

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ  
(СОФ НИУ «БелГУ»)**

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**РЕАЛИЗАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В  
ОБУЧЕНИИ МОРФЕМИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В  
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Выпускная квалификационная работа  
обучающейся по направлению подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование  
заочной формы обучения, группы 92061364  
Гревцевой Лилии Петровны

Научный руководитель  
Доцент, к.фил.н.  
Еременко О.И.

СТАРЫЙ ОСКОЛ, 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>Глава I. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МОРФЕМИКЕ</b> .....	3
1.1. Сущность семантической направленности в обучении морфемике.....	7
1.2. Морфема как минимальная значимая часть слова.....	11
1.3. Типы морфем и их значения.....	15
<b>Глава II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МОРФЕМИКЕ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b> .....	22
2.1. Основные понятия морфемике, изучаемые в начальной школе (анализ программ и учебников).....	22
2.2. Проблема реализации семантической направленности в обучении морфемике в начальной школе (обзор методической литературы).....	27
2.3. Основные направления в работе над семантикой морфем разных типов на уроках русского языка в начальной школе.....	40
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	57
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	60
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	66

## ВВЕДЕНИЕ

Разделы «морфемика» занимает важное место в школьном курсе русского языка. На то, как велико для детей общее развивающее значение этой темы, как важна она для выработки навыков грамотного письма, указывали выдающиеся методисты прошлого: К.Д. Ушинский, Д.И. Тихомиров, В.П. Шереметевский и др. В настоящее время проблема изучения понятий морфемики затрагивается в работах лингвистов, методистов, учителей-практиков, в результате в методике обучения русскому языку младших школьников сложилась определенная система изучения понятий морфемики. Так, Т.Г. Рамзаевой описана система изучения морфемного состава слова в начальной школе, которая определяет: место изучения морфемного состава слова в общей системе изучения программного материала по русскому языку; последовательность работы над основными понятиями морфемики; взаимодействие между изучением морфемного состава слова и образования слов; связь работы над формированием навыков правописания морфем с усвоением основ знаний из области словообразования и грамматики. Проблеме изучения в начальной школе понятий морфемики и словообразования посвящены работы следующих авторов: Е.Г. Мережко (2003), Н.А. Линк (2004), В.А. Шуритенкова (2004), Н.В. Лукиных (2005), Е.В. Пелих (2009), Н.А. Малинкина (2009), М.Г. Кудряшова (2010), А.С. Мазниченко (2011), С.Г. Абдрахманова (2011), С.И. Львова (2011), Г.А. Бакулина (2012), Е.А. Бугинова (2012), Т.В. Яковлева, О.Ю. Дворниченко (2013), Л.И. Головина (2014), Н.М. Ильенко, Ю.С. Дорохова (2018), О.Н. Рукавицына (2018) и др. Отмечая важность разделов «морфемика» и «словообразование» в языковом образовании младших школьников, ученые-методисты отмечают, что качественный процесс освоения русского языка в начальной школе невозможен без знания структуры слова и сформированного умения быстрого морфемного анализа. Правильное нахождение морфем предупреждает многие орфографические и

речевые ошибки в устной и письменной речи учащихся. Лексическое значение многих слов устанавливается младшими школьниками по их морфемному составу. А правильное понимание семантического значения морфем в слове способствует формированию точной и правильной речи.

Таким образом, процесс формирования у младших школьников морфемных умений и навыков носит важный и развивающий характер, поскольку работа над морфемной структурой слова может быть средством речевого развития учащихся и средством формирования правильной литературной речи. Однако освоение морфемных понятий и овладение морфемным анализом представляет для младших школьников значительные сложности. Основная причина этого заключается в формальном подходе к проведению морфемного анализа. На уроках русского языка в начальной школе, как правило, не проводится работа над семантикой морфем, не формируется представление о морфеме как минимальной значимой части слова. В результате этого, оперируя морфемами, учащиеся часто и не подозревают об их смысловом наполнении и не учитывают это свойство значимых частей слова при разборе слова по составу. Все вышесказанное свидетельствует об актуальности проблемы и обуславливает выбор **темы исследования**: «Реализация семантической направленности в обучении морфемике на уроках русского языка в начальной школе».

**Проблема исследования**: каковы возможности уроков русского языка в реализации семантической направленности в обучении морфемике в начальной школе. Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

**Объект исследования**: процесс реализации семантической направленности в процессе изучения морфемике в начальной школе.

**Предмет исследования**: методические условия реализации семантической направленности в процессе изучения морфемике в начальной школе.

**Гипотеза исследования**: процесс реализации семантической направленности в процессе изучения морфемике в начальной школе будет

проходить эффективно, если:

- на уроках русского языка проводить структурно-семантический анализ однокоренных слов;
- на уроках русского языка проводить работу, направленную на осознание словообразовательного значения приставок и суффиксов и механизмов образования слов в русском языке.

Для достижения цели исследования и подтверждения рабочей гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть особенности реализации семантической направленности в обучении морфемике в начальной школе.
2. Проанализировать морфему как минимальную значимую часть слова.
3. Проанализировать типы морфем русского языка и их значения.
4. Охарактеризовать основные понятия морфемике, изучаемые в начальной школе.
5. Изучить опыт реализации семантической направленности в изучении морфемике на уроках русского языка в начальной школе.
6. Охарактеризовать основные направления в работе над семантикой морфем разных типов на уроках русского языка в начальной школе.

В процессе решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретический анализ психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы; изучение методического опыта по проблеме исследования; педагогический эксперимент. В ходе экспериментальной работы осуществлялись изучение и анализ продуктов деятельности учащихся; синтез эмпирического материала; математические методы обработки экспериментальных данных.

**Базой исследования** являлся 4 класс МБОУ «СОШ с. Ездочное»

**Теоретическую основу** исследования составили: работы ученых лингвистов [Н.М. Шанский, Н.А. Янко-Триницкая, Л.С. Филиппова, Н.А. Николина, Л.В. Рацибурская и др.] и ученых-методистов [Т.Г. Рамзаева, Н.С.

Рождественский, С.И. Львова, Е.В. Пелих и др.].

**Структура выпускной квалификационной работы** определялась логикой и задачами исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения. Содержание работы представлено на 64 страницах. Библиографический список использованной литературы включает 53 источника.

Во **Введении** обоснована актуальность исследования и охарактеризован его научный аппарат.

В **первой главе** «Лингвометодические основы реализации семантической направленности в обучении морфемике» рассмотрена сущность понятия «семантическая направленность в обучении морфемике», охарактеризована морфема как минимальная значимая часть слова, описаны типы морфем русского языка и их значения.

Во **второй главе** «Содержание работы по реализации семантической направленности в обучении морфемике в современной начальной школе» представлен анализ программ и учебников для начальной школы, дан обзор методической литературы по проблеме исследования, описываются основные направления в работе над семантикой морфем разных типов на уроках русского языка в начальной школе.

В **Заключении** сделаны выводы и обобщения проделанной работы.

В **Приложении** представлены материалы, отражающие содержание экспериментальной работы.

# **Глава I. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МОРФЕМИКЕ**

## **1.1. Сущность семантической направленности в обучении морфемике**

Согласно традиции, современная начальная школа «отвечает» за освоение основных понятий морфемике (корень, приставка, суффикс и окончание; основа слова) и формирование умения разбирать слова по составу. Затем в среднем звене школы эти знания повторяются, закрепляются, расширяются, а умение развиваются и совершенствуются на более сложном материале.

Однако, несмотря на значительный объем часов, отводимый на изучение состава слова, морфемные умения и навыки формируются плохо. Так, по данным С.И. Львовой, учащиеся средних классов в состоянии правильно разобраться в морфемном строении только 30-40% слов, предложенных для анализа. Причем наблюдается устойчивая тенденция постепенного разрушения данного умения к 11 классу: ошибки в морфемном анализе слов возрастают от 58% в пятом классе до 88% на последних этапах изучения родного языка (в 10- 11 классах) [22, с. 152]. По словам известного методиста, «это очень тревожный факт, который говорит о глубинном неблагополучии в обучении морфемному разбору в школе. Если учесть, что именно от начальных классов зависит успешность обучения родному языку в целом, то причины массовых ошибок в разборе слова по составу, которые допускают ученики 5-11 классов, надо искать на ранних этапах обучения русскому языку» [22, с. 156].

Причина такого положения заключается в формализме, который обнаруживают дети начальной школы в процессе выделения морфем и проведении морфемного разбора. Как указывает С.И. Львова, оперируя морфемами, школьники часто и не подозревают о смысловом их наполнении и не учитывают это свойство значимых частей при написании слова, разборе

по составу, выяснении грамматических признаков. Формальный подход к определению структуры слов порождает привычку заниматься морфемным разбором, не вникая в значение слова, не осознавая семантики морфем и без опоры на словообразовательный анализ. Так, появляются ошибки, которые искажают не только морфемный состав слова, но и его семантическую суть: *под-ру-га*, *а-ист*, *п-ушк-а*, *о-гнев-ой*, *мя-чик*, *пла-щик*, *под дорож-ник* (подорожник), *пере-пел-к-а* и т.п.

При этом исследователи детской речи отмечают, что в раннем возрасте дети очень чувствительны к семантике морфем и на бессознательном уровне овладевают основными законами словообразования родного языка. Доказательством этого служат многочисленные факты словотворчества – так называемые «детские» слова, которые создаются детьми с полным соблюдением основных требований к механизмам образования слов: *копатка* - лопатка, *пианищик* - пианист, *примолоточить* - прибить молотком, *попонец* - покупатель [46, с. 214].

Однако впоследствии на начальном этапе обучения в школе обостренное восприятие ребенком семантической структуры слова оказывается, по сути дела, не востребованным, и повышенная чувствительность к морфемному строению слова постепенно угасает, в известной мере утрачивается [2, с. 55-72].

Происходит это потому, что школьное обучение не обеспечивает поддержки и развития природной морфемной зоркости ребенка, и, следовательно, интуитивные способности ребенка в области морфемики и словообразования, его языковой опыт и лингвистическое чутье, к сожалению, не становятся той базой, на которой строится обучение родному языку.

Следует отметить, что многолетние исследования и успешные эксперименты Л.И. Айдаровой, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и их последователей доказали эффективность обучения родному языку в начальной школе с ориентацией на развитие языкового чутья и

осознание ими слова как «сложного целого, представляющего собой, с одной стороны, систему морфем, с другой - систему сообщений; то есть значение любого слова при его анализе может быть разложено на составляющие его корневое значение и те значения, которые связаны с другими формальными элементами слова» [2, с. 55-72].

Именно семантическая направленность в обучении морфемике и словообразованию довольно четко в последнее десятилетие обозначилась в методике обучения русскому языку, однако внедрение этой идеи в практику преподавания родного языка происходит лишь средних и старших классах. В методике начального языкового образования эта идея пока не получила пока широкого распространения.

Семантическая направленность в обучении морфемике существенным образом меняет содержание обучения, характер тренировочных заданий, систему упражнений, способ структурного анализа слов, которым должны овладеть дети. Реализация такого направления требует, чтобы морфемный разбор рассматривался как разновидность семантического анализа слова, ибо, предупреждал А.М.Пешковский, «всякое дробление слова есть дробление смысловое» [34, с. 198]. Но, как мы уже говорили, именно эту суть морфемного анализа и не понимают наши ученики, ориентируясь при разборе в основном на звуковые подобию, зрительные ассоциации и не воспринимая слово как семантическую единицу, в которой соединяются и взаимодействуют разные значения.

Усиление семантического аспекта в преподавании морфемике, как считает С.И. Львова, позволит решить следующие важные задачи:

- 1) развивать и совершенствовать в процессе обучения языковую интуицию ребенка, его языковое чутье, которым он овладел в ранние детские годы;

- 2) целенаправленно и поэтапно формировать у школьников представление о слове как системе языковых значений, носителями которых являются разные типы морфем, и на этой основе формировать навыки

осознанного членения слова на значимые части;

3) отработать умение опираться на морфемную структуру слова при решении разных языковых задач; например, при определении правильного написания слова, при выяснении его лексического значения, сферы употребления, грамматических признаков.

Таким образом, дидактическая значимость морфемики состоит прежде всего в том, что она имеет дело с первой, самой «маленькой» значимой единицей языка - морфемой. В силу своей семантической природы морфема оказывает свое решающее воздействие на другие языковые уровни, в частности на те, центральным объектом которых является слово во всех его возможных проявлениях в языке (звучание, строение, лексическое значение, морфологические признаки, синтаксическая роль, особенности стилистического употребления в речи).

Именно морфема участвует в процессе образования слова как лексической единицы, то есть в формировании его лексического значения, строения и даже написания, поскольку оно в русском языке отражает единообразное начертание значимых частей слова. Кроме того, морфемы очень часто определяют грамматический статус слова (его принадлежность к определенной части речи, иногда - к соответствующей грамматической категории) и почти всегда являются средством выражения формы слова.

Таким образом, семантическая направленность обучения морфемике в начальных классах предполагает усиленное внимание к смысловой характеристике морфем, а следовательно, и к семантическому анализу слова в целом, учитывая, что «слово - сложное структурное и семантическое целое, в нем осуществляется сложное сцепление и взаимоотношение фонетических, лексико-семантических и грамматических явлений» [49, с. 111-127]. Считаем, что практическая реализация семантической направленности в обучении морфемике позволит сделать морфемный анализ доказательным, осознанным и обоснованным, а также позволит избежать младшими школьниками многочисленных ошибок в морфемном членении слова и тем

самым сформировать у детей осознанные и прочные навыки морфемного анализа.

## **1.2. Морфема как минимальная значимая часть слова**

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования русский язык в начальных классах рассматривается как часть единого курса обучения родному языку, важнейшими целями которого являются: 1) развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности: чтения, письма, слушания, говорения; 2) формирование элементарной лингвистической компетенции. Назначение предмета «Русский язык» в начальной школе состоит в том, чтобы заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребенка, помочь ему осознать себя носителем языка.

В содержании курса «Русский язык» во всех программах, реализуемых современной начальной школой, выделяются «сквозные» темы, одной из которых является «Состав слова». «Эта линия очень важна, поскольку для формирования чувства языка необходимо понимание особенностей словообразования и словоизменения» [19, с. 51-56].

Для успешного рассмотрения вопросов, связанных с изучением морфемики, учителю необходимо иметь прочную теоретическую базу в области этого раздела лингвистики. В учебниках для высшей школы морфемика определяется как раздел языкознания, изучающий систему минимальных, далее неделимых значимых единиц языка – морфем, а также морфемную структуру слов и их грамматических разновидностей (словоформ). «Морфемика – раздел науки о языке, изучающий морфемную структуру слова, виды морфем и характер их взаимосвязи». «Предметом изучения в морфемике является весь состав морфем, имеющих в том или ином языке и реализующих в нем разные значения» [30, с. 98]. В настоящее время морфемика представляет собой особую лингвистическую дисциплину,

изучающую морфемную структуру слова и инвентарь морфем в разных языках. Изучение данного раздела предмет исследования таких авторов, как Н.М. Шанский, Н.А. Янко-Триницкая, Л.С. Филиппова, Н.А. Николина, Л.В. Рацибурская и др.

Выделение морфемики в самостоятельную отрасль языкознания произошло в 60-80-х годах XX в. Основное понятие, изучаемое в данном разделе лингвистики, это понятие морфемы. Как известно, понятие и термин «морфема» были введены И.А. Бодуэном де Куртенэ как обобщающее наименование для корней и аффиксов. В соответствии с его идеями в русистике под морфемой понимается минимальная значимая единица языка, выделяемая в морфемной структуре слова. В современной лингвистической литературе морфема определяется как «минимальная значимая единица языка, которая служит важнейшим средством формообразования и словообразовательной деривации» [30, с. 114]. Приведем доказательства того, что морфема действительно минимальная значимая часть слова. Например, слово *неясность*. В структуре слова выделяется корневая морфема *-ясн-*, указывающая на признак, приставка *не-*, указывающая на отрицание, суффикс *-ость*, указывающий на отвлеченный признак, и нулевое окончание, которое является выразителем грамматического значения, а именно показателем женского рода единственного числа именительного падежа. Или, например, прилагательное *красноватый*, в морфемной структуре которого содержится корень *красн-*, выражающий общее значение данного признака по цвету (ср. однокоренные слова *красный*, *краснота*), суффикс *-оват-*, имеющий значение «слегка, но не совсем» (ср. со словами с таким суффиксом: *беловатый*, *желтоватый*). Кроме того, в структуре слова выделяется окончание *-ый*, выражающее значение мужского рода именительного падежа единственного числа.

Авторы школьных программ и учебников, как правило, не пользуются термином «морфема», однако именно данное понятие стоит за словосочетанием «части слова».

Вопрос о том, какие типы значений способны выражать морфемы, решается в русистике по-разному. Так, в некоторых работах говорится о том, что морфемы могут выражать вещественное значение (соответствующее отдельному понятию), носителем его является корень; деривационное значение (ограничивающее, уточняющее вещественное значение корня), носители – приставки и суффиксы; реляционное значение (выражающее отношение данного слова к другим словам в предложении) [7, с. 78].

С другой стороны, в учебниках для высшей школы содержатся указания на функции морфем в языковом механизме. Называются четыре функции: номинативная (способность отображать фрагмент внеязыковой действительности); экспрессивная (способность выражать отношение говорящего к предмету сообщения); стилистическая (способность быть средством образования слов и форм слов, закрепленных за определенным функциональным стилем); реляционная (соединительная, синтаксическая). Морфемы могут выполнять как одну, так и сразу несколько функций [13, с. 268].

Таким образом, понятие «значимая», то есть выражающая какое-либо значение обязательное составляющее определение морфемы. Однако следует указать, что термин «значимая», вводится только в 5 классе. Начальная же школа многие десятилетия обходится без этого термина, давая такие определения морфемам: корень - это часть слова... приставка - это часть слова, которая... и т.п. Предполагалось, что введение в курс средней школы термина «значимая» поможет поднять ученика еще на одну ступень в осознании морфемной структуры слова. Однако давно установлено, что наши учащиеся довольно своеобразно понимают термин «значимая». Установлено, что примерно 80% школьников 5-11 классов думают, будто корень, приставка, суффикс и окончание называются значимыми потому, что они имеют огромное значение в языке, так как участвуют в образовании слов, а совсем не потому, что они передают какую-то лингвистическую информацию, языковое значение. Следовательно, лингвистическая суть

термина подменяется в сознании ребенка бытовым, общеупотребительным значением (значимый - значительный, важный, существенный, весомый).

Следовательно, ребенок еще в раннем детстве усваивает основные законы русского словообразования и интуитивно осознает смысловую сущность частей слова (морфем), из которых в языке строятся новые слова и формы слова. В противном случае ребенок никогда не смог бы овладеть родным языком. Однако это интуитивное представление о морфеме не становится осмысленным знанием, убеждением, которое стало бы своеобразным ключом к анализу слова, и прежде всего методом проведения морфемного разбора.

Главная причина того, что школьники не осознают семантического наполнения морфем, по мнению С.И. Львовой, состоит в том, что в ходе обучения недостаточно учитывается тот факт, что за формулировкой «значимая часть слова» скрываются три смысла, связанных с разными типами языковых значений, передающихся с помощью морфем (вещественное, словообразовательное, грамматическое). Языковая специфика этих значений может быть осмыслена учеником в результате определения функции значимой части слова, то есть для чего используется эта морфема в данной словоформе, какую роль выполняет, о каких свойствах слова информирует [22, с. 114]. Следовательно, в процессе начального языкового образования необходимо предусмотреть работу над значениями трех типов морфем, имея в виду, что корень является выразителем вещественного значения, окончание передает грамматическую информацию о словоформе, приставка и суффикс добавляют словообразовательное значение. При этом, конечно, детям не сообщаются указанные лингвистические термины.

Таким образом, морфема является минимальной значимой частью слова. Однако сущность термина «значимая» не осознается младшими школьниками, и поэтому на уроках русского языка в начальной школе нужна специальная работа, направленная на освоение того, что значение слова определяется входящими в его состав морфемами.

### 1.3. Типы морфем и их значения

В лингвистической литературе представлены различные классификации морфем. Прежде всего по роли в составе слова морфемы делятся на корневые и аффиксальные. Корневые морфемы обязательно наличествуют в словоформе и являются носителями вещественного значения, т.е. заключают в себе основной элемент лексического значения слова. Следует отметить, что в учебниках для начальной школы при определении корня обязательно подчеркивается, что это главная часть слова, в которой заключен общий смысл родственных слов. Считаю важным обратить внимание на то, что авторы включают в учебники упражнения, выполнение которых должно предостеречь учащихся от ошибок, вызванных смешением омонимичных корней, т.е. корней, имеющих фонематическое тождество, но не имеющих ничего общего в значении. Так, например, в учебнике для 2-го класса (УМК «Школа 2100») содержится следующее задание: младшие школьники должны определить количество групп однокоренных слов. Слова должны быть распределены следующим образом: *хлеб, хлебный, хлебушек* и *хрусталь, хрустальный, хрусталик*. Выполняя это упражнение, учащиеся должны осознать, что, несмотря на частичную фонематическую близость слов *хрусталь, хрустальный, хрусталик*, с одной стороны, и *хрустеть* – с другой, не является однокоренным и не входит ни в какую группу.

Таким образом, корень является главной морфемой в слове, в которой заключено общее значение всех родственных слов. Корень является смысловым ядром слова, носителем лексического значения. Именно корень указывает на связь слова с реальной действительностью. Корень, следовательно, не может не иметь значения (номинативного или экспрессивного). Это центральный и обязательный элемент морфемной структуры слова.

Корневым морфемам противопоставляются аффиксальные, имеющие более абстрактное, чем у корневого морфа, словообразовательное или

морфологическое значение. Аффиксальные морфемы отличаются от корневых по следующими признакам. Аффиксы являются периферийными и факультативными элементами в структуре слова. Следовательно, нет слов без корня, но есть слова без аффиксов. Аффиксы выражает дополнительное, служебное значение (словообразовательное или грамматическое), которое только уточняет семантику слова, выраженную корнем.

Аффиксальные морфы, стоящие перед корневым морфом, называются префиксальными, а находящиеся между корневым и флексийным – суффиксальными. Аффиксальные морфы, находящиеся между простыми (с одним корнем) основами в составе сложной основы, называются интерфиксальными.

В учебниках для начальной школы понятия суффикса и префикса (приставки) вводятся во 2-м или 3-ем классе. Как правило, авторы школьных учебников обращают внимание учащихся на место суффикса относительно корня (стоит после корня) и его важнейшую роль – он образует новые слова. Однако суффиксы могут выполнять в языке и иную функцию: образование форм глаголов, прилагательных, наречий.

В отличие от словообразовательных, формообразующие суффиксы не входят в основу слова. Вопрос о том, какие суффиксы относятся к формообразующим, до сих пор остается дискуссионным. Как правило, к словоизменительным (формообразующим) относятся суффиксы *-ть* и *-ти* инфинитива (*заболеть, нести*). Сложнее обстоит дело в том случае, если глагол оканчивается на *-чь* (глаголы типа *беречь, стеречь, печь*). Некоторые лингвисты считают, что в этих глаголах следует выделить нулевой суффикс (*беречь∅, стеречь∅, печь∅*); по мнению других, надо выделить не нулевой суффикс, а суффикс *-чь*, который присоединяется к усеченному корню. Сложности в членении подобных глаголов по составу вызваны тем, что звук [ч'] появился в них в результате преобразования группы согласных: [гт'и] или [кт'и] в [ч'] (ср. старые формы этих глаголов *берегти, стерегти, пекти*), поэтому элемент *чь*– это одновременно и корень, и формообразующий

суффикс.

Следует обратить внимание и на то, что в Грамматике - 80 *-ть, -ти, -чь* квалифицируются как флексийные морфы (при широком понимании к флексийным относятся окончания, словоизменительные суффиксы и словоизменительные постфиксы); в некоторых исследованиях элементы *-ть, -ти, -чь* названы окончаниями [38, с. 238].

Кроме суффиксов инфинитива, к формообразующим относится также суффикс прошедшего времени *-л/л-'*, суффиксы причастий и деепричастий, а также суффиксы в формах сравнительной степени прилагательных, наречий, слов категории состояния *-ее-, -ей-, -е-, -ше-* (*красивее, ближе, дальше*), а также суффиксы превосходной степени прилагательных *-айш-, -ейш-* (*красивейший, высочайший*).

Знакомя учащихся начальной школы с приставками, авторы учебников справедливо акцентируют внимание на том, что приставки находятся перед корнем и образуют новые слова. Следует уточнить, что приставки (префиксы) могут не только быть словообразовательными аффиксами, но и участвовать в образовании форм слова. Как правило, к формообразующим относятся приставки степеней сравнения прилагательных: *добрый – предобрый, лучший – наилучший*. Вопрос о том, относятся ли к формообразующим приставки, образующие от глаголов несовершенного вида парные глаголы совершенного вида (*делать – сделать, редактировать – отредактировать*), остается спорным, так как большинство лингвистов не считают глаголы, входящие в видовую пару, формами одного глагола.

В начальной школе обязательно изучаются такие части слов, как окончание и основа. Окончание, или флексия - это служебная морфема, служащая для образования грамматических форм слова и выражающая грамматическое значение данного слова. Окончания имеют только изменяемые части речи: *белый снег* ~~Ø~~ *белого снега*. Следовательно, наречия, деепричастия, модальные слова, слова категории состояния, междометия, служебные слова окончаний не имеют. Окончание служит для выражения

отношений между словами в составе словосочетания или предложения.

В начальной школе внимание учащихся обращается на то, что окончание – это изменяемая часть, служащая для связей слов в предложении, а также на способ определения окончания. Трудности в определении окончания (флексии) слова могут быть связаны с тем, что окончание ошибочно выделяется у неизменяемых слов, а также с тем, что оно может не иметь специальных средств выражения (быть нулевым) и остается незамеченным в словах типа *снег, дуб, задрожал, замер*.

В научной грамматике вопрос о нулевом аффиксе решается следующим образом. Если некоторое грамматическое словообразовательное значение обычно выражается в системе языка аффиксом (окончанием, суффиксом), то при отсутствии этого формального средства отмечается «значимое отсутствие аффикса» или говорится о том, что данное значение выражено нулевым аффиксальным морфом [37, с. 346]

В слове, не имеющем формообразующих аффиксов, основа – часть слова без окончания. Если же в словоформе есть такие аффиксы, основой будет часть словоформы, остающаяся после отсечения окончания и формообразующих суффиксов. Подобное уточнение должен иметь в виду учитель, поскольку в 3-4-м классе в учебниках для начальной школы представлены глагольные формы, имеющие не только окончания (например, личные в формах настоящего или будущего простого времени), но и формообразующие суффиксы (например, суффиксы инфинитива и суффикс формы прошедшего времени).

Таким образом, слово, являясь важнейшей единицей языка, выражает языковые значения, каждое из которых передается специфическими средствами. Выразителем вещественного значения считается корень, без которого не может быть слова знаменательной части речи. Словообразующие морфемы (приставки, суффиксы), принимая участие в процессе рождения слова, передают словообразовательные значения, которые в единстве с вещественным значением корня формируют лексическое значение слова. И,

наконец, выразителем грамматического значения слова в подавляющем большинстве оказывается окончание.

Указанные значения находятся в слове в сложном взаимодействии и определяют основные языковые характеристики слова: его лексическое значение, морфологическое значение, морфологические признаки, синтаксическую роль в предложении, стилистическую особенность в употреблении, морфемное строение, написание. Чтобы сформировать у учащихся способность воспринимать эти характеристики слова, учитывая их взаимозависимость, нужна специальная работа, направленная на формирование способности опираться на значение морфем в процессе морфемного анализа слова.

Эта языковая способность предполагает внедрение в сложную область морфемной семантики, которую значительно труднее вычленить в слове, чем лексическое значение. Вот почему в процессе школьного обучения необходимо дать представление детям о приставке, корне, суффиксе и окончании как значимых частях слова.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Исследователи детской речи отмечают, что в раннем возрасте дети тонко чувствуют семантику морфем и успешно овладевают основными законами словообразования родного языка. Но впоследствии на начальном этапе обучения в школе способность детей воспринимать семантическую структуры слова утрачивается. Это связано с тем, что школьное обучение не способствует развитию природной морфемной зоркости ребенка. Решение данной проблемы ученые-методисты связывают с реализацией семантической направленности в обучении морфемике.

Семантическая направленность в обучении морфемике требует, чтобы морфемный разбор рассматривался как разновидность семантического анализа слова. Реализация семантического подхода в преподавании морфемике позволяет успешно решать следующие задачи: развитие и

совершенствование в языковой интуиции ребенка и языкового чутья; формирование у школьников представление о слове как системе языковых значений, носителями которых являются разные типы морфем, формирование навыков осознанного членения слова на значимые части; отработка умения опираться на морфемную структуру слова при решении разных языковых задач.

Дидактическая значимость морфематики состоит прежде всего в том, что она имеет дело с первой, самой «маленькой» значимой единицей языка - морфемой. Семантическая направленность обучения морфемике в начальных классах предполагает усиленное внимание к смысловой характеристике морфем и к семантическому анализу слова в целом.

Морфемика - раздел языкознания, изучающий систему минимальных, далее неделимых значимых единиц языка – морфем, а также морфемную структуру слов. Морфема - минимальная значимая единица языка, которая служит важнейшим средством формообразования и словообразовательной деривации. Однако сущность термина «значимая» не осознается младшими школьниками, и поэтому на уроках русского языка в начальной школе нужна специальная работа, направленная на освоение того, что значение слова определяется входящими в его состав морфемами.

В лингвистической литературе представлены различные классификации морфем. По роли в составе слова морфемы делятся на корневые и аффиксальные. Корневые морфемы являются носителями вещественного значения, т.е. заключают в себе основной элемент лексического значения слова. Аффиксальные морфемы выражает дополнительное, служебное значение (словообразовательное или грамматическое), которое только уточняет семантику слова, выраженную корнем.

Слово, являясь важнейшей единицей языка, выражает языковые значения, каждое из которых передается специфическими средствами. Выразителем вещественного значения считается корень, без которого не

может быть слова знаменательной части речи. Словообразующие морфемы (приставки, суффиксы), принимая участие в процессе рождения слова, передают словообразовательные значения, которые в единстве с вещественным значением корня формируют лексическое значение слова. Выразителем грамматического значения слова в подавляющем большинстве оказывается окончание. В процессе школьного обучения необходимо дать представление детям о приставке, корне, суффиксе и окончании как значимых частях слова.

## **Глава II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МОРФЕМИКЕ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **2.1. Основные понятия морфемике, изучаемые в начальной школе (анализ программ и учебников)**

В пособии «Планируемые результаты начального общего образования» указывается, что в результате изучения раздела «Состав слова (морфемика)» выпускник начальной школы научится: различать изменяемые и неизменяемые слова; различать родственные (однокоренные) слова и формы слова; находить в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончание, корень, приставку, суффикс. Кроме того, выпускник получит возможность научиться: разбирать по составу слова с однозначно выделяемыми морфемами, в соответствии с предложенным в учебнике алгоритмом; оценивать правильность проведения разбора слова по составу[24, с. 173-182].

В настоящее время в начальной школе обучение осуществляется по различным учебно-методическим комплектам. Нами были проанализированы программы и учебники по русскому языку, входящие в УМК «Школа России» и УМК «Перспективная начальная школа».

Система учебников, входящих в УМК «Школа России» реализует Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования и охватывает все предметные области учебного плана. Прежде всего нас интересовали программные требования в области морфемике.

Курс «Русский язык» авторов Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой построен на познавательной активности и самостоятельности учащихся. Главная идея курса - изучение родного русского языка с позиции его духовной и культурно-исторической ценности. Младшие школьники в ходе обучения открывают для себя родной язык как предмет изучения, предмет анализа различных его сторон: словарного, фразеологического и звукового состава, соотношение между звуками и буквами.

Анализ учебников, входящих в данный УМК, показывает, что в процессе изучения раздела «состав слова» используются следующие виды заданий: выделение в слове тех или иных морфем (корня, приставки, суффикса); подбор однокоренных слов; морфемный анализ слов. Также в учебниках представлены упражнения, которые готовят учащихся к проведению словообразовательного анализа. Например, такой характер носят упражнения 67 – 74 из учебника для 3 класса, ч. 1, раздел «Состав слова». Приведем в качестве примера упр. 67 и 69. В упр. 67 к словам необходимо подобрать однокоренные слова с приставкой *рас-*: *суждение, стелить, сыпать, смотреть, ставить, свет, сказать*. Учащиеся записывают слова парами, выделяют в них корни и приставки по образцу: *стелить - расстелить*. В упр. 69 от данных слов (*стена, осень, машина, длина*) необходимо образовать однокоренное прилагательное при помощи суффикса, например: *лес - лесной*. Слова записываются парами, разбираются по составу. Хотя способ словообразования не определяется при выполнении данных заданий, однако практически учащиеся осваивают словообразовательные связи слов и отношения производности.

В анализируемых учебниках предусмотрено ознакомление со следующими понятиями морфемики: корень слова, приставка, суффикс, окончание. Также в учебниках Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой предусмотрено знакомство с понятием «основа слова» (3 класс, ч. 1., раздел «Состав слова», упр. 18-22, др.), с понятием «сложные слова» (3 класс, ч. 2, раздел «Состав слова», упр. 75-95).

Анализ учебников, входящих в УМК «Школа России» показывает, что при изучении раздела «Состав слова» преобладают упражнения на морфемный анализ слова; изучение состава слова включает элементы словообразования, при этом работа в основном направлена на решение задач орфографии. Упражнений, которые позволили бы реализовать семантическую направленность в ходе изучения морфемных понятий, нами не обнаружено.

Авторами учебников, входящих в УМК «Перспективная начальная школа», являются М.Л. Каленчук, Н.А. Чуракова. Начиная со второго класса, в данных учебниках фонетический анализ слова дополняется морфемным, причем морфемный анализ частично сопровождается словообразовательным анализом. Учебники для 2 класса содержат упражнения на нахождение значимых частей слова - корень, приставка, суффикс, окончание.

Анализ учебных книг М.Л. Каленчук, Н.А. Чураковой показывает, что младшие школьники учатся выделять в слове окончания (материально выраженное и нулевое), основу слова; противопоставлять слова, имеющие окончания, словам без окончаний; выделять в слове корень, подбирая однокоренные слова; сравнивать слова, связанные отношениями производности; объяснять, какое из них от какого образовано, указывая способ словообразования (с помощью приставки, с помощью суффикса, сложением основ с соединительным гласным); мотивированно выполнять разбор слова по составу на основе словообразовательного анализа (вычленять окончание и основу, в составе основы находить корень, приставку, суффикс). Так, например, выполняя упр. 157 (2 класс, ч. 2), ученики знакомятся со словообразовательными моделями, которые используются при образовании уменьшительно-ласкательных слов. Младшими школьникам предлагается ответить на вопрос, в чем сходство всех выделенных слов (это слова с уменьшительно-ласкательным значением).

*Гнездышко < гнездо; перышко < перо, весточка < весть;*

*Гнезд- + ышк + ... = гнездышко;*

*Пер + ышк + ... = перышко.*

*Весть- + очк + ... = весточка;*

После того как работа по определению состава слов завершена, школьники определяют, какой суффикс участвовал в образовании сразу двух слов, какой суффикс участвовал в образовании третьего слова? После этого дети образуют с помощью этих суффиксов новые слова от слов: *зерно,*

*горло, крыло, стекло; ель, тетрадь, звезда, ваза.* В упражнении дети должны ответить на следующие вопросы: с помощью какого суффикса можно образовать новые слова от первой группы слов? (суффикса *-ышк-*?) А от второй группы слов? (суффикса *-очк-*). А почему именно так? Может быть, слова первой группы имеют какое-то сходство между собой? (Они все среднего рода). А слова второй группы тоже в чем - то сходны между собой? (Они все женского рода). Цель выполнения данного задания - показать ученикам начальной школы, что образование слов в русском языке - это процесс, в основе которого лежат определенные правила, закономерности, порядок. Также при выполнении данного задания внимание младших школьников обращается на то, что у слов первой группы окончание среднего рода *-о*, поэтому и у слов, образованных от них с помощью суффикса *-ышк-*, окончание среднего рода *-о*. Слово *тишь* пишется с *ь* на конце, поскольку это слово женского рода.

Учебник для 3 класса, входящий в УМК «Перспективная начальная школа», включает упражнения, предусматривающие сравнение слов, связанных отношениями производности. Младшие школьники учатся объяснять, какое слово, от какого образовано, указывая способ словообразования (с помощью приставки, с помощью суффикса, с помощью приставки и суффикса одновременно, сложением основ с соединительным гласным). Также в этом учебнике представлены задания, которые формируют умения мотивированно выполнять разбор слова по составу на основе словообразовательного анализа (вычленять окончание и основу, в составе основы находить корень, приставку, суффикс); обнаруживать регулярные исторические чередования (чередования, видимые на письме).

Учебники 4 класса М.Л. Каленчук и Н.А. Чураковой содержат много упражнений, направленных на формирование умения проводить морфемный анализ слова (например, упр. 52-57); элементарный словообразовательный анализ; сравнивать слова, связанные отношениями производности, объяснять, какое из них от какого образовано, находить

словообразовательный аффикс, указывая способ словообразования (с помощью приставки, с помощью суффикса, с помощью приставки и суффикса одновременно, сложением основ с соединительным гласным).

Например, упр. 57, цель которого - учить различать родственные слова и формы одного и того же слова; формировать умение разбирать слова по составу. Школьники записывают текст, вставляют пропущенные буквы. В предложении: *Ты скажи, скажи мне, лес, ты с грибами или без?* Слово *лес* является обращением и по заданию его нужно подчеркнуть. Затем дети выписывают сначала родственные слова и разбирают их по составу, потом формы одного и того же слова с тем же корнем. Родственные слова: *грибник, грибок, грибочек* (-оч(к)-, -ек- - суффиксы; *грибок + ек = грибочек*), *грибничок*(-нич(к)-, -ок- - суффиксы; *грибник + ок = грибничок*), *гриб*. Формы слова: 1) *грибник, на грибника*; 2) *с грибами, гриб*.

Таким образом, анализ учебников Н.А. Чураковой и М.Л. Каленчук показывает, что в разделе «Состав слова» представлены упражнения на морфемный анализ слова, причем морфемный анализ частично сопровождается словообразовательным анализом. С третьего класса эти два вида анализа слова дополняются обращением к морфологическому анализу слова, где слово исследуется в изменениях его форм. Все три вида анализа слова функционально необходимы для того, чтобы школьник обнаружил, что морфемный разбор помогает ему решать практические задачи правописания.

Анализ содержания программ и школьных учебников свидетельствует о том, что в начальной школе дети осваивают основные понятия морфемики. Уже в первом классе происходит знакомство с такими понятиями, как «корень», «однокоренные слова», а также знакомство с некоторыми приставками и суффиксами, младшие школьники получают представление о том, какова их роль в составе слова. Во 2-ом классе вводятся понятия корня, суффикса, приставки, а в 3-ем – окончания и основы. В 4-ом классе продолжают наблюдения над словоизменением и словообразованием имен существительных, имен прилагательных, личных местоимений, учащиеся

разбирают по составу существительные, прилагательные и глаголы, т.е. выполняют морфемный анализ.

Подводя итог анализу учебников по русскому языку, используемых в начальной школе, сформулируем положения, существенные для дальнейшей экспериментальной работы: в разделе «Состав слова» учебников находим явное преобладание упражнений на морфемный анализ слова. Однако наблюдение над структурными особенностями слов производится без учета смыслового наполнения морфем, что, несомненно, негативно влияет на процесс усвоения основных понятий морфематики и формирование навыка морфемного анализа.

## **2.2. Проблема реализации семантической направленности в обучении морфемике в начальной школе (обзор методической литературы)**

Проблема изучения морфематики в начальной школе относится к числу наиболее актуальных, так как изучение данного раздела имеет большое значение для ребенка. Как указывает Е.В. Хоменко, «знание морфемного состава слова помогает младшими школьникам осознавать, запоминать и понимать слова, а также обеспечивает активизацию слов с различными морфемами, правильное и уместное употребление этих слов в устных и письменных высказываниях разных типов. Умение правильно членить слово по составу является предпосылкой и к осознанному усвоению основных орфографических правил» [44, с. 127-131]

Ученые-методисты следующим образом определяют задачи изучения темы «Состав слова» в начальных классах:

1. Сформировать представление младших школьников о составе слова, основных признаках каждой морфемы (корня, окончания, приставки, суффикса).

2. На базе полученных знаний сформировать комплекс умений, связанных с анализом слова по составу: умение выделять окончание (при вычленении данной морфемы школьники должны уметь изменять слово);

умение находить, выделять корень (исходя из лингвистической корневой морфемы, учащиеся должны уметь подбирать ряд однокоренных слов, разнообразных по составу); умение выделять приставку (при вычленении приставки учащиеся должны уметь подбирать однокоренные слова с разными приставками или не однокоренные слова с данной приставкой); умение выделять суффикс (при вычленении суффикса целесообразно учитывать два признака данной морфемы: суффикс стоит после корня и служит для образования новых слов).

3. Помочь учащимся осознать сущность морфологического принципа русской орфографии (без введения термина).

4. Научить младших школьников сознательно пользоваться правилами правописания безударных гласных, парных звонких и глухих согласных в корне слова; познакомить с правилами правописания отдельных приставок, которые пишутся одинаково, независимо от произношения; научить отличать приставку от предлога; развивать орфографическую зоркость учащихся.

5. В процессе лексических и словообразовательных упражнений обогащать, активизировать словарь младших школьников, развивать их связную речь.

6. Создать оптимальные условия для развития логического мышления учащихся.

Анализ методической литературы показывает, что авторы рассматривают различные аспекты изучения морфемики и словообразования в начальной школе. Так, М.Г. Кудряшева в своем диссертационном исследовании анализирует пути активизации познавательной деятельности младших школьников при обучении словообразовательному анализу [17, с. 71-83]. Н.В. Лукиных описывает возможности использования задачной системы при формировании морфемных и словообразовательных понятий у младших школьников [20, с. 22-25]. А.С. Мазниченко анализирует проблему формирования познавательного интереса младших школьников на уроках русского языка в процессе изучения словообразования [23, с. 44-49].

Лингвофилософские основы изучения морфемики и словообразования являются объектом внимания Н.А. Малинкиной [24, с. 173-182].

В статьях Е.Г. Мережко рассматриваются, во-первых, возможности осуществления словообразовательного анализа на уроках русского языка в начальной школе [27, с. 32-33], а во-вторых, приемы работы со словообразовательным гнездом в начальных классах [25, с. 45-52].

Г.А. Бакулина в своей статье показывает возможности новых подходов к осуществлению морфемного анализа в начальной школе [3, с. 29-32]. Возможности формирования языковой личности в пропедевтической работе по морфемике и словообразованию на начальном этапе обучения показаны в публикации Л.И. Головиной [6, с. 129-134]. Пути формирования знаний и умений по морфемике и словообразованию в начальной школе описываются В.А. Шуритенковой [51, с. 44-48]. А.Ю. Устинов и Н.Ю. Жукова пишут об изучении суффиксов существительных субъективной оценки [41, с. 63-66]. Т.В. Яковлева и О.Ю. Дворниченко показывают возможности использования информационных технологий при изучении морфемики и словообразования в начальной школе [52, с.26-28].

В статье О.В. Нифонтовой на примере морфемики и словообразования описывается методика личностно-развивающего обучения русскому языку в начальной школе [31, с. 30-35].

Н.М. Ильенко и О.Н. Рукавицына описывают возможности осуществления этновоспитания в процессе обучения продуктивному словообразованию [11, с. 20-24]. А в статье Н.М. Ильенко и Ю.С. Дороховой анализируется место словообразовательной компетенции в структуре языковой личности школьника [10, с. 45-47].

Отдельно мы остановимся на анализе публикаций, в которых рассматриваются вопросы реализации семантической направленности изучения морфемики в начальной школе. В этом отношении нас заинтересовала публикация Е.В. Пелих «К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе». Автор

справедливо указывает, что еще в дошкольном возрасте дети в состоянии овладеть как значением производного слова, так и его морфемной структурой. Более того, дошкольники могут освоить системные правила словообразования, что позволяет им успешно образовывать новые слова по известным словообразовательным моделям [33, с. 99-101]. Возраст от 3,6 до 7 лет, по мнению автора, является пиком словообразовательной активности. «словообразование в этом возрасте усваивается на уровне системы, а не на уровне нормы. К моменту поступления в школу дети еще не могут целенаправленно и осознанно выделить ту морфему, которая вносит дополнительное значение в слово» [33, с. 100].

Обучение морфемике и словообразованию, как считает Е.В. Пелих, в младших классах следует направлять на дальнейшее формирование словообразовательного компонента языковой способности. И что очень важно, методика обучения морфемному составу слова обязательно должна быть направлена на выявление семантической природы различных типов морфем и их функций.

Н.А. Исаева указывает, что «изучение морфемике и словообразования в школе традиционно является одной из самых формализованных сторон анализа устройства языка, поскольку сводится к механическому выделению структурных компонентов слова. Между тем именно этим разделам может быть отведена ведущая роль в развитии самых разных универсальных действий, в том числе личностных и метапредметных» [12, с. 21-28]. Но для того, чтобы уроки изучения морфемике и словообразования были направлены на развитие личности и служили инструментом развития познавательной деятельности, следует, как считает автор, учитывать следующие положения:

1. Обучение морфемике и словообразованию следует вести непрерывно и системно, начиная с младших классов и заканчивая старшими, не формально и декларативно, а через единые подходы и технологии, единую систему понятий, единый авторский коллектив. Поскольку в науке

существуют разные подходы к изучению морфемики и словообразования, то важно соблюдалось единство в толковании и оценке нередко спорных фактов и явлений словообразовательной системы на всех ступенях обучения.

2. Исследование структуры слова должно проходить в неразрывном единстве с изучением лексики. Это значит, что нужно сделать лексический анализ основой словообразовательного и морфемного разбора слова, показать на морфемном уровне все возможные лексические связи и отношения (многозначности, синонимии и омонимии).

3. Разбор по составу (морфемный) необходимо проводить с опорой на словообразовательный анализ, что должно выражаться не формально в «присоединении» основы к существующим морфемам (выделяем основу, а затем внутри неё все остальные части слова – приставку, корень, суффикс), а содержательно. При этом необходимо установить формально-смысловые связи между словами (основами), выявить разницу в значении данного и исходного (производящего) слова, определить, как обогащается и трансформируется исходное значение.

4. Вычленять структурные компоненты следует не только изолированно на примерах отдельных слов (хотя для развития предметных умений это и целесообразно), но и в тексте, реальной речевой среде, когда становится возможным уловить смысловые нюансы, стилевую окраску (экспрессивные, разговорные разновидности) морфем.

5. Морфемный и словообразовательный анализ «способен» продемонстрировать те связи, которые существуют в языке между всеми его разделами. Эти виды анализа способны отразить и связать все стороны языка: фонетику, орфографию, лексику и грамматику.

6. Существенным является и надпредметный характер приобретённых в процессе этих разборов умений: мотивировать и аргументировать поиск, устанавливать последовательность действий, делать выводы и обобщения – всё то, что относится к группе познавательных и регулятивных учебных действий.

По каждому из названных положений в статье показаны возможности, которые предоставляют для решения названных задач учебники по русскому языку для начальной и основной школы при изучении разделов «Морфемика» и «Словообразование». Анализ возможностей учебных книг позволяет автору сделать вывод о том, что «исследование структуры слова может стать не той скучной и рутинной работой по графическому выделению морфем, к которой мы привыкли, а живым творчеством, обогащающим и развивающим личность каждого ученика» [12, с. 21-28].

Л.С. Трегубова отмечает, что в общей системе изучения морфемного состава слова выделяются четыре этапа. На первом этапе (пропедевтическом) предполагает подготовительные словообразовательные наблюдения над «родством» слов со стороны их смысла и состава. Они проводятся перед специальным изучением морфемного состава слова и предшествуют изучению темы «Однокоренные слова». Такого рода наблюдения направлены на подготовку учащихся к пониманию семантической (смысловой) и структурной соотносимости, которая существует в языке между однокоренными словами. На втором этапе осуществляется ознакомление учащихся с особенностями корня и однокоренных слов. Формирование понятия «однокоренные слова» связано с усвоением двух их существенных признаков: семантической и структурной общности (они имеют что-то общее по смыслу и общий корень). В связи с этим в процессе обучения необходимо создать условия для осознания учащимися совокупности этих признаков и формирования умений соотносить лексическое значение однокоренных слов и их морфемный состав и выделять общее. На данном этапе проводятся наблюдения над единообразным написанием корня в однокоренных словах, которые создают основу для сознательного написания проверяемых и непроверяемых безударных гласных, парных звонких и глухих согласных в корне. Большое внимание уделяется обогащению речи учащихся однокоренными словами.

Третий этап связан с изучением специфики и роли в языке корня,

окончания, приставки, суффикса, а также с ознакомлением младших школьников с сущностью морфологического принципа правописания. На этом этапе решаются следующие задачи: а) формирование понятий «корень», «окончание», «приставка», «суффикс»; б) развитие представлений учащихся о взаимосвязи между лексическим значением слова и его морфемным составом; в) формирование навыка правописания проверяемых безударных гласных, парных звонких и глухих согласных в корне слова, а также навыка слитного и графически верного написания приставок; г) развитие умения осознанно употреблять в речи слова с приставками и суффиксами.

На четвертом этапе предполагается работа над составом слова в процессе изучения частей речи. Здесь происходит углубление знаний учащихся о словообразовательной роли приставок и суффиксов, формообразующей роли окончаний, а также подготовка школьников к пониманию особенностей образования имен существительных, имен прилагательных и глаголов. В связи с этим особое внимание уделяется упражнениям, которые подготавливают учащихся к осознанию связи производящего и производного слов. При выполнении такого рода заданий младшие школьники устанавливают, от какого слова образовалось данное слово и при помощи каких морфем. На этом этапе осуществляется формирование навыка правописания падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных, личных окончаний глагола.

В статье рассматривается процесс ознакомления младших школьников с понятиями «родственные слова», «корень», «однокоренные слова». Изучение корня осуществляется с учетом следующих его особенностей: а) корень является семантическим «фундаментом» в слове; б) он выражает общее лексическое значение, которое присуще всем словам «родственникам»; в) корень представляет собой индивидуальную морфему (каждое гнездо родственных слов имеет свою корневую морфему, не повторяющуюся в словах других гнезд). Усвоению понятия «корень» предшествует ознакомление учащихся с родственными словами. Далее автор

статьи приводит фрагмент урока, направленного на формирование у учащихся представления об особенностях родственных слов [учебно-методический комплекс «Школа России», учебник «Русский язык», 2 класс, ч. 1, авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий].

С целью психологической подготовки учащихся к изучению нового материала проводится беседа по иллюстрации, на которой изображены члены семьи.

- Рассмотрите иллюстрацию. Назовите, кто изображен на рисунке.

Школьники называют каждого члена семьи.

- Как одним словом можно назвать маму, папу, их детей, бабушку, дедушку, их внуков? (Семья).

Члены семьи - это родные, близкие друг другу люди, которые любят и уважают друг друга, помогают друг другу. Какое другое слово используется в русском языке для названия членов семьи, родных? (Родственники).

Далее перед учениками ставится проблемный вопрос: Как вы думаете, могут ли слова быть «родственниками»? Для того чтобы ответить на этот вопрос, школьникам предлагается подобрать гнездо родственных слов (без введения термина). С целью подбора языкового материала могут быть использованы следующие приемы: показ предметной картинки, загадка, толкование лексического значения слова и пр. Например, учитель предлагает отгадать загадку.

Кто стоит на крепкой ножке

В бурых листьях у дорожки?

Встала шапка из травы,

Нет под шапкой головы (Гриб).

Затем учитель задает вопросы: Как называют маленький гриб? (Грибок). Какой суп варят из грибов? (Грибной). Как называют человека, который очень хорошо знает грибы и любит их собирать? (Грибник).

В процессе подбора слов на доске оформляется следующая запись: *грибок, гриб, грибной, грибник*. На основе этого языкового материала

проводится наблюдение над семантикой слов, мотивированных одним и тем же словом, т.е. над их смысловой взаимосвязью.

- Как вы думаете, можно ли эти слова назвать «родственниками»? Обоснуйте свой ответ. Объясните значение слова *грибок*. Что обозначает слово *грибной*? Кого называют *грибником*?

В процессе такого рода наблюдения младшие школьники устанавливают, что значение каждого из этих слов может быть объяснено через значение одного и того же слова, т.е. эти слова связаны по смыслу.

После этого учитель делает обобщение и вводит термин «родственные слова».

- Итак, в русском языке есть слова «родственники». Они связаны по смыслу. Такие слова называются родственными словами.

Затем учащимся предлагается наблюдение над структурной соотносимостью родственных слов.

- Внимательно прочитайте эти слова еще раз. Сравните их по составу. Что вы заметили в этих родственных словах? Есть у этих слов внешнее сходство?

В случае возникновения затруднения при ответе на вопросы учитель может задать уточняющий вопрос: Есть ли в этих родственных словах общая часть? Назовите эту общую часть в каждом слове. Учитель показывает условное графическое обозначение общей части.

- Выделим общую часть в каждом слове.

Итак, родственные слова имеют общую часть. Выскажите мнение: можем ли мы сказать, что в общей части заключается общее лексическое значение родственных слов?

Если учащиеся затрудняются при ответе на этот вопрос, то учитель предлагает им еще раз обратить внимание на значение каждого слова.

- Сейчас мы узнаем, как называется общая часть родственных слов.

Для ознакомления с понятием «корень» в качестве языкового материала предлагается гнездо родственных слов: *моряк, море, морской,*

*приморский.*

- Как вы думаете, можно ли эти слова назвать родственными? Почему? Определите лексическое значение каждого слова. Есть ли общее в значении этих родственных слов? Выделите в родственных словах общую часть, в которой заключено их общее значение.

После этого учитель делает обобщение: общая часть родственных слов называется корнем. Родственные слова называются однокоренными. Выскажите мнение: можно ли корень назвать самой главной частью в слове? Обоснуйте свой ответ.

На основе высказываний учащихся делается вывод, что корень является самой главной частью в слове, так как в ней заключается общее лексическое значение однокоренных слов.

- Что нужно сделать, чтобы выделить в слове корень? (Нужно подобрать родственные или однокоренные слова.)

Как видим, система работы, предлагаемая Л.С. Трегубовой, носит несомненную семантическую направленность. Автор в заключении подчеркивает, что подобная работа обеспечит формирование у младших школьников познавательного интереса к слову как единице языка, повысит уровень их языкового образования и речевого развития [39, с. 26-29].

В статье Г.Ж. Микеровой [29, с. 106-118] показаны возможности реализации системно-деятельностного подхода при обучении русскому языку по технологии укрупненных дидактических единиц на примере изучения морфемике и словообразования Автор указывает, что морфемика - один из наиболее сложных разделов школьного курса русского языка. Главная причина сложностей в усвоении морфемике ученые видят в том, что в процессе обучения русскому языку ослаблен семантический аспект. В преподавании морфемике и словообразования это выражается в ориентации процесса обучения преимущественно на опознавание морфем, а не на их семантический анализ. В результате этого такой существенный признак морфемике, как ее значимость, не осознается детьми.

В основу реализации системно-деятельностного подходов в обучении морфемике и словообразованию положены главные принципы формирования предметных и метапредметных действий младших школьников по технологии укрупненных дидактических единиц.

1. Принцип семантической ориентации процесса обучения, предполагающий понимание значения как центральной, главной функции языковой единицы.

2. Принцип реализации базовой функции морфемике и словообразования в школьном курсе родного языка, нацеливающий на осознание семантико-словообразовательного компонента разных видов языкового анализа, на формирование способности опираться на морфемную структуру слова, устанавливая внутреннюю связь, взаимозависимость разных языковых признаков, характеризующих словоформу.

3. Принцип развития грамматического мышления, состоящего в готовности ученика к абстрагирующей деятельности на грамматическом уровне, способности осознавать функционально-семантическое наполнение морфемы и опираться на языковое чутье в процессе языкового анализа.

4. Принцип сопоставления, являющийся ключом структурно-семантического анализа, а также основой в подборе дидактического материала, который развивает умение рассматривать строение конкретного слова на широком структурно-семантическом фоне (сравнивая его со словами однокоренными, одноструктурными, этимологически родственными, внешне сходными по составу и т.п.). При этом формируется способность воспринимать слово во всем многообразии его семантико-функциональных связей с другими словами родного языка и осознавать единицей структурного анализа не отдельную морфему, словоформу, но и их разнообразные связи с другими языковыми единицами.

5. Принцип активизации морфемного канала восприятия слова, который требует создания нестандартных речевых ситуаций, связанных с повышенным вниманием к структурно-семантическому анализу слова, что

происходит в процессе работы над разными словами.

Г.Ж. Микерова указывает, что в системе изучения морфемного состава слова и словообразования по технологии укрупненных дидактических единиц важно сформировать предметные действия младших школьников по морфемике, в которых сам ученик будет видеть смысл, только тогда они превратятся в учебную деятельность, которая при изучении морфемики и словообразования включает умение выполнять следующие предметные действия младших школьников:

- различать изменяемые и неизменяемые слова, включать неизменяемые слова в предложения;
- контролировать правильность объединения слов в группу: обнаруживать лишнее слово в ряду предложенных (например, слово-синоним или слово с омонимичным корнем в ряду родственных слов);
- характеризовать алгоритм разбора слова по составу, использовать его;
- анализировать заданную схему состава слова и подбирать слова заданного состава;
- объяснять значение слова - давать развернутое толкование его значения (исходя из его морфемного состава);
- различать родственные слова и формы слов;
- объяснять роль и значение суффиксов и приставок;
- анализировать текст с установкой на поиск в нем родственных слов, слов с заданными приставками и суффиксами;
- моделировать слова заданного состава (в том числе в процессе игры вида «Составь слово, в котором корень, как в слове... приставка, как в слове... окончание, как в слове...»).

Таким образом, младшие школьники должны научиться применять свои знания в действии. Далее в статье описываются этапы изучения состава слова по технологии укрупненных дидактических единиц. Г.Ж. Микерова указывает, что основными особенностями реализации системно-

деятельностного подхода при изучении морфемики и словообразования по технологии укрупненных дидактических единиц являются: совместное и одновременное изучение взаимосвязанных (противоположных или аналогичных) действий и операций; постоянный переход от прямых к обратным метапредметным и предметным универсальным учебным действиям; рассмотрение во взаимопереходах определенных и неопределенных заданий (деформированных упражнений); использование моделирования, проблемных ситуаций, приемов «анализ через синтез», эвристических, алгоритмических, конкретизации, абстрагирования, варьирования, аналогии, ассоциаций; использование наглядности при подаче учебной информации одновременно во всех кодах (рисуночном, числовом, символическом, словесном); укрупненные упражнения, содержащие четыре компонента (исходное задание, обратное задание, составление и решение задания, аналогичного исходному и обобщенное задание).

Таким образом, в современной методической науке уделяется внимание вопросам изучения морфемики и словообразования в начальной школе, в том числе и семантической направленности в изучении этих разделов. Однако для многих методистов морфемика – это строение слов русского языка, без учета семантики морфем, а словообразование – это процесс производства новых слов, а не изучение структуры и семантики производных слов. Но в тоже время следует отметить возросший интерес ученых-методистов к вопросам семантической направленности уроков морфемики в начальной школе. Ряд авторов (Л.С. Трегубова, Е.В. Пелих, Н.А. Исаева, Г.Ж. Микерова) подчеркивают необходимость организации специальной работы над семантикой морфем на уроках русского языка в начальной школе. Ученые-методисты подчеркивают, что семантическая ориентация процесса обучения морфемике и словообразованию оказывает благотворное влияние на формирование языковых умений и навыков учащихся начальной школы.

### 2.3. Основные направления в работе над семантикой морфем разных типов на уроках русского языка в начальной школе

Экспериментальная работа по проблеме исследования включала два этапа: констатирующий и формирующий. Констатирующий эксперимент проводился в 3 классе в конце 2017-2018 учебного года после изучения раздела «Состав слова». В эксперименте были задействованы учащиеся МБОУ «СОШ с. Ездочное» Чернянского района Белгородской области в составе 20 учеников. В экспериментальном классе используются учебники Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой, входящие в УМК «Школа России».

Цель констатирующего эксперимента - определить уровень сформированности морфемных умений младших школьников. На данном этапе использовалась контрольная работа, задания которой были направлены на: 1) проверку сформированности умения разбирать слово по составу; 2) проверку сформированности умения выделять однокоренные слова; 3) проверку сформированности умений выделять в словах приставки и суффиксы.

Приведем примеры заданий, используемых в контрольной работе.

1. Разбери по составу слова: *слоненок, бездомный, морской, лучистый, корзина, настенный.*

2. Выдели слова с одинаковым корнем: *вода, водный, водитель, водить, водовоз, водопровод, водянистый, вождение.*

3. Найди слова с одинаковыми приставками и запиши их группами: *обогатить, окрасить, обогреть, осмелеть, обогнать.*

4. Найди слова с одинаковыми суффиксами и запиши их группами.

*Точка (знак препинания), елочка, кисточка, бочка, строчка, звездочка, внучка, булочка.*

При выполнении первого задания, которое было направлено на проверку умения производить морфемный анализ слова, младшие школьники допустили следующие ошибки: в одном аффиксе выделяют два и более суффикса (*слоненок, лучистый*); часть суффикса или даже весь суффикс

включают в окончание (*слоненок, настенный*), в нечленимом и непроизводном слове выделяют суффиксальную морфему (*корзина*).

В Таблицах 2.1. - 2.2. представлены результаты выполнения учащимися заданий контрольной работы.

Таблица 2.1.

*Качественный анализ результатов контрольного эксперимента  
(1-ое задание)*

Слово	Раз обрали верно	Допустили ошибки										
		Часть корня относят к суффиксу				Суф фикс или его часть относят к корню		Разде ляют один суффикс на несколько суффиксов		Суфф икс или его часть относят к окончанию		
		( %)	( ел.	( %)	( ел.	( %)	( ел.	( %)	( ел.	( %)	( ел.	
<i>к слонено</i>	5 0	1 0	-	-	-	-	-	-	5	1	-	-
<i>ый бездомн</i>	4 5	9	-	-	2	4	1	3	1	2	0	2
<i>морской</i>	6 0	1 2	-	-	3	6	-	-	-	-	-	-
<i>й лучисты</i>	4 5	9	-	-	1	2	2	4	-	-	-	-
<i>корзина</i>	2 5	5	6	3	1	-	-	-	-	1	2	0
<i>ый настenn</i>	5 5	1 1	1 0	2	1	3	2	5	2	5	2	4

Анализ выполнения детьми данного задания показал, что при выделении морфем младшие школьники не осознают словообразовательных связей слова, не понимают семантики морфем, и поэтому неправильно определяют морфемный состав слова.

Таблица 2.2.

*Качественный анализ результатов эксперимента (2-4-е задание)*

Правильно выписали слова с	Пра	Допустили ошибки
----------------------------	-----	------------------

одинаковыми						вильно выполнил и все задания	Объ						
кор нями		при ставками		суф фиксами			Объ единили в одну группу слова с омонимич ными корнями		В одну группу включили слова с приставко й и без приставки		Объ единили в одну группу слова с разными суффикса ми и без суффиксов		
( %)	( ел.	( %)	( ел.	( %)	( ел.	( %)	( ел.	( %)	( ел.	( %)	( ел.	( %)	( ел.
60	12	15	13	30	24	40	44	45	95	65	13	70	14

Как видим, при выполнении 2-4 заданий младшие школьники допустили многочисленные ошибки. Самое большое количество ошибок было допущено при выделении слов с одинаковыми суффиксами и приставками. Анализ выполнения этих заданий свидетельствует о том, что учащиеся при выделении морфем не опираются на смысл слова, а учитывают только структуру и внешнюю форму слова.

Поэтому далее нами был проведен формирующий эксперимент, цель которого - реализация семантической направленности при изучении морфемики на уроках русского языка в начальной школе.

Экспериментальная работа по реализации семантической направленности при изучении морфемики велась нами по двум направлениям:

- структурно-семантический анализ однокоренных слов;
- осознание словообразовательного значения приставок и суффиксов и механизмов образования слов в русском языке.

Данные направления были выделены нами вслед за С.И. Львовой. Охарактеризуем каждое из названных направлений нашей экспериментальной работы.

Первое направление нашей работы - структурно-семантический анализ однокоренных слов. Как известно, корень - особая морфема для учеников начальных классов: именно с нее начинается осознание морфемной, структуры слова. Поэтому очень важным является этап формирования на

семантической основе понятия корня и однокоренных слов.

На основе анализа методической литературы по проблеме исследования нами были выделены наиболее эффективные приемы, которые усиливают внимание к значению корня, однокоренных слов и помогают ученикам осознать их структурную и смысловую общность. Назовем эти приемы, охарактеризуем их и опишем дидактический материал, который использовался нами на уроках для реализации семантического аспекта в анализе однокоренных слов.

Первый прием – это опознавание однокоренных слов в предложении и тексте на основе семантико-структурного анализа. В данном случае речь идет об анализе предложений или маленьких текстов, в которых представлено скопление однокоренных слов. Ученики должны не только обнаружить эти слова, но и обязательно объяснить, почему они являются однокоренными. При этом, естественно, обращается внимание и на структурную общность, и на смысловое сходство. В качестве образца рассуждения мы взяли образец, предложенный Т.Г. Рамзаевой:

- 1) Слова *хлеб* и *хлебница* имеют общую часть *хлеб*.
- 2) Они сходны по смыслу: *хлебница* - это посуда, в которой хранят *хлеб*.
- 3) Поэтому слова *хлеб* и *хлебница* однокоренные.
- 4) Записываем однокоренные слова *хлеб* и *хлебница* и выделяем корень *-хлеб-*.

Далее приведем тексты и небольшие предложения, с помощью которых мы организовывали подобную работу в классе.

*У ежа ежата, у ужа ужата* (скороговорка).

Каков *рыбак*, такова и *рыбка* (пословица).

Ученье в *счастье* украшает, а при *несчастье* утешает (пословица).

*Знайка* дорожкой бежит, *незнайка* на печи лежит (пословица).

Сын *письмо* писал отцу

И поставил точку.

Дочка тоже к *письмецу*  
*Притисала* строчку (С. Маршак).  
*Еж с ежиком и ежихой*  
 Собирают ежевику.  
 Рыжебокая лисица  
 Тоже хочет поживиться.  
 Призадумалась кума:  
 У *ежей* иголок тьма (Е. Сирота).  
*Медведица с медведем* пляшет.  
 Им *медвежонок* лапой машет (В. Берестов).

#### Вездесущие

В *осиннике* до того теснит *осинка осинку*, что даже и *подосиновик* норовит найти себе елочку и под ней устроиться посвободней.

Вот почему, если гриб зовется *подосиновиком*, то это вовсе не значит, что каждый *подосиновик* живет под *осиной*, а *подберезовик* живет под *березой* (М. Пришвин).

Следующий прием - дифференциация понятий: однокоренное слово и синоним. Наш опыт работы в качестве учителя начальных классов показывает, что далеко не сразу младшие школьники понимают существенную разницу однокоренных слов, с одной стороны, и синонимов, слов одного лексико-семантического поля, - с другой. Происходит это потому, что в определениях синонимов и однокоренных слов общим признаком является смысловая близость слов. Однако в родственных словах эта близость определяется наличием одной и той же значимой части слова (корня), а в синонимах смысловое сходство передается разными корневыми морфемами. В учебнике, который используется в экспериментальном классе, есть несколько упражнений, нацеливающих на проведение сопоставительного анализа синонимов и однокоренных слов. Однако таких упражнений очень мало, поэтому мы посчитали необходимым увеличить их количество. Приведем примеры таких заданий.

Зад. 1. Выпишите только пары однокоренных слов.

*Подосиновик - осина, гриб - боровик, мебель - стул, лес - лесник, домик - избушка, стол - столбик, стол - столик, книга - учебник, книга - книжный.*

Объясните, почему вы не выписали остальные пары слов.

Зад. 2. Выпишите в один столбик однокоренные слова, а в другой - синонимы.

*Море - морской, трава - травушка, плясать - танцевать, грусть - тоска, грусть - грустный, тихий - спокойный, туман - туманный.*

Внимательно рассмотрите слова каждого столбика. Что общего в словах каждой группы?

Зад. 3. Вслух прочитайте слова каждой группы. Определите, какие группы слов являются однокоренными, а какие - синонимами. Докажите, что вы правы.

- 1) *Кидать, швырять, бросать.*
- 2) *Бросок, подбрасывать, бросать.*
- 3) *Красивый, красота, красавец.*
- 4) *Прекрасный, хорошенький, милостивый.*

Зад. 4. Заполните таблицу.

Слово	Синонимы	Однокоренные слова
<i>недобрый сырой</i>		

Зад. 5. Заполните таблицу примерами. Сделайте вывод.

Слово	Синонимы	Однокоренные слова
<i>бесконечный бесстрашный</i>		

Следующий прием - накопление гнезд однокоренных слов, подкоторой мы имеем в виду особую организацию работы с корнем в начальной школе, и прежде всего - составление словарика корней «Запомни корни!». Работу по составлению словарика считаем очень важной, так как составление на уроках русского языка словарика корней позволяет зафиксировать в сознании ребенка определенную морфему и показать ее присутствие в однокоренных

словах. Запись в таком словаре мы оформляли следующим образом:

*-верт-: верт-е-ть, верт-ушк-а*

*-да-: да-ва-ть, по-да-ющ-ий*

*-держ-: держ-а-ть, под-держ-а-ть*

*-ясн-: ясн-ость, по-ясн-и-ть*

Кроме того, в работе, направленной на накопление гнезд однокоренных слов, использовались специальные упражнения, нацеливающие на составление ряда однокоренных слов по указанной морфеме. Приведем примеры таких заданий.

Зад. 1. Расшифруйте запись. Что она обозначает?

*-мор-*

*мор-як*

*мор-ск-ой*

*мор-е*

Зад. 2. Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы. Что их объединяет?

*Св\_стеть, св\_сток, св\_стулька, св\_стун, засв\_стеть, св\_стящий, просв\_\_стеть.*

Запишите эти слова в словарик «Запомни корни!». Какой корень объединяет эти слова? Какая гласная буква в нем пишется и почему?

Зад. 3. В словарик «Запомни корни!» запишите слова с корнем *-холод-*. Не забудьте привести примеры однокоренных слов.

Объясните, можно ли включить в эту группу однокоренных слов слова *холодильник, похолодание, холодец*.

Зад. 4. Правильно определите корень в таких однокоренных словах: *рад, радость, радовать, отрада, порадоваться*.

На основе этих слов оформите запись в словарик «Запомни корни!».

Важное место в нашей экспериментальной работе с однокоренными словами занимал такой прием, как словообразовательное толкование слова. Этот термин введен лингвистами и обозначает особый способ определения

лексического значения слова через подбор ближнеродственного однокоренного. В учебнике, по которому занимаются учащиеся экспериментального класса, представлены упражнения, в которых использован прием словообразовательного толкования слова. Например: *писатель* - человек, который пишет книги; *строитель* - тот, кто строит; *водитель* - тот, кто водит машины; *крановщик* - тот, кто управляет краном; *застеклить* - вставить стекла; *посесть* - стать седым; *дарить* - делать подарки и т.п.

В процессе экспериментальной работы мы убедились, что младшие школьники способны самостоятельно дать словообразовательное толкование производному слову при наличии некоторой подсказки. Например, в том случае, когда дети должны дописать начатую формулировку словообразовательного (буквального) толкования слова: *кисловатый* - немного..., *пришкольный* - расположенный около..., *молчаливый* - тот, который ..., *читатель* - тот, кто ..., *осинник* - там, где растет..., *телятник* - там, где содержат ..., *кустик* - маленький ... и т.п.

В процессе такой работы младшие школьники приходят к сознанию, что это специальный прием, с помощью которого не только разъясняется лексическое значение слова, но четче осознается его морфемное строение, семантико-структурные связи однокоренных слов. Кроме того, прием словообразовательного толкования вооружает детей правильным способом действия при анализе правописания корня. Приведем примеры таких толкований слов: *заст...клить* - вставить стекла, *вр...дить* - наносить вред, *в...невый* - цвета спелой вишни, *об...жать* - наносить обиду.

Для того, чтобы облегчить младшим школьникам поиски ближайшего однокоренного слова и определить смысловые связи частей словообразовательной пары, мы использовали специальные формулы, которыми пользуются лингвистами и которые успешно на практике применяют учителя: *тот кто...*; *там, где...*; *та, кто ...*; *маленький ...*; *детеныш ...*; *похожий на ...*; *сделанный из...*; *чуть-чуть...* и т.д.

Также в ходе экспериментальной работы мы использовали специальные задания, направленные на формирование умения выполнять словообразовательное толкование слова. Приведем примеры.

Зад. 1. Письменно объясните значение имен прилагательных. Выделите корни и объясните их написание.

Образец записи: *шапка из меха - меховая шапка,*

*... - ст...льной рельс, ... - з...лотое кольцо, ... - м...сные котлеты, ... - д...ревянная постройка, ... - ш...рстяной платок.*

Зад. 2. Попробуйте догадаться, какие слова нужно написать вместо пропусков. Напишите эти слова и докажите, что они являются однокоренными.

*... - немного, чуть-чуть глухой*

*... - делать глухим ... - то, чем глушат.*

Для справки: *глух-оват-ый, глуш-и-ть, глуш-и-тель.*

Зад. 3. Объясните значение существительного *орошение* через однокоренное слово *роса*.

Зад. 4. Докажите, что слова каждой пары связаны по смыслу. Являются ли эти слова однокоренными?

*Ущелье - щель. Земляника - земля. Полезный - польза.*

Зад. 5. Используя однокоренные слова, письменно объясните, почему именно так названы птицы.

Образец записи: *мухоловка - ловит мух.*

*Рыболовка, дубонос, глухарь, снегирь, кедровка, рябчик, малиновка, горихвостка.*

Для справки: *Рыболовка* - чайка. *Дубонос* - птица с прочным клювом. *Глухарь* - когда эта птица поет, она не слышит постороннего шума. *Кедровка* - питается кедровыми орехами. *Рябчик* - назван так по рябому оперению. *Малиновка* - птичка с малиновой грудкой. *Горихвостка* - ярко-рыжий хвостик, как огонек, горит среди зелени деревьев.

Зад. 6. Вслух выразительно прочитайте стихотворение. Значение какого

слова объяснено в нем? Подберите к нему однокоренные слова.

*САМ* горел самовар,

*САМ* гудел самовар,

*САМ* шипел самовар,

*САМ* кипел самовар,

*САМ* свистел самовар,

*САМ* сверкал,

*САМ* пыхтел,

*САМ* дым пускал.

*САМ* урчал,

*САМ* бурчал,

*САМ* чайком угощал.

Самовар не даром

Зовется – *САМОВАРОМ* (М. Ляцковский).

Зад. 7. Напишите значение слов. Выделите корни в однокоренных словах.

*Чистильщик* - тот, кто... .

*Молотильщик* - тот, кто... .

*Строгальщик* - тот, кто... .

*Сварщик* - тот, кто... .

*Дробильщик* - тот, кто... .

Зад. 8. Спишите слова, распределяя их на две группы в зависимости от значения:

а) посуда, где хранят ... б) место, где растут ...

*Сухарница, осинник, березняк, рябинник, соусница, чернильница, ельник, орешник, сахарница, перечница.*

Пользуясь названиями каждой группы слов, объясните значение каждого имени существительного.

Зад. 9. Письменно закончите объяснение значения каждого слова. Выделите корни в однокоренных словах.

Шутник - тот, кто любит ... .

Шалун - тот, кто любит ... .

Бульдозерист - тот, кто работает на ....

Устно приведите примеры слов, значение которых можно объяснить, начиная словами *тот, кто...* .

Зад. 10. Вместо пропусков вставьте нужные слова. Как вы догадались, какое слово пропущено в каждом случае?

Детеныш орла - ... . Место, где растет малина - ... . Маленький дом - ... .  
Огромный дом - ... .

Как видим, прием словообразовательного толкования слова (подбора однокоренных слов, использование при этом словообразовательных формул) объединяет лексический, морфемно-словообразовательный и орфографический анализ в одно целое и формирует у детей представление о разных языковых свойствах, которые представлены в слове в их единстве и взаимосвязи. Кроме того, этот прием готовит учеников к овладению правильным способом проведения морфемного разбора, о чем более подробно мы расскажем в третьей главе книги. Наш опыт работы показывает, что целенаправленное использование словообразовательных толкований на уроках в начальной школе помогает выработать у детей привычку задумываться над значением слова и определять это значение, внимательно вглядываясь в словообразовательную структуру слова.

Второе направление нашей экспериментальной работы - осознание словообразовательного значения приставок и суффиксов, а также механизмов образования слов в русском языке. Как указывает С.И. Львова, осознание семантики суффиксов и приставок должно основываться на осмыслении различия противопоставленных в языке процессов формо- и словообразования. Следовательно, чтобы ученики начальных классов лучше осмыслили эти морфемные значения словообразующих аффиксов, стоит познакомить их с механизмом словообразования, то есть с тем, как происходит образование слов в русском языке, какие структурные и

смысловые изменения в словах происходят в процессе рождения нового слова.

В ходе экспериментальной работы нами было организовано целенаправленное наблюдение за значением приставок и суффиксов. В процессе этой работы нами использовался составленный нами список «Словообразовательное толкование слов», расположенный в Приложении 1. Этот список помог нам на уроках показать учащимся словообразовательные значения наиболее типичных приставок и суффиксов.

Работа со словообразовательными значениями закреплялась тренировочными заданиями, которые были нацелены на семантическую характеристику приставок и суффиксов. Приведем примеры подобных упражнений.

Зад. 1. Выпишите только слова, в которых суффикс *-арь-* указывает на лицо («тот, кто ...»). Докажите, что в остальных словах суффикс *-арь-* имеет значение «предмет».

*Словарь, аптекарь, библиотекарь, свинарь, вратарь, главарь, букварь, виноградарь, дикарь, пахарь.*

Зад. 2. В словах *подземный, подводный* замените приставку *под-* на *над-*. Какие изменения произойдут со словами и почему?

Зад. 3. Чем *барабанищик* отличается от *барабанчика*? А чем объяснить эти отличия?

Зад. 4. Образуйте от слов *дом, стол* слова со значением «маленький» и со значением «огромный». Какие суффиксы вам для этого понадобились?

Зад. 5. От слов *волк* и *орел* образуйте и напишите слова со значением: 1) «самка животного», 2) «детеныш животного». Выделите морфемы, которые вносят в слова эти значения.

Другие примеры заданий, направленные на освоение значения суффиксов и приставок, представлены в Приложении 2.

Наш опыт показывает, что усиление семантического аспекта в обучении, который достигается в процессе выполнения подобных заданий,

внимание к словообразовательному значению суффиксов и приставок стимулируют развитие речемыслительной деятельности учащихся, способствуют пополнению их словарного запаса новыми словами.

Кроме того, в результате целенаправленной работы со значениями суффиксов и приставок учащиеся начальных классов запоминают графический облик основных словообразующих аффиксов и приближаются к осознанию основного закона написания, заключающегося в единообразном их оформлении на письме. Ориентироваться же в подобной орфографической работе нам помог список аффиксов, правильное написание которых, по мнению И.С. Львовой, дети должны запомнить в начальной школе.

Суффиксы имен существительных:

*-тель-: испытатель, хранитель, указатель-ник-: дворник, сапожник, охотник; -арь-: аптекарь, библиотекарь, пекарь; -ени(е): уважение, движение, сочинение; -еньк(а): доченьки, дяденька, реченька; -изн(а): белизна, желтизна, новизна; -от(а): высота, доброта, слепота; -ость-: храбрость, гордость, смелость.*

Суффиксы имен прилагательных:

*-еньк(ий): беленький, аленький, новенький; -лив(ый): талантливый, заботливый, приветливый -чив(ый): разговорчивый, изменчивый -оват(ый): беловатый, кисловатый, грубоватый.*

Кроме того, в ходе экспериментальной работы мы познакомили младших школьников с механизмом образования слов в русском языке. Для реализации этого направления нами использовались следующие задания:

Зад. 1. Напишите имена существительные, от которых образованы следующие прилагательные: *кленовый, айвовый, карманный, малиновый, серебристый, завистливый, кожаный*. Обозначьте суффикс, с помощью которого образовано имя прилагательное.

Образец записи: *слива – сливовый*.

Зад. 2. Устно от слов *печь, лес* образуйте слова при помощи суффикса *-ник-*. Слова какой части речи получатся?

Зад. 3. Выпишите однокоренные слова парами. Покажите стрелочкой, какое слово от какого образовано.

Образец записи: *петь* —> *запеть*.

*Стеклянный, стекло. Клеить, заклеить. Мусорный, мусор. Богатырь, богатырский.*

Зад. 4. Спишите, вставляя нужные слова вместо пропусков. Объясните, что обозначает полученная запись слов:

... —> *сапожник*.

... —> *обидный*.

... —> *морковный*.

... —> *лесистый*.

Зад. 5. От данных слов образуйте другие при помощи указанных суффиксов.

*Малина* —> ... (-*ник*- «место, где растет ...,»). *Кожа* —> ... (-*ан(ый)* «сделанный из ...»). *Белый* —> ... (-*оват(ый)* «немного, чуть-чуть ...»).

Устно расскажите об образовании каждого слова по плану:

- 1) значение слова;
- 2) от какого слова оно образовано;
- 3) при помощи какого суффикса;
- 4) значение этого суффикса.

Зад. 6. Образуйте от слов *ехать, бежать, лить* однокоренные слова с помощью приставок. Запишите по образцу.

Образец записи: *читать* – *перечитать*.

Наш опыт показывает, что использование на уроках русского языка в начальной школе элементарного словообразовательного разбора не усложняет, а, напротив, облегчает ученикам понимание словообразующей функции приставок и суффиксов, а значит, вооружает школьников правильным подходом к анализу состава слова: от определения значения слова - к выяснению слова, от которого образовано анализируемое, - к определению морфемного состава анализируемого слова.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Анализ содержания программ и школьных учебников свидетельствует о том, что в начальной школе изучаются основные понятия морфемики. Во 2-ом классе вводятся понятия корня, суффикса, приставки, а в 3-ем – окончания и основы. В 4-ом классе продолжают наблюдения над словоизменением и словообразованием имен существительных, имен прилагательных, личных местоимений, учащиеся разбирают по составу существительные, прилагательные и глаголы, т.е. выполняют морфемный анализ. Однако наблюдение над структурными особенностями слов производится без учета смыслового наполнения морфем, что, несомненно, негативно влияет на процесс усвоения основных понятий морфемики и формирование навыка морфемного анализа.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования показал, что вопросы изучения морфемных понятий являются весьма актуальными. Различные аспекты этой проблемы затрагиваются в работах Н.А. Исаевой, Н.В. Лукиных, Г.А. Бакулиной, М.Г. Кудряшовой, Е.В. Пелих и др. Изучение проблемы исследования показывает возросший интерес ученых-методистов к вопросам семантической направленности уроков морфемики в начальной школе. Ряд авторов (Л.С. Трегубова, Е.В. Пелих, Н.А. Исаева, Г.Ж. Микерова) подчеркивают необходимость организации специальной работы над семантикой морфем на уроках русского языка в начальной школе. Ученые-методисты подчеркивают, что семантическая ориентация процесса обучения морфемике и словообразованию оказывает благотворное влияние на формирование языковых умений и навыков учащихся начальной школы.

Констатирующий эксперимент показал, что исходный уровень сформированности морфемных навыков учащихся неудовлетворителен. Учащиеся допускают многочисленные ошибки, связанные с выделением морфем в слове.

Экспериментальная работа по реализации семантической направленности при изучении морфемики велась по двум направлениям: структурно-семантический анализ однокоренных слов; осознание словообразовательного значения приставок и суффиксов и механизмов образования слов в русском языке.

На основе анализа методической литературы по проблеме исследования были определены наиболее эффективные приемы, которые усиливают внимание к значению корня, однокоренных слов и помогают ученикам осознать их структурную и смысловую общность. В процессе экспериментальной работы использовались следующие приемы: опознавание однокоренных слов в предложении и тексте на основе семантико-структурного анализа, дифференциация понятий «однокоренное слово» и «синоним», накопление гнезд однокоренных слов, словообразовательное толкование слова.

В ходе экспериментальной работы нами было организовано целенаправленное наблюдение за значением приставок и суффиксов. В процессе этой работы использовался список «Словообразовательное толкование слов», который помог на уроках показать учащимся словообразовательные значения наиболее типичных приставок и суффиксов. Работа со словообразовательными значениями закреплялась тренировочными заданиями, которые были нацелены на семантическую характеристику приставок и суффиксов.

Как показали наши наблюдения, младшие школьники осваивают семантику морфем разных типов и словообразовательное значение лексических единиц. Внедрение в школьную практику семантического подхода делает морфемный анализ осознанным, обоснованным и доказательным. Именно семантическая направленность в изучении морфемики помогает избежать многочисленных ошибок в морфемном членении слова, ответить на вопрос, почему слово состоит именно из этих значимых частей,. И тем самым сформировать у школьников прочные и

осознанные навыки морфемного анализа.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Раздел «Состав слова» имеет большое теоретическое и практическое значение. На основе знания структуры слова учащиеся имеют возможность проследить взаимосвязь единиц разных уровней (звук – морфема, морфема – слово). Умение правильно членить слово на морфемы является предпосылкой к усвоению основных правил орфографии (правописание приставок, суффиксов, правописание безударных гласных в корне и др.).

В оценке значения темы «Состав слова» для учащихся начальных классов взгляды современных ученых совпадают: признается поистине огромное значение изучения этой темы для развития мышления учащихся, для сознательного формирования правописных навыков. Проблеме изучения в начальной школе понятий морфематики посвящены работы Е.Г. Мережко, Н.В. Лукиных, Е.В. Пелих, Н.А. Исаевой, Г.А. Бакулиной, В.А. Шуритенковой и др.

В то же время необходимо подчеркнуть, что раздел «состав слова» вызывает наибольшие затруднения у младших школьников. Морфемный анализ представляет значительные сложности для младших школьников. Основная причина ошибок в морфемном анализе слова заключается в формальном подходе к данному анализу слова. Установлено, что оперируя морфемами, учащиеся часто и не подозревают об их смысловом наполнении и не учитывают это свойство значимых частей слова при разборе слова по составу. Все вышесказанное требует поиска новых путей, форм и методов изучения морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе.

Решение данной проблемы мы связываем с реализацией семантического подхода в обучении. Семантическая направленность в обучении морфемике требует, чтобы морфемный разбор рассматривался как разновидность семантического анализа слова. Дидактическая значимость морфематики состоит прежде всего в том, что она имеет дело с первой, самой «маленькой» значимой единицей языка - морфемой. Семантическая

направленность обучения морфемике в начальных классах предполагает усиленное внимание к смысловой характеристике морфем и к семантическому анализу слова в целом.

Морфема - минимальная значимая единица языка, которая служит важнейшим средством формообразования и словообразовательной деривации. Выразителем вещественного значения считается корень, без которого не может быть слова знаменательной части речи. Словообразующие морфемы (приставки, суффиксы), принимая участие в процессе рождения слова, передают словообразовательные значения, которые в единстве с вещественным значением корня формируют лексическое значение слова. Выразителем грамматического значения слова в подавляющем большинстве оказывается окончание. В процессе школьного обучения необходимо дать представление о приставке, корне, суффиксе и окончании как значимых частях слова.

Констатирующий эксперимент показал, что исходный уровень сформированности морфемных навыков учащихся неудовлетворителен. Учащиеся допускают многочисленные ошибки, связанные с выделением морфем в слове.

Экспериментальная работа по реализации семантической направленности при изучении морфемике велась по двум направлениям: структурно-семантический анализ однокоренных слов; осознание словообразовательного значения приставок и суффиксов и механизмов образования слов в русском языке.

На основе анализа методической литературы по проблеме исследования были определены наиболее эффективные приемы, которые усиливают внимание к значению корня, однокоренных слов и помогают ученикам осознать их структурную и смысловую общность. В процессе экспериментальной работы использовались следующие приемы: опознавание однокоренных слов в предложении и тексте на основе семантико-структурного анализа, дифференциация понятий «однокоренное

слово» и «синоним», накопление гнезд однокоренных слов, словообразовательное толкование слова.

В ходе экспериментальной работы нами было организовано целенаправленное наблюдение за значением приставок и суффиксов. В процессе этой работы использовался список «Словообразовательное толкование слов», который помог на уроках показать учащимся словообразовательные значения наиболее типичных приставок и суффиксов. Работа со словообразовательными значениями закреплялась тренировочными заданиями, которые были нацелены на семантическую характеристику приставок и суффиксов.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдрахманова, С.Г. Детское творчество при изучении состава слова / С.Г. Абдрахманова // Начальная школа плюс До и После. - 2011. - №6. - С. 46-47.
2. Айдарова, Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников / Л.И. Айдарова // Вопросы психологии. -2012. - № 5. - С. 55-72.
3. Бакулина, Г.А. Морфемный разбор слова: новые подходы – новые возможности / Г.А. Бакулина // Начальная школа. – 2012. - № 4. – С. 29-32.
4. Бугинова, Е.А. Размышляем о родственных словах / Е.А. Бугинова // Начальная школа. – 2012. – С. 38-44.
5. Вороничев, О.Е. О логическом соотношении понятий «корень» - «непроизводная основа» и «членимость» - «производность» - «мотивированность» / О.Е. Вороничев // Начальная школа Плюс До и После. - 2005. - №8. - С. 37-40.
6. Головина, Л.И. Формирование языковой личности в пропедевтической работе по морфемике и словообразованию на начальном этапе обучения / Л.И. Головина // Традиции и новации в реализации федеральных государственных образовательных стандартов: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. - С. 129-134.
7. Грузберг, А.А. Морфемный анализ / А.А. Грузберг. – Пермь, 2007. – 121 с.
8. Жедек, П.С. Методика изучения морфемного состава // Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. - М.: Академия, 1994. - С. 170-188.
9. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Е.А. Земская. – М.: Наука-Флинта, 2005. – 328 с.

10. Ильенко, Н.М. Словообразовательная компетенция в структуре языковой личности школьника / Н.М. Ильенко, Ю.С. Дорохова // Начальная школа. - 2018. - № 1. – С. 45-47.
11. Ильенко, Н.М. Этновоспитание в процессе обучения продуктивному словообразованию / Н.М. Ильенко, О.Н. Рукавицына // Начальная школа. - 2018. - № 1. – С. 20-24
12. Исаева, Н.А. Стратегия исследования структуры слова на разных ступенях обучения / Н.А. Исаева // Начальная школа плюс До и После. – 2011. - № 8. – С. 21-28.
13. Краткий справочник по современному русскому языку / Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 2016. – 341 с.
14. Кудряшева, М.Г. Словообразовательная работа в четвертом классе / М.Г. Кудряшева // Начальная школа. - 1998. - № 9. - С. 34-38.
15. Кудряшева, М.Г. Словообразовательная работа как фактор мотивации деятельности четвероклассников / М.Г. Кудряшева // Начальная школа. - 1998. - № 4. - С. 10-24.
16. Кудряшева, М.Г. Словообразовательный анализ в начальной школе (система упражнений) / М.Г. Кудряшева // Начальная школа плюс До и После. - 2006.- № 8. - С. 10-24.
17. Кудряшева, М.Г. Словообразовательный анализ в системе развивающего обучения / М.Г. Кудряшева // Начальная школа. - 2001. - № 10. - С. 71-83.
18. Кудряшева, М.Г. Активизация познавательной деятельности младших школьников при обучении словообразовательному анализу: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.Г. Кудряшева. – М., 2001. - 18 с.
19. Линк, Н.А. Теоретические основы изучения морфемики в курсе русского языка начальной школы / Н.А. Линк // Начальная школа плюс До и После. – 2004. - № 5. – С. 51-56.
20. Лукиных, Н.В. Использование задачной системы при формировании морфемных и словообразовательных понятий у младших

школьников / Н.В. Лукиных // Начальная школа. – 2005. - № 9. – С. 22-25.

21. Львов, М.Р. В поисках новых решений. К спорам об изучении приставок и суффиксов / М.Р. Львов // Начальная школа. - 2001. - № 1. - С. 15 - 16.

22. Львова, С.И. Начальная школа. Работа над составом слова на уроках русского языка / С.И. Львова. – М.: Русское слово – РС, 2001. - 192 с.

23. Мазниченко, А.С. Формирование познавательного интереса на уроках русского языка в процессе изучения словообразования / А.С. Мазниченко // Начальная школа. – 2001. - № 7. – С. 44-49.

24. Малинкина, Н.А. Лингвофилософские основы изучения морфемики и словообразования / Н.А. Малинкина // Вестник ЧГПУ. – 2009. - № 8. – С. 173- 182.

25. Мережко, Е.Г. Работа со словообразовательным гнездом в начальных классах / Е.Г. Мережко // Начальная школа. - 2003. - №10. - С. 45-52.

26. Мережко, Е.Г. Развитие словообразовательного компонента детской речи / Е.Г. Мережко // Предложение и слово. - 1997. - №7. - С. 117 - 121.

27. Мережко, Е.Г. Словообразовательный анализ на уроках русского языка / Е.Г. Мережко // Начальная школа. - 1996. - № 6. - С. 32-33.

28. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - М. Академия, 2012. – 464 с.

29. Микерова, Г.Ж. Моделирование и проектирование методической системы экспериментального обучения русскому языку младших школьников по технологии укрупненных дидактических единиц: Монография / Г.Ж. Микерова - Краснодар: Просвещение-Юг, 2016. - 106 -118 с.

30. Николина, Н.А. Современный русский язык. Морфемика:

учебное пособие / Н.А. Николина, Л.В. Рацибурская. – М.: Флинта, Наука, 2013. – 144 с.

31. Нифонтова, О.В. Основания для построения методики личностно-ориентированного обучения русскому языку в начальной школе (на примере морфемики и словообразования) / О.В. Нифонтова // Ребенок в языковом и образовательном пространстве: сборник материалов межвузовской конференции. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2015. - С. 30-35.

32. Панов, М.В. Изучение состава слова в начальной школе: учебное пособие./ М.В. Панов. - Махачкала, 2010. - 74 с.

33. Пелих, Е.В. К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе / Е.В. Пелих // Начальная школа.- 2009. - № 4. – С. 99-101.

34. Пешковский, А.М. Избранные труды / А.М. Пешковский. - М.: Просвещение, 2008. – 277 с.

35. Рамзаева, Т.Г. Методика изучения морфемного состава слова в начальных классах / Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб.пос. для студентов пед. институтов. - М.: Просвещение, 1987. – 415 с.

36. Рождественский, Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Н.С. Рождественский. – М.: АПН РФ, 2007. – 235 с.

37. Русская грамматика. -Т.1. - М: Наука, 2015. – 567 с.

38. Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ф.П. Филин. – М.: Советская энциклопедия, 2009. – 453 с.

39. Трегубова, Л.С. Изучение морфемного состава слова в начальных классах / Л.С. Трегубова // Начальная школа. - 2017. - № 1. - С. 26-29.

40. Трегубова, Л.С. Методика изучения морфемного состава слова // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: Учеб.и практикум для академического бакалавриата / Л.С. Трегубова. Под ред. Т.И.

Зиновьевой. - М., 2016. – 309 с.

41. Устинов, А.Ю. Изучение суффиксов существительных субъективной оценки / А.Ю. Устинов, Н.Ю. Жукова // Начальная школа плюс До и После. - 2010. - №5. - С. 63-66.

42. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2016. – 48 с.

43. Филиппова, Л.С. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование: учебное пособие / Л.С. Филиппова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 248 с.

44. Хоменко, Т.В. Формирование у учащихся навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода / Т.В. Хоменко // Теоретические и методические аспекты преподавания русского языка в школе. – Горизонты образования. – 2012. - № 3. – С. 127-131.

45. Цейтлин, С.Н. Очерки по формообразованию и словообразованию в детской речи / С.Н. Цейтлин. - М.: Знак, 2009. - 351 с.

46. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. - М., 2000. - 240 с.

47. Чибухашвили, В.А. Использование компьютерных дидактических средств в работе по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемики в начальных классах / В.А. Чибухашвили // Русский язык. Актуальные проблемы лингвистики и дидактики. – Елец: ЕГУ, 2002. – С. 114-120.

48. Шанский, Н.М. Современный русский язык. Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский. - М.: Просвещение, 2007. - 432 с.

49. Шашкова, Е.Г. Состав слова / Е.Г. Шашкова // Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Под ред. Н.С. Рождественского. - М.: Просвещение, 2011. – С. 111-127.

50. Шестакова, Н.А. Три вопроса по словообразованию / Н.А. Шестакова // Начальная школа плюс До и После. - 2013. - №3. - С. 20-23.

51. Шуритенкова, В.А. Формирование знаний и умений по морфемике и словообразованию в начальной школе / В.А. Шуритенкова // Филологический класс. – 2004. - № 11. – С. 44-48.

52. Яковлева, Т.В. Использование информационных технологий при изучении морфемики и словообразования/ Т.В. Яковлева, О.Ю. Дворниченко // Начальная школа. – 2013. - № 6. - С. 26-28.

53. Янко-Триницкая, Н.А. Словообразование в современном русском языке / Н.А. Янко-Триницкая. - М. Наука, Флинта, 2001. - 504 с.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ**

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**Словообразовательное толкование слов**

- Влететь* - лететь внутрь (*в*-«движение внутрь»).
- Беспорядок* - отсутствие порядка (*бес* - «отсутствие, чего-либо»).
- Дописать* - закончить писать (*до* - «закончить, завершить»).
- Запеть* - начать петь (*за* - «начать действие»).
- Загородный* - находящийся за городом (*за* - «находящийся за ...»).
- Наземный* - находящийся на земле (*на* - «находящийся на ...»).
- Надземный* - находящийся над землей (*над* - «находящийся над ...»).
- Переписать* - писать заново (*пере*-«сделать заново»).
- Подводный* - находящийся под водой (*под*-«расположенный под ...»).
- Съехать* - ехать сверху вниз (*с*- «двигаться сверху вниз»).
- Убежать* - бежать прочь (*у*-«удалиться»).
- Шерстяной* - сделанный из шерсти (*-ян(ой)* - «сделанный из ...»).
- Аптекарь* - тот, кто работает в аптеке (*-арь*«тот, кто ...»).
- Скрипач* - тот, кто играет на скрипке (*-ач* «тот, кто ...»).
- Билетёр* - тот, кто продает билеты (*-ёр* «тот, кто ...»).
- Мячик* - маленький мяч (*-ик* «маленький ...»).
- Баранина* - мясо барана (*-ин(а)* «сорт мяса»).
- Пушистый* - содержащий много пуха (*-ист(ый)* «содержащий много ...»).
- Тракторист* - тот, кто работает на тракторе (*-ист*«тот, кто ...»).
- Домишко* - маленький дом (*-ишк(о)* «маленький ...»).
- Ножка* - маленькая нога (*-к (а)* «маленькая ...»).
- Цветник* - место, где выращивают цветы(*-ник* «место, где ...»).
- Лесник* - тот, кто охраняет лес(*-ник* «тот, кто ...»).
- Кисловатый* - немного кислый (*-оват(ый)* «немного, чуть-чуть ...»).
- Львенок* - детеныш льва(*-енок* «детеныш ...»).
- Городской* - принадлежащий городу (*-ск(ой)* «принадлежащий ...»).

*Водитель* - тот, кто водит машину(-тель «тот, кто).

*Стульчик* - маленький стул (-чик «маленький стул»).

*Стекольщик* - тот, кто изготавливает стекло(-щик «тот, кто ...»).

*Спорщица* - женщина, которая любит спорить (-щиц(а) «женщина, которая ...»).

*Молчун* - тот, кто любит молчать(-ун «тот, кто ...»).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

## Дидактический материал к урокам русского языка

Зад. 1. Приставка *под-* имеет значение «ниже чего-нибудь, под чем-нибудь»: *подлокотник, подоконник*.

Объясните происхождение названия растений *подснежник* и *подсолнечник*. Какое же значение имеет приставка в этих словах? Докажите.

Зад. 2. Спишите слова, распределяя их на две группы в зависимости от значения суффикса *-ист-*: 1) «тот, кто ...»; 2) «имеющий много ..». Какой частью речи окажутся слова каждой группы?

*Трубочист, душистый, солист, землистый, гористый, пушистый, лучистый, тракторист, гитарист, виолончелист, горнист, журналист, сахаристый.*

Зад. 3. Образуйте от слов *трава, солома, кровать, нос, сад, круг, береза, кастрюля* существительные со значением «маленький ...». С помощью каких суффиксов придается словам такое значение?

Зад. 4. 1) С помощью приставок образуйте и напишите глаголы, противоположные по значению. Выделите приставки в однокоренных словах.

Образец записи: *открыть – закрыть*.

*Прилететь - ... , зацвести - ... , отклеить - ... , убежать - ... , налить - ... , прикрепить - ... .*

2) Сделайте вывод о том, как меняет значение слова приставка.

Зад. 5. Выразительно прочитайте текст. Придумайте ему название.

Когда в конце весны все великолепные птицы отпоют всему миру его известные и милые песни, то начинает петь всеми этими голосами маленькая серая птичка *подкрапивник*: поет и скворцом, и соловьем, и зябликом, и овсянкой, и щеглом. Люди идут за грибами, за ягодами или сено косить, а он где-нибудь под крапивой вот заливаётся, вот старается, но никто не слушает его пения после тех весенних великолепных птиц (По М. Пришвину).

Объясните, почему птицу называют *подкрапивником*. Каково значение приставки в этом слове?

Зад. 6. Прочитайте текст. Выпишите из него однокоренные слова с корнем *-школ-*. Объясните различие в значении этих однокоренных слов. Какая часть слова придает это различие?

Озорные буквы

Не жалел

*Дошкольник*

Петя,

Что однажды От него Убежали На рассвете Буква Д И буква О.

Петя ходит В первый класс.

*Школьник* В доме есть у нас! (*АШибеев*)

Зад. 7. Из текста выпишите слова с корнем *-кат-*. Объясните смысловые различия однокоренных слов. С помощью каких частей слова выражаются эти смысловые различия?

Мяч

Покатился

В огород,

Докатился

До ворот,

Подкатился

Под ворота,

Добежал

До поворота,

Там Попал

Под колесо.

Лопнул,

Хлопнул -

Вот и все (С. Маршак).

Зад. 8. Выразительно прочитайте текст. Выпишите из него слова с

корнем –*ex-*. Чем по смыслу различаются друг от друга эти слова? Докажите, что эти отличия вносят в однокоренные слова разные приставки.

Мы ехали, ехали,  
 К печке подъехали,  
 Мост переехали,  
 Дальше поехали.  
 Мимо леса проехали,  
 К горке подъехали,  
 Въехали, съехали,  
 В гости приехали(А. Четверикова)

Объясните написание разделительного Ъ в выписанных вами словах.

Почему не все однокоренные слова имеют эту букву?

Зад. 9. Определите, в каких глаголах приставка *перетлеет* значение «разделить», а в каких - значение «сделать заново».

*Переписать, перечитать, перерубить, переделать, перепилить, перегородить, пересадить.*

Зад. 10. Отгадайте загадку. Объясните, как произошло слово-отгадка.

Загадка

Девочка Аленушка  
 Посадила зернышко.  
 Летом выросло на грядке  
 Золотое солнышко.  
 А к нему бежит тропинка,  
 Колокольчиком звеня...  
 Поняла ли ты, Галинка,  
 Что за солнце у меня?  
 Позвала Алена Галю,  
 Нашей Гале говорит:  
 - Я его оберегаю.

Ночью солнышко горит (А. Прокофьев).

Прослушав текст, проверьте, правильно ли вы объяснили происхождение слова-отгадки. Придумайте интересное название тексту.

Приставка *под-* встречается во многих названиях растений: *подснежник*, *подберезовик*, *подосиновик* и др. Разгадка этих названий кроется в самих растениях: они растут «под чем-то». Гриб *подберезовик* - под березой, *подснежник* - под снегом.

Приставка *под-* у *подсолнечника* тоже оказалась вполне уместной: только *под солнечными лучами*, благодаря повышенной чувствительности к ним, он и может поворачивать свою корзинку и вести ее за солнцем в течение всего солнечного дня, не отворачиваясь от солнца даже в самые жаркие часы.