Обобщение

передового педагогического опыта работы

«Работа со словообразовательными моделями как средство формирования орфографической зоркости младших школьников»

Автор:

учитель начальных классов

МБОУ СОШ № 9

Ильенко Анжелика Евгеньевна

содержание

Введение………………………………………………………………….2

**Глава 1. Теоретические основы обучения элементам словообразования младших школьников………………………………………....6**

**1.1. Принципы преемственности и перспективности в обучении словообразованию………………………………………………………6**

**1.2. Раздел русского языка «Словообразование»– лингвистическая основа исследования…………………………………………….13**

**1.3. Морфемный уровень русской орфографии…………………....19**

**Глава 2 Организация опытно-экспериментальной работы со словообразовательными моделями на уроках русского языка в 3-ем классе……………………………………………………………………23**

**2.1. Констатирующий эксперимент: цель, задачи, организация и результаты …………………………………………………………….23**

**2.2. Основные приемы работы со словообразовательными моделями с целью формирования орфографической зоркости младших школьников……………………………………………………...28**

**2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.. ..43**

###### ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………………….48

**БИБЛИОГРАФИЯ…………….…………………………………..….50**

**ВВЕДЕНИЕ**

Актуальность

При изучении элементов словообразования в начальной школе должен учитываться принцип преемственности и перспективности, который подразумевает соблюдение единой методической идеи в обучении, единых исходных позиций, которые определяют цели обучения, основных направления в преподавании родного языка, эффективных способов анализа языковых явлений.

Принцип преемственности и перспективности в обучении словообразованию проявляется, по мнению ряда методистов, в частности С.И. Львовой, в соблюдении **семантической направленности,** в усилении внимания к различным языковым **значениям,** носителями которых являются морфемы.

Многолетние исследования ученых (Н.С. Рождественский, М.В. Панов, Д.Н. Богоявленский и др.) дали возможность определить особенности семантической направленности обучения словообразованию в начальных классах. Семантическая направленность предполагает усиленное внимание к смысловой характеристике морфем, следовательно, и к семантическому анализу слова в целом. При этом учитывается мнение лингвистов (В.В.Лопатин, И.С. Улуханов) о том, что слово – сложное структурное целое, в нем осуществляется сложное сцепление и взаимоотношение фонетических, лексико-семантических и грамматических явлений.

Такой анализ требует особого словообразовательного мышления, которое заключается в 1) способности проникнуть в глубь слова; 2)разложить его на значимые элементы, не соотносимые с конкретными явлениями, не живущие самостоятельной жизнью, но реально существующие в языке.

Таким образом, в процессе обучения родному языку «словообразование должно быть максимально приближено к потребностям речевой практики и отражать **базовую функцию** данного раздела школьного курса» (Львова с.10). В соответствии с этим основная цель работы в области словообразования состоит не только в том, чтобы сформировать умение морфемного разбора слова, но и в развитии способности более высокого уровня: умения ориентироваться в структуре слова, мгновенно распознавая те морфемы, которые определяют ход и результат языкового анализа, направленного на решение конкретной языковой задачи (словообразовательной, лексической, орфографической, грамматической).

Другими словами, нужно учить детей с первых лет обучения в школе не только умению разбирать слова по составу, но и умению использовать результаты этого разбора для выбора правильного написания слова, для определения его значения, грамматических свойств. Причем эту способность нужно закладывать на уроках в начальной школе.

Базовую функцию раздела «Морфемика и словообра­зование» соотносят с формированием орфог­рафических умений и навыков, поскольку основой 80% орфографических правил, изучающихся в начальной и средней школе, является способность разобраться в мор­фемной структуре слова. Следовательно, отработка и раз­витие морфемной зоркости в начальных классах, умение вычленять в слове морфемные значения и соответствую­щие им морфемы становятся базой для усвоения русско­го правописания и формирования орфографической зоркости. **Орфографическая зоркость** – это, по мнению ряда психологов и методистов, - «способность, умение быстро обнаруживать в тексте, который предназначен для записи или уже написан, орфограммы, а также определять их типы» (18, с. 71). Орфографическая зоркость предполагает умение обнаруживать ошибки, допущенные при записи. Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе выполнения упражнений, комментирования, разбора, диктантов, списывания и т.д. При успешном обучении орфографическая зоркость может автоматизироваться и расцениваться как навык.

От качества ра­боты над составом слова напрямую зависит результатив­ность формирования орфографической зоркости. Именно поэтому мы стали заниматься проблемой подбора эффективных приемов обучения правописанию с опорой на структур­ный анализ слова.

**Объект и****сследования**: процесс обучения словообразованию младших школьников.

**Предмет исследования**: приемы работы со словообразовательными моделями, способствующими формированию орфографической зоркости.

**Цель данного исследования**: построить систему работы со словообразовательными моделями, способствующими формированию умений

* ориентироваться в структуре слова;
* правильно определять значение минимальных единиц слова;
* использовать полученную информацию для решения орфографических задач.

В основу исследования положена следующая **гипотеза:** изучение словообразовательных моделей на уроках русского языка будет способствовать формированию умения ориентироваться в структуре слова; правильно определять значение минимальных единиц слова; использовать полученную информацию для решения орфографических задач.

Для проверки гипотезы потребовалось решить **ряд задач:**

- изучить степень разработанности проблемы в психолого-педагогической, лингвистической и методической литературе;

- определить суть морфемного аспекта русской орфографии;

- провести констатирующий эксперимент с использованием искусственных слов;

- построить систему работы со словообразовательными моделями.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:** теоретический анализ литературы по теме исследования, наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий и обучающий), качественный и количественный анализ полученных результатов.

Научное исследование проводилось в несколько этапов:

1. Изучение научной литературы.
2. Проведение констатирующего эксперимента.
3. Разработка и осуществление программы опытного обучения.

**Практическая значимо****сть работы:**

Определена система работы со словообразовательными моделями, способствующими формированию умений ориентироваться в структуре слова;

правильно определять значение минимальных единиц слова; использовать полученную информацию для решения орфографических задач.

**Глава 1. Теоретические основы обучения элементам словообразовательного анализа младших школьников**

**1.1. Принципы преемственности и перспективности**

**в обучении словообразованию.**

Принцип преемственности и перспективности подразумевает соблюдение:

* единой методической идеи в обучении,
* единых исходных позиций, которые определяют цели обучения,
* основных направления в преподавании родного языка,
* эффективных способов анализа языковых явлений.

На современном этапе развития отечественной школы соблюдение в практике преподавания этого дидактического принципа приобретает особое значение в связи с теми существенными изменениями, которые происходят в начальной и средней школе. Имеется в виду массовое внедрение различных программ, учебников, которые, с одной стороны, вооружают учителей начальных классов и учителей-словесников различными современными методиками, а с другой, значительно усложняют соблюдение преемственности и перспективности в реальной практике преподавания родного языка. Это касается не только курса в целом, но и отдельных его разделов. Не является исключением и такой важный раздел, как «Морфемика и словообразование».

Принцип преемственности и перспективности в обучении словообразованию, по мнению ряда ученых, именно «в соблюдении **семантической направленности,** в усилении внимания к различным языковым **значениям,** носителями которых являются морфемы» (14, с. 5).

**Семантическая направленность** обучения словообразованию в начальных классах, конечно, предполагает усиленное внимание к смысловой характеристике морфем, следовательно, и к семантическому анализу слова в целом, учитывая, что, слово – сложное структурное целое, в нем осуществляется сложное сцепление и взаимоотношение фонетических, лексико-семантических и грамматических явлений»(24, с.49).

В самом деле, 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 языкового 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. Термин **значимая,** по сути дела, вводится только на уроках в 5 классе. Начальная же школа многие десятилетия обходилась 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 методистами давно установлено, что учащиеся довольно своеобразно понимают термин **значимая.** Учеными 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). Кроме того, чаще всего термин *значимый* вообще оказывается лишним для обучающихся русскому языку. Поэтому, давая определение какой-либо морфеме, школьник обычно (установлено в 80% случаев!) обходится без термина *значимый (Суффикс - это часть слова…).*

Получается, что наш ученик еще в раннем детстве усвоил основные законы русского словообразования, интуитивно обозначая смысловую наполняемость тех кирпичиков, из которых язык строит новые слова и разные формы. В противном случае ребенок никогда не сумел 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.

По этому поводу известный лингвист М.В.Панов пишет: «Увидеть морфему невозможно. Морфема - смысловая единица. Смысл увидеть нельзя. Смысл можно выявить путем рассуждения, в данном случае - путем осмысленного сопоставления слов» (21, с.56) . В самом деле, увидеть можно последовательность букв, которую можно принять за морфему, например, за приставку *подо-* в словах *подорожник, подошва, пододеяльник, подоить, подол, подолгу, подопечный, подорожать, подоходный.* Однако этой морфемы в перечисленных словах нет, и установить это можно только в результате проведения специального лингвистического анализа.

Такой анализ требует особого словообразовательного мышления, которое заключается в 1) способности проникнуть в глубь слова; 2)разложить его на значимые элементы, не соотносимые с конкретными явлениями, не живущие самостоятельной жизнью, но реально существующие в языке.

«Такой анализ, писал известный ученый Д.Н.Богоявленский, с необходимостью требует выполнения сложной абстрагирующей деятельности. Такую деятельность можно условно назвать абстракцией на грамматическом уровне или, кратко, **грамматической абстракцией.** Если лексические значения слов непосредственно отражают предметы, явления, события реальной действительности и слово, обобщая, тем самым отвлекается от конкретных, единичных фактов, то грамматическая абстракция предполагает отвлечение от реальных (лексических) значений слов. В этом смысле грамматические значения являются как бы вторым этажом абстракции, надстраивающимся над первым. Для того, чтобы «извлечь» путем анализа отвлеченную идею слова (корень), понять характер отношений между словами (окончания) и т.п., нужно отвлечься от лексического (реального) значения слова. Именно это обстоятельство является для учащихся одним из основных затруднений при усвоении грамматики»(2, с.185).

Кроме того, важно иметь в виду, что неправильное представление школьников о сути термина *значимая,* трудности в овладении грамматической абстракцией, способностью подняться на «второй этаж» абстракции и уловить значение морфем происходит не только потому, что в учебном процессе невелика доля упражнений, нацеливающих на семантический анализ морфем. Главная причина, по мнению ряда ученых (С.И.Львовой и др.), 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 1) для чего используется эта морфема в данной словоформе; 2) какую роль выполняет; 3) о каких свойствах слова информирует (14).

Секрет особой обучающей силы словообразования в том, что оно 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);
* 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;
* морфемы очень часто определяют грамматический статус слова (его принадлежность к определенной части речи, иногда – к соответствующей грамматической категории);
* почти всегда являются средством выражения формы слова.

Таким образом, в процессе обучения родному языку «словообразование должно быть максимально приближено к потребностям речевой практики и отражать **базовую функцию** данного раздела школьного курса» (14, с.10). В соответствии с этим основная цель работы в области словообразования состоит не только в том, чтобы сформировать умение морфемного разбора слова, но и в развитии способности более высокого уровня: умения ориентироваться в структуре слова, мгновенно распознавая те морфемы, которые определяют ход и результат языкового анализа, направленного на решение конкретной языковой задачи (словообразовательной, лексической, орфографической, грамматической).

Другими словами, нужно учить детей с первых лет обучения в школе не только умению разбирать слова по составу, но и умению использовать результаты этого разбора для выбора правильного написания слова, для определения его значения, грамматических свойств. Причем эту способность нужно закладывать на уроках в начальной школе.

Таким образом, состав слова - это ключ ко многим тайнам и сложностям русского языка. По крайней мере, ключ к усвоению таких его разделов, как орфография, лексика, морфология и синтаксис.

Морфемный анализ - путь к сердцу ребенка, ибо изучение состава слова - сильное орудие интеллектуального развития ребенка, потому что, как никакая другая область лингвистики, этот раздел опирается на языковую интуицию и развивает это чувство родного языка, его законов. При этом зарождается и постепенно совершенствуется способность к *языковой догадке*, когда по отдельной морфеме ребенок может определить важнейшую информацию о слове и его языковых свойствах. Обучение морфемике в начальных классах – это возрождение прошлого языкового опыта и опора на него. Еще, будучи совсем малышом, наш ученик успешно справлялся с необычайно сложной задачей усвоения словообразовательной системы родного языка. Правда, усвоение это происходило на интуитивной основе, но тем прочнее и крепче те языковые связи, которые помогут ребенку, уже школьнику, лучше осмыслить законы рождения слов.

Словообразование - источник необыкновенной выразительности и словарного богатства русского языка. Осознание и этой особенности тоже принесет несомненную пользу детям, научит их пользоваться удивительными возможностями родного языка, замечать их даже в виденной речи. Поскольку словообразование так тесно и органично связано со многими разделами курса русского языка, то семантическая направленность в обучении этой части курса неизбежно повлечет за собой и изменения в преподавании других разделов, в частности в обучении орфографии, грамматике, лексике.

Это в известной мере поможет осуществлению принципа преемственности в обучении родному языку.

**1.2. Раздел русского языка «Словообразование»– лингвистическая основа исследования.**

«Словообразование» - это раздел русского языка, который изучает образование слов от родственных, однокоренных и описывает установившееся формально-смысловое отношение между производящим и производным словом: *школа – при – школь – н (ый), город – город- ск (ой).*

Лингвисты различают синхронное и диахроническое словообразование. Объектом синхронического словообразо­вания являются «лишь такие слова, которые воспринимаются говорящим как производные, как образованные на базе других слов в описываемый период развития языка, а также такие части слов, которые в сознании го­ворящих свободно выделяются в составе производных при их соотнесении с другими словами современного языка. Объект диахронического слово­образования - такие слова языка, которые когда-либо были образованы на базе ранее существовавших слов данного языка за счет его собственных средств, независимо от их структуры, от характера их взаимоотношения с другими словами языка на том или ином этапе его развития» (26, с.97) .

Покажем разницу между синхронным и диахроническим словообра­зованием на конкретных примерах.

Анализируя слово *слева* с точки зрения синхронного словообразова­ния, мы можем сказать, что оно мотивируется (объясняется) сосущест­вующим словом левый и отличается от последнего словообразовательным средством приставкой с- и суффиксом –а, которое передает значение местонахождения. Способ словообразования - приставочно-суффиксальный: *лев-ый – с лев а.*

С точки зрения диахронического словообразования слово *слева* про­изошло от сочетания предлога с формой Р. п. краткого прилагательного *лева.* Способ словообразования - лексико-синтаксический: *с лева - сле­ва.*

Слово *зонтик* с точки зрения синхронного словообразования моти­вируется (объясняется) словом *зонт.* Словообразовательное значение уменьшительности - ласкательности передается суффиксом *-ик.* Способ словообразования — суффиксальный: *зонт— зонт ик. С* точки зре­ния диахронического словообразования слово *зонтик* является немотиви­рованным. Оно заимствовано из голландского языка в XVI II в. в виде *zonnedek,* а на русской почве получило звучание - *зонтик,* что и дало возможность по аналогии с *лист - листик, мост* - *мостик* осознавать *зонтик* как уменьшительное к возникшему на собственно рус­ской языковой основе слову *зонт.* Таким образом, направление словообра­зовательной мотивации здесь противоположное: *зонтик — зонт.*

Важнейшем для синхронного словообразования является понятие словообразовательной мотивации. В чем его суть? Если имеется ряд слож­ных однокоренных слов, то в нем можно найти пару (пары), в. которых, од­но слово мотивирует другое с точки зрения структуры и значения (напри­мер, в ряду однокоренных слов *учить, учитель, наука, научный* и др. мож­но выделить пары *учить* и *учитель, наука* и. *научный,* в которых первое слово объясняет значение и структуру второго: *учитель* – «тот, кто учит», *научный –* «имеющий отношение к науке»). Такое соотношение между однокоренными словами, когда значение и структура одного слова объясня­ются значением и структурой другого слова или нескольких слов, называ­ется **словообразовательной мотивацией,** или производностью.

Слово, значение и структура которого не может быть объяснена зна­чением и структурой другого слова, называется немотивированным (не­производным). Непроизводной является и его основа. Немотивированными словами являются, например, *дом, хлеб, лес* и т. д. Эти слова не подверга­ются словообразовательному анализу.

Слово, значение и структура которого может быть мотивирована значением и структурой другого слова, называется **мотивированным** (производным). Слова домик, хлебный, лесник - мотивированные, т. к. их значение и структуру можно объяснить с помощью более простых по смыслу и структуре однокоренных слов: «домик - маленький дом», «хлеб­ный – имеющий отношение к хлебу», «лесник - человек, заботящийся о ле­се».

Слово, с помощью которого объясняется значение и структуpa мотивированного слова, называется **мотивирующим** (производящим). Слова *дом, хлеб, лес* выступают как мотивирующие по отношению к *домик, хлеб­ный, лесник.*

Основа мотивирующего слова называется **мотивирующей** (произво­дящей) основой (базой). Мотивирующей основой (т. е. основой словообразования) является общая часть (с учетом возможных чередований гласных и согласных и др. процессов) мотивированного и мотивирующего слова: например, мотивирующими основами для мотивированных слов *бездоро­жье, принести, рассматривать* являются *дорог-* (с учетом чередования *г//ж), нести, рассмотр-* (с учетом усечения конечного *-е- рассмотре-* и чередования гласных *o//а).* Мотивирующим может быть иногда не одно слово, а сочетание слов. В этом случае основ тоже две. Например, *ордено­носец —* мотивирующее сочетание *орден(а) носить,* мотивирующие основы *орден-* и *нос'-* (усечение конечного гласного основы *-и).*

**Формантом** (словообразовательным средством) является та часть мотивированного слова, которая отличает его от мотивирующего. Напри­мер, в словах *бездорожье, принести, рассматривать* формантами являются приставка *без и суффикс й*' *, приставка при- , суффикс –ива-.*

Таким образом, **словообразовательная структура** мотивированного (производного) слова представляет собой соотношение двух элементов: мотивирующей основы и словообразовательного форманта. Мотивирую­щая основа может выступать в мотивированном слове как в полном виде *(слуша-ть -*  *слуша-тель, диван+кроватъ* - *диван-кровать),* так и в усе­ченном: *(реши-ть* -\**реш+ений+э, заработная плата* - *зарплата).* Могут отмечаться также чередования в конце мотивирующей основы *(рек-а* - *реч-онк-а)* и др. процессы. С семантической точки зрения словообразова­тельная структура представляет собой единство значения мотивирующей основы и словообразовательного значения форманта (например, *слуша­тель:* значение действия *«слушать»* и значение лица), хотя не всегда легко выделить словообразовательное значение форманта.

Второе важное понятие синхронного словообразования - **словообра­зовательная цепочка.** Это ряд однокоренных слов, находящихся в отно­шениях последовательной мотивации: первое слово мотивирует второе, второе - третье и т. д. Например, старый - *стар-е-ть - у-стареть - уста-ре-.л-ый - устарел-ость.* Первое слово в словообразовательной цепочке яв­ляется немотивированным. Каждое последующее слово отличается от пре­дыдущего только одним формантом (правда в формант может входить со­четание разнотипных аффиксов: приставки и суффикса *(бездомный* формант *без-, -н*-)).

Основная трудность при словообразовательном анализе - правильно определить предшествующую данной ступень мотивации: например, слово *разрабатывать* нельзя мотивировать словом *работа.* Его мотивирует сло­во *разработать,* которое в свою очередь объясняется словом *работать.* Таким образом, существует словообразовательная цепочка *работать* - *разработать* - *разрабатывать.*

Совокупность словообразовательных цепочек, имеющих одно и то же исходное слово, составляет **словообразовательное гнездо**.

Перечень словообразовательных гнезд вы можете отражается в "Школь­ном словообразовательном словаре русского языка" А.Н. Тихонова (27). Этот словарь облегчит выполнение словообразовательного анализа.

Основными понятиями словообразования являются также **словооб­разовательный тип и способ словообразования.**

**Словообразовательный тип** - это структурно-семантическая схема построения слов, В один словообразовательный тип входят слова, которые а) имеют один и тот же формант (суффикс, префикс и др.), б) мотивируют­ся словом одной и той же части речи; в) характеризуются общностью се­мантических отношений между мотивированным и мотивирующим словом (т. е одним и тем же словообразовательным значением).

Рассмотрим в качестве примера существительные *разносчик, пуле­метчик, газетчик, переводчик, костюмчик.* К одному или разным словооб­разовательным типам они относятся? Проверим по всем трем признакам, характеризующим словообразовательный тип: все существительные имеют один и тот же формант - суффикс *–чик,* и по этому признаку они могли бы быть отнесены к одному словообразовательному типу, но этому препятст­вует второй и третий признаки: существительные мотивируются словами разных частей речи *(пулеметчик, газетчик, костюмчик —* существитель­ными *пулемет, газета, костюм; разносчик, переводчик* - глаголами *разно­сить, переводить);* различны семантические отношения между мотивиро­ванными и мотивирующими словами (в одних словах суффикс *-чик* имеет значение лица по предмету, в других — значение лица по действию, в третьих - уменьшительно-ласкательное значение). Таким образом, пере­численные существительные относятся к трем словообразовательным ти­пам. I - *разносчик, переводчик,* II - *пулеметчик, газетчик,* Ш - *костюмчик.*

Внутри словообразовательных типов выделяются **словообразовательные модели** с учетом морфонологических особенностей словообразо­вания. Например, слова типа *автомобилист, шпажист, регбист, самбист,* относящиеся к одному и тому же словообразовательному типу (лицо по отношению к предмету), относятся к разным словообразовательным моде­лям:

1) модель с неизменяемой мотивирующей основой: *автомобиль* - *автомобилист;*

2)модель с чередованием согласных в конце мотивирую­щей основы: *шпага* - *шпажист;*

3) модель, где отмечается наложение форманта на конец производящей основы: *регби* - *регбист;*

4) модель с усечением мотивирующей основы; *самбо* -  *самбист.*

**Способ словообразования** - самая крупная единица словообразова­ния. Понятие «способ словообразования» имеет разное содержание в диахроническом и синхронном словообразовании. В диахроническом словообразова­нии способ словообразования - это совокупность приемов и средств, слу­жащих для образования производного слова; в синхронном - это совокуп­ность приемов и средств,  выступающих для выражения семантической и структурной зависимости между мотивирующим и мотивированным сло­вом.

Понимание основных понятий словообразования: словообразовательная мотивация, формант, словообразовательная структура, словообразовательная цепочка, словообразовательное гнездо, словообразовательный тип, словообразовательная модель, способ словообразования – стали лингвистической основой исследования и помогли в организации работы со словообразовательными моделями на уроках русского языка в начальной школе.

**1.3. Морфемный уровень русской орфографии.**

Базовую функцию раздела «Морфемика и словообра­зование» соотносят с формированием орфог­рафических умений и навыков, поскольку основой 80% орфографических правил, изучающихся в начальной и средней школе, является способность разобраться в мор­фемной структуре слова. Следовательно, отработка и раз­витие морфемной зоркости в начальных классах, умение вычленять в слове морфемные значения и соответствую­щие им морфемы становятся базой для усвоения русско­го правописания и формирования орфографической зоркости. **Орфографическая зоркость** – это, по мнению ряда психологов и методистов, - «способность, умение быстро обнаруживать в тексте, который предназначен для записи или уже написан, орфограммы, а также определять их типы» (18, с.71). Орфографическая зоркость предполагает умение обнаруживать ошибки, допущенные при записи. Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе выполнения упражнений, комментирования, разбора, диктантов, списывания и т.д. При успешном обучении орфографическая зоркость может автоматизироваться и расцениваться как навык.

От качества ра­боты над составом слова напрямую зависит результатив­ность формирования орфографической зоркости. Именно поэтому мы стали заниматься проблемой подбора эффективных приемов обучения правописанию с опорой на структур­ный анализ слова.

Все эти приемы направлены на то, чтобы уже в начальных классах дети осознали самое главное свойство русского письма: отражение единообразного графическо­го облика морфем в процессе написания слова. Н.С.Рождественский, характеризуя суть основного принципа на­писания, называл его **принципом аналогии: «**морфемы с сомнительными буквами пишутся так же, как родствен­ные морфемы, правописание которых прямо определяется произношением(24,с.74).

Следовательно, в ходе письма необходимо постоянно соотносить друг с другом родственные морфемы. Именно поэтому русское правописание можно назвать **морфемным:** орфографичес­кие приемы решаются на уровне **морфем, в области морфемных значений** (14, с.150).

Однако в процессе обучения в школе далеко не все учащиеся поднимаются на этот морфемный уровень осоз­нания русской орфографии. Многие дети и в средней школе остаются на начальных этапах усвоения грамотно­го письма. Всего же можно выделить три этапа, на кото­рых ученик овладевает определенным видом языкового анализа, с помощью которого решается орфографическая проблема:

1) анализ звуко-буквенных соотношений в слове;

2) слоговой анализ слова;

3) морфемный анализ слова.

Первый этап освоения русского письма предполага­ет осознание сложной взаимосвязи между отдельным зву­ком и буквой, с помощью которой этот звук обозначается на письме. Звуко-буквенный анализ (а точнее, фонемо-графический) пронизывает все этапы обучения русскому языку в начальных классах. При этом важно, чтобы ученики поняли, что «буква — это хранительница исход­ного звучания корня или суффикса, или приставки, хранительница фонемы, которая, оказавшись в слабой позиции, утратила свое первоначальное звуча­ние» (17, с.16).

В ходе обучения у детей начальных классов выраба­тывается привычка соотносить не только звуки и буквы, но и сочетания звуков с сочетанием букв, так как посте­пенно ребенок поднимается на второй уровень осознания русского письма — слоговой. Усваивается слоговой ха­рактер русской графики. Кроме того, учащиеся овладе­вают и некоторыми орфографическими правилами, тре­бующими слогового анализа слова: перенос слов с одной строки на другую, слоговые написания, не связанные с языковыми значениями (например, написание сочетаний *жи, ши, ча, ща, чу, щу* и др.).

Умение при записи слова ориентироваться на его слоговой состав закрепляется в ходе постоянной орфог­рафической работы на уроках, в частности, в процессе проведения одного из самых распространенных видов орфографического анализа — послогового проговаривания слова.

Обучающая роль проговаривания состоит в том, что при первоначальном обучении грамоте оно усиливает слуховое восприятие слова, уточняет в сознании пишу­щего состав и порядок звуков (и букв) слова, способству­ет запоминанию его графического облика.

Польза проговаривания при обучении орфографии доказана психологами. Так, Н.И.Жинкин, который изу­чал механизмы речи, отмечал, что «обучающийся должен усвоить код перехода от слышимых слов (диктант) и внутренне произносимых слов (изложение и сочинение) к зрительно видимым. Добиться выработки нового кода не­возможно, иначе как опираясь на исходный, перво­начальный для всех видов речи код речедвижений. Сле­довательно, необходимо выработать такую систему рече­движений, которая была бы в полной мере эквивалент­ной буквенному ряду. Иначе говоря, *необходимо ввести орфографическое проговаривание* учащимися всех слов прежде, чем они будут написаны»(8*,* с.603).

Послоговое орфографическое проговаривание, явля­ющееся необходимым приемом обучения письму на начальных этапах, все же нельзя рассматривать как уни­версальное средство развития грамотности учащихся. Между тем наблюдения показывают, что даже в 5—7 классах при объяснении написания трудных слов учите­ля довольно часто ограничиваются послоговым объясне­нием, то есть послоговым проговариванием слова. При­вычка же решать орфографические проблемы на уровне слогового анализа в определенной мере тормозит про­движение ученика в осознании морфемности русской орфографии.

Между тем морфемность русского письма требует от пишущего не послогового, а **поморфемного анализа за­писываемого слова.** В этом смысле способность решать орфографические проблемы на морфемном уровне является показателем грамотности человека. Вот почему уже в начальных классах нужно усилить морфемную ориентацию в обучении орфографии, чтобы дети как можно раньше смогли подняться на третий (морфемный) уровень осознания русского письма и понять главный закон веского правописания (единообразное написание мор­ем).

Морфемная ориентация в обучении орфографии поможет раскрыть и семантический характер русского письма, на который указывал И.А. Бодуэн де Куртенэ, отмечая, что впроцессе написания нужно устанавливать связь писано-зрительных представлений, но тоже с представлениями морфологическими и семасиологическими. Современное понимание орфографической грамотности также отражает семантическую суть этой языковой способности, которая состоит в умении «анализировать письменную речь на семантическом уровне, исходить в решении задач правописания из значений морфем, слов, общего смысла высказывания» (23,с.13).

Существуют эффективные приемы отработки у учащихся этой важной способности проводить орфографический анализ на морфемно-семантическом уровне. Описание этих приемов мы обнаружили в ходе анализа методической литературы по проблеме исследования, отобрали наиболее приемлемые для условий нашего эксперимента, адаптировали их, подобрали соответствующий дидактический материал и включили в экспериментальное исследование.

**Глава 2 Организация опытно-экспериментальной работы со словообразовательными моделями на уроках русского языка**

**в 3-ем классе.**

**2.1. Констатирующий эксперимент: цель, задачи, организация**

**и результаты**

**Работа со словообразовательными моделями –** это эффективный прием, с помощью которого формируется умения:

* ориентироваться в структуре слова;
* правильно определять значение минимальных единиц слова;
* использовать полученную информацию для решения орфографических задач.

**Словообразовательную модель** – это «аффиксальное окружение корня» (11, с. 19) Школьники понимают словообразовательную модель как графическую схему морфемного состава слова без указания корня**.** Например, словообразовательная модель с суффиксами -ств-, -енн-, -ость может быть представлена словами государственность, царственность, родственность; словообразовательная модель с приставками без-, вы-, суффиксом –н- и окончанием –ому может быть представлена словами безвыездному, безвылазному, безвыходному и т.д. Заполнение схемы корневой морфемой окончательно формирует лексическое значение словоформы, но при этом грамматико-словообразовательные признаки остаются общими для всех слов анализируемой словообразовательной модели.

Доказательством реальности существования словообразовательных моделей является, например, языковый анализ искусственно созданных фраз, подобных знаменитому предложению Л.В.Щербы: *Глокоя куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка.*

Полезен грамматико-словообразовательный анализ этой фразы в учебных целях. С этой точки зрения данное предложение интересно тем, что оно построено не из конкретных слов, а из словообразовательных моделей, точнее - из словоформ, в которых обычные корни слов заменены искусственными, не существующими в русском языке: *бокренка* - как *лис-енк-а, штеко -* как *кол-к-о, рез-к-о, мел-к-о, будланула* - как *пуг-а-ну-л-а)* и т.п.

При анализе подобных фраз грамматико-словообразовательные свойства таких искусственных слов предстают перед учеником в обнаженном виде, а грамматические и словообразовательные значения осознаются более четко. Происходит это потому, что вещественное значение корня обычного слова подавляет значения служебных морфем. В искусственных же словах и графических моделях морфемного строения слов из-за отсутствия обычного корня проясняется словообразовательное и грамматическое значение служебных морфем.

В отличие от привычных схем, которые принято использовать в процессе обучения русскому языку, мы использовали словообразовательные модели, исходя из того, что словообразовательная модель является источником многогранной информации о слове. Так, словообразовательная модель

без н ость ю рассказывает о лексическом значении слов, соответствующих этой модели (это абстрактные имена существительные со значением отсутствия чего-либо), о грамматических признаках (имя существительное 3-го склонения, женского рода, неодушевленное, нарицательное, употреблено в форме единственного числа творительного падежа; в предложении, скорее всего, выполняет роль дополнения), о словообразовательной судьбе (слово образовано суффиксальным способом от прилагательного такой структуры; без н ый. И, наконец, можно даже предугадать и некоторые орфографические подробности слов (после приставки стоит либо гласная, либо звонкая согласная).

Именно такую модель морфемного строения слова мы использовали в ходе констатирующего эксперимента с целью выяснения умения детей определять смысл текста с учетом словообразовательного и грамматического значения искусственно созданных слов.

Констатирующий эксперимент имел цель: определить, способны ли учащиеся 3-го класса воспринимать текст, состоящий из искусственно созданных слов.

Задачи:

* Использовать в качестве дидактического материала текст «Пуськи бятые», состоящий из искусственно созданных слов;
* Проверить, могут ли учащиеся 3-го класса уловить содержание текста по словообразовательным и грамматическим значениям;
* Определить, владеют ли они умениями ориентироваться в структуре слова и правильно определять значение минимальных единиц слова.

**Пуськи бятые**

Сяпала Калуша по напушке и увазила бутявку. И волит:

- Калушата, калушаточки! Бутявочка!

Калушата присяпали и бутявочку стрямкали.

И подудонились.

А Калуша волит:

- Оее, оее! Бутявка-то некузявая!

Калушата бутявку вычучили.

Бутявка вздребезнулась, сопритюкнулась и усяпала с напушки.

А Калуша волит:

- Бутявок не трямкают. Бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые. От бутявок дудонятся.

А бутявка волит за напушкой:

- Калушата подудонились! Калушата подудонились! Зюмо некузявые! Пуськи бятые!

*(Л. Летрушевская)*

Текст «Пуськи бятые» мы предложили ученикам 3-го класса для о анализа по таким заданиям:

1. Попробуйте «перевести» на русский язык текст необычной сказки.
2. О чем она?
3. Выпишите из текста два «глагола» и два «прилагательных», разберите их по составу. Расскажите об одном из прилагательных (число, род, падеж). Объясните, почему вы смогли справиться с этой задачей.
4. Найдите в тексте слова, построенные по схеме:

а л а ат очк и

1. Докажите, что слова, соответствующие схемам,

При а л и у а л а,

являются противоположными по значению. Какая часть слова придает им противоположный смысл?

Анализируя полученные результаты, мы увидели, что большинство учащихся не справились с основным заданием, т.е. не смогли понять текст необычной сказки, состоящей из искусственных слов. Такая работа никогда не проводилась с детьми, была для них неожиданной и непонятной. Из 23 учащихся пять детей передали примерно возможный смысл сказки.

Дополнительные задания оказались более понятные для учащихся 3-го класса:

17 человек выписали слова, соответствующие по структуре глаголам и прилагательным: вычучили, волит, присяпали, стрямкали; некузявая, дюбые, смогли указать составляющие их морфемы.

8 учеников смогли рассказать о прилагательном «дюбые» - во мн.ч., в и.п.; на это указывает окончание –ые; «некузявая» - прилагательное, в ед.ч., ж.р., и.п., на что указывает окончание –ая.

14 учащихся нашли слова, соответствующие схемам: усяпала, калушаточки.

7 учеников доказали, что слова, соответствующие схемам

при а л и у а л а

противоположны по принадлежности к числу: слово с окончанием –и относится ко мн.ч., слово с окончанием –а – к ед.ч.

Таким образом, у учащихся экспериментального класса есть некоторые знания о морфемной структуре слова, хотя работа с искусственными словами была затруднительной. Мы предположили, что работа со словообразовательными моделями не только закрепит знания детей о морфемном членении слова, но и позволит использовать полученные знания для решения орфографических задач.

2.2. Основные приемы работы со словообразовательными моделями с целью формирования орфографической зоркости

**младших школьников.**

Первоначальное понятие о словообразовательной модели дети получили, прослушав такой **рассказ учителя.**

Ученые подсчитали, что в самом большом толковом словаре русского языка встречается примерно 4500 корней, около 500 суффиксов, почти 100 приставок. Как же язык выбирает для создания слова нужные морфемы?

Почему не могут жить такие нелепые слова, как *перелисливый, проберезонер?* Какой закон нарушили эти «слова»?

Оказывается, любое слово - это не соединение случайных морфем. Оно образовано по той модели (образцу, схеме), которая живет в русском языке и понятна каждому.

Так, словообразовательная модель оват ый имеет значение «чуть-чуть, слегка, немного»: *беловатый, кисловатый, грубоватый.* Слова, образованные по модели ин (ый), имеют значение «принадлежащий к животному»: *львиный, змеиный, гусиный.* В русском языке множество моделей, и каждая из них образует слово определенной части речи и с определенным значением.

**Прием накопления групп одноструктурных слов.**

Это очень важный прием в работе со словооб­разовательными моделями. Заключается он в том, что постепенно учащиеся накапливают определенное ко­личество словообразовательных моделей и соотносящихся с ними перечней корней.

Начинается такая работа с анализа, например, за­писи, которую учитель делает на доске.

ёньк ий : -бодр-

-голуб-

- мал,

-слад-

-стар-

Характер записи определяет существо учебной дея­тельности учащихся.

Во-первых, нужно внимательно рассмотреть словообразовательную модель и попробовать отгадать слова, которые «спрятаны» в этой записи.

Во-вторых, нужно соотнести словообразовательную модель с перечисленными корнями. Предлагаемый список корне­вых морфем (на уроке мы использовали не весь список, а только два корня) помогает ученику еще до записи «увидеть» в словообразовательной модели зашифрованные слова.

И, наконец, третье — это запись зашифрованных слов с указанием их морфемного состава.

В результате проделанной работы в тетради оформляется такая запись:

еньк ий: бодр еньк ий, голуб еньк ий, мал еньк ий, слад еньк ий, стар еньк ий.

Со временем перечень слов, соответствующих одной словообразовательной модели, ученики дополняли другими примерами. В результате ученики

* запоминают морфемное строение слов одной словообразовательной модели;
* уясняют значение суффикса «уменьшительно-ласкательное»;
* запоминают единообразное правописание суффикса –еньк-

**Прием образование слов, соответствующих одной**

**словообразовательной модели.**

На основе этого вида заданий у учащихся формируется способность к проведению элементарного словообразовательного анализа, когда по заданной модели нужно образовать целый ряд слов.

Формулировка заданий к таким упражнениям звучит, например, так:

- от слов … образуйте имена существительные (прилагательные, глаголы) по указанной модели;

- напишите слова, которые образуются по данной модели, разберите эти слова по составу.

Структурный разбор слов на основе словообразовательной модели предполагает не только движение анализа: *от модели* — > *к отдельному слову, соответствующему этой модели,* но и обратный ход: *от конкретных слов - к графическому обозначению словообразовательной модели.*  Подобный анализ мы проводили при выполнении следующих заданий:

Задание. Определите, какой модели соответствуют слова *бабушка, дедушка, избушка, игрушка.* Нарисуйте модель и напишите еще одно слово, которое соответствует ей.

Задание. Докажите, что слова *полюшко, горюшко* соответствуют одной модели. Какой?

Задание. 1) На вопрос *Кто сидит на лошади?* Маленькие дети дали такие ответы: *сидник, лошадник, конник.* Объясните, существуют ли эти слова в русском языке? По какой модели они образованы? Нарисуйте эту модель и напишите два слова, которые образованы по этой модели. 2) А как бы вы ответили на вопрос, который был задан детям?

Выполнение подобных заданий способствует:

* обогащению словарного запаса учащихся, как при образовании слов по моделям дети не только узнают новые для них слова, но и уточняют значение слов известных;
* запоминанию строения слов и их написания.

**Прием поиска загаданного слова по модели-отгадке**

Загадка как специфический вид дидактического ма­териала довольно часто используется на уроках русского языка в начальных классах и даже на страницах учеб­ников, предназначенных для детей этого возраста. При этом обычно ученикам предлагается подсказка в виде схемы, в которой указано количество букв, а иногда и названы некоторые бук­вы загаданного слова.

В качестве подсказки мы предложили использовать словообразовательные модели. При этом привычная работа с загад­ками и разнообразными словесными играми (шарадами) приобретает особый обучающий смысл, так как нацеливает не только на поиски загадан­ного слова, но и дает при этом смысловые ориентиры, то есть грамматические и словообразовательные значения, выражаемые аффиксами. Работа может сопровождаться дополнительными заданиями типа:

— рассмотрите словообразовательную модель. Как вы думаете, какой частью речи будет загаданное слово. Можно ли что-нибудь сказать о значении этого слова?

— используя словообразовательную модель, расскажите, существительным какого рода и какого склонения должно быть загаданное слово;

— назовите два слова той же модели, что и слово-отгадка. Что общего во всех этих словах? Покажите, какой значимой частью слова они отличаются (корнем).

Приведем примеры таких загадок, шарад, которые мы подобрали в качестве дидактического материала для работы со словообразовательными моделями на уроках русского языка.

Что же это за девица? Не швея, не мастерица,

Ничего сама не шьет, А в иголках круглый год (ежиха).

Растет в траве Аленка/ В красной рубашонке.

Кто ни пройдет, /Всяк поклон отдает. (Земляника)

Белая звездочка с неба упала,

Мне на ладошку легла — И пропала... (снежинка)

Это что за огород? Огород с секретом.

Во дворе у нас мороз — В огороде лето! (теплица)

Уж очень вид у них чудной: У папы – локоны волной,

А мама ходит стриженой. На что она обижена? (львица)

Закипит — исходит паром, И свистит, и пышет жаром,

Крышкой брякает, стучит. — Эй, сними меня, — кричит. (Чайник)

Костерок под деревцем / Не горит, Котелок — не греется,

А кипит. Кипит, кипит, Не выкипает, Рукою тронешь — Припекает. ( Муравей ник)

Один человек

На двух лошадях разом идет. ( Лыжник)

**Шарада**

Первый слог метут метлой,

Глазом назову второй,

Третьим резать хлеб годится,

А четвертый лишь частица.

Целое — насекомое.

(сороконожка)

**Шарада**

Слог первый мой ищите не на карте,

А в вашей комнате. Обрыв — мой слог второй.

Могу я сделать этажерку, парту,

Диван, шкаф, стул. Кто я такой?

( столяр)

**Прием грамматического анализа слов на основе**

**словообразовательной модели**

Этот вид задания

* развивает языковое чутье ребенка,
* развивает способность по отдельному элементу слова (по аффиксам) догадаться о грамматических его свойствах. Морфемная зоркость при этом становится фундаментом грамматических умений.

Приведем примеры нескольких заданий, нацеливающих на развитие указанных способностей.

Задание. 1) Внимательно рассмотрите схему: и ть

Какой частью речи являются слова, состав которых соответствует этой схеме? Как вы об этом догадались?

2) От данных слов образуйте слова, соответствующие схеме: и ть

Запишите эти слова, обозначая безударные гласные в корнях.

Образец записи: соль сол ит ь

*Свет, корм, крахмал, серебро, золото, сор, встреча.*

Задание. 1) От слов *малина, слива, береза, бирюза* слова с помощью суффикса *–ов-* (ый). Какой речи будут образованные слова? Запишите эти слова. Всегда ли одинаково пишется суффикс *-ов-* в этих словах? Сделайте вывод.

2) Напишите еще два слова, строение которых соответствует схеме:

о в ый

Задание. Определите, по каким моделям образуются одушевленные имена существительные, а по каким — неодушевленные. Докажите, что вы правы.

их а, ость, щик, от а, ят а.

Задание. Можно ли по данным моделям определить, к какому склонению относятся слова, «спрятанные» за этими моделями

к а, еник а, ышк о, тель, тель ниц а, есть,

изн а, ец, ств о, онк а, ищ е, ик.

Задание. По моделям установите род имен существи­тельных

арь, ист, ниц, ищ е, ёнок, ыш, ыш к а.

ист.

Задание . 1) Определите, прилагательное какого рода «спряталось» за каждой моделью. Докажите, что вы правы.

ист ого, ов ая, лив ое, н ему, н ой.

1. Можно ли по данным моделям определить падеж «спрятанных» прилагательных? Докажите.

**Прием семантического анализа слов на основе**

**словообразовательной модели**

Структурно-семантическая схема рассказывает не только о важных грамматических свойствах слов, но и помогает внедриться в область лексического значения, так как приставки и суффиксы тоже несут информацию о нем. На этом свойстве словообразовательных моделей и построены подобранные нами задания.

Задание. Расскажите о значении каждого слова.

ник («там, где растет ...»): *малинник, цве ник, орешник.*

Задание. Докажите, что значение слов *надводный, надземный, надшахтный* можно объяснить через значение модели

над н ый («находящийся над ...»)

Задание. Объясните, почему значение слов *красноватый,* *грубоватый, слабоватый* можно связать со значением модели:

оват ый («слегка, немного, чуть-чуть...»)

Задание. От данных слов образуйте по модели арь слова и напишите их, распределяя на две группы в зависимости от их значения: 1) «человек»; 2) «предмет».

*Аптека*, *слово, виноград, дикий, сухой, пахать.*

Задание. От данныхслов образуйте по модели

ец слова и напишите их, распределяя на две группы в зависимости от их значения: 1) «человек»; 2) «маленький».

*Хлеб*, *мудрый, брат, мороз, хитрый, старый.*

**Прием сопоставительного анализа слов, внешне сходных по составу**

Более сложными являются задания, в которых предлагается сопоставить с указанной моделью несколько слов. В процессе подобного анализа формируется умение разбора по составу слов одной модели, а также слов, имеющих внешнее сходство в строении.

Задание. 1) Выпишите слова, строение которых соответствует схеме чик.

*Ключик, чемоданчик, магазинчик, мячик, блинчик, кирпичик, шкафчик, куличик, костюмчик.*

2) Выпишите остальные слова и разберите их по составу. Какой словообразовательной модели соответствуют они?

Задание. Напишите слова, распределяя на группы и зависимости от их строения.

лив ый

чив ый

ив ый

*Лживый, гневливый, ленивый, обидчивый, льстивый, улыбчивый, правдивый, фальшивый, игривый, пугливый, червивый, дождливый, стыдливый.*

Задание. Выпишите только те слова, состав которых соответствует схеме

к а.

Объясните, почему вы не выписали остальные слова.

*Лапка, скрепка, кепка, закрепка, зацепка, щепка, прищепка.*

Задание. Установите, какие слова-отгадки соответствуют схеме

очк а.

Привела я солнце

За свое оконце,

К потолку повесила,

Стало дома весело.

Свою косичку без опаски

Она обмакивает в краски.

Потом окрашенной косичкой

В альбоме водит по страничке.

Спал цветок и вдруг проснулся —

Больше спать не захотел.

Шевельнулся, встрепенулся,

Взвился вверх и улетел.

(Слова для справки: лампочка, кисточка, бабочка, ласточка).

Изучение морфемики является базой для формирования орфографических умений и навыков, так как большинство орфографических правил опирается на умение разбираться в морфемной структуре слова. От качества работы над составом слова зависит результативность обучения орфографии в школе. Одним из этапов решения орфографической задачи, по мнению С.И. Львовой, является морфемный анализ слова. Для усвоения морфемного анализа и использования его в ходе решения орфографической задачи мы использовали наряду с выше описанными приемами следующие:

**Прием поморфемного написания слова**

Этот при­ем заключается в том, что при записи слова в нем с по­мощью черточек отделяется одна морфема от другой: *про-свеч-ива-ют, пе-ре-сып-а-ют, мест-н-ый, с-по-тык-а-ешь-ся, за-дум-чив-ое, скал-ист-ый, дрем-уч-ий, груст-н-ый* и т.п.

При поморфемном письме ученик *одновременно* вы­полняет орфографический и морфемный анализ, точнее, *осмысляет морфемный состав слова в* ***процессе*** *его написания.* Такой подход к написанию трудно формируется, требует достаточно много временных затрат, но дает высокую отдачу, поскольку опирается на морфемный состав слова в процессе его написания.

Практика показывает, что прием поморфемного письма дает положительные результаты при условии его систематического использования на уроках. Способом поморфемной записи (с соответствующим поморфемным комментированием, проговариванием) можно оформлять не только отдельные слова, словосоче­тания, но и тексты, которые предлагаются детям в процессе зрительного восприятия (списывание). Приведем в качестве примера несколько текстом, которые мы предложили ученикам третьего класса для поморфемного письма. При этом ученики пробуют таким способом записать все слова

Ни лист-очк-а, ни трав-инк-и! Тих-им ста-л наш сад.

И берез-ы, и осин-к-и Скуч-н-ые сто-ят.

*(О. Высотская)*

Сид-е-л рыб-ак весел-ый /На берег-у рек-и,

И перед ним по ветр-у/ Кач-а-л-и-сь трост-ник-и.

*(М Лермонтов)*

Деревен-ск-ий стар-о-жи-л Сад стар-ин-н-ый сторож-и-л.

А круг-ом лес-а, лес-а. Вид-иг он: беж-ит лис-а.

*(В.Кондрашов)*

Свист-ок не-мног-о по-свист-е-л, Мах-ну-л крыл-ом и у-лет-е-л.

*(B. Бepecmoв)*

Туман леж-ит в гор-ax о-крест-н-ых. Мороз у-пле-л-ся дал-ек-о.

И руче-ек, весен-н-ий вест-ник, За- лепет-а-л из-под снег-ов.

*(К. Ладыжец)*

Ста-л-а дев-очк-а кот-енк-а корм-и-ть. При-нес-л-а овс-ян-ой каш-к-и. Ог-вер-ну-л-ся он от чаш-к-и. При-нес-л-а ему редис-к-и — От-вер-ну-л-ся он от миск-и. При-нес-л-а кусоч-ек сал-а. Говор-иг кот-енок; «Мал-о!»

*(С Маршак)*

Таким образом, в ходе поморфемного письма

* отрабатывается умение совмещать морфемный и орфографический анализы записываемого слова;
* запоминается графический образ морфем русского языка.

**Работа с корнями-омофонами**

Анализ слов-омофонов *спешу (спешка) – спишу (писать) и* слов с корнями-омофонами *(при мер ять* —*при мир ять)*

* помогает в процессе орфографического анализа обратить внимание школьников на структурно-семантические отличия данных слов;
* способствует усилению семантической направленности в обучении орфографии.

Задание. Подберите и напишите однокоренные к сло­вам *дева* и *диво.* Проверьте, сохранили ли вы одинаковое написание корня в каждой группе слов.

Задание. Напишите по два слова с данными корнями. Что вы можете сказать о правописании этих слов?

*-греб-, - гриб-, -грипп-*

Задание. Кто больше напишет однокоренных слов к прилагательным *лепной к липучий?* Чем отличается друг от друга каждая группа однокоренных слов?

Задание. Докажите, что *слова полоскать* (рот) и *полас­кать* (кошку) имеют разное значение, состав и написа­ние.

Задание. Чем объясняется бессмысленность такого текста?

*Вадиму давно надоело седеть дома. Он стал при­мирять капитанскую фуражку деда. Потом выскочил из окна и обижал весь лук.*

Задание. Объясните различие в написании выделен­ных слов.

1. Скоро встречу я в *лесу* настоящую *лису.* 2. Я принес из леса *гриб —* подцепил дорогой *грипп.* 3. Мне избушку *отворите* и капустки *отварите.* 4. Грязной тряпкой окна *трут —* бесполезный это *труд.*

Задание. Выберите проверочные слова для глаголов *уплатить* (деньги), *уплотнить* (землю): *переплатить, вплотную, выплатить, плотный, уплотниться, зар­плата, плотно, платный.*

Объясните, почему можно допустить ошибки в на­писании корней -плат- и -плотн-.

Задание. Выберите проверочные слова, учитывая зна­чение слова.

Образец записи; менять — замена.

Кр\_евой *(кройка, край),* д\_лекий *(даль, дол),* с\_ло *(сила, села, сёла),* м\_нёр *(мена, мина).*

Задание. Напишите однокоренные слова к существителныш *изморозь* и *изморось.* Выделите корни в словах, сделайте вывод о значении и правописании этих слов.

Задание. Одинаковый ли корень в словах *ст\_ляр* и *ст\_левар?* Докажите. Составьте и напишите предложение с данными словами.

Задание. Прослушайте текст. Выскажите свое мнение о написании *слова рождение.*

Маленькая дочка решила поздравить меня с днем рождения. В корне слова рождение вместо *о* она написала *а.*

- А ведь слово рождение пишется через *о: р-о-ж-д-е-н-и-е.* Оно от слова *род, р-о-д, —* сказал я.

-Нет, папочка, это от *слова рад,* понимаешь — *рад,*  ведь я тебя поздравляю с радостью.

*(В.Киселев)*

Задание. Объясняя правописание слов *хв\_стлиеый, л\_вина,* Петя Двойкин подобрал проверочные слова *хвост, улов.*

Какие орфографические ошибки допустил ученик в написании слов и почему? Оцените его ответ.

Задание. К словам *расч\_щатъ, сож\_ление* Петя Двой­кин подобрал проверочные *честь, жить.*

Оцените его ответ. Напишите слова с пропущенными буквами, объясните написания.

Таким образом, подобные задания нацеливают учащихся на семантический анализ слова при определении однокоренных слов и выборе написания корня. Регуляр­ное обращение к таким заданиям поможет сформировать у школьников правильный способ действия: *от значения слова идти к определению его структуры и выбору на­писания.*

**Орфографический анализ слов на основе словообразовательной модели**

Все типы заданий, связанные с анализом словообразовательных мо­делей, так или иначе, способствуют развитию грамотного письма, поскольку дети, зрительно воспринимая такие модели, лучше запоминают графический облик аффик­сов.

Между тем мы использовали специальную группу за­даний, нацеливающих непосредственно на орфографичес­кий анализ через внимание к словообразовательной мо­дели. Приведем примеры подобных заданий.

Задание. Напишите пары однокоренных слов. Объясните написание корня в этих словах.

Горы - -ист ое место

Поле - с -ев ыми словами,

Сосны - в -ов ом лесу,

Гриб - -н ой дождь,

Море - -ск ие влоны

Обида- о- - а ть друга

Вина- об- -я ть соседа.

Здание. От данных глаголов образуйте имена существительные, соответствующие модели к а. Напишите эти слова, обозначая в них корни. Объясните написание конечных букв этих корней.

Образец записи: По сад и ть – по сад к а

*Замазать, подготовить, поддержать, разведать, отгадать*, *разгрузить.*

Задание. Используя словообразовательные модели, правильно напишите зашифрованные слова. Объясните их написание и значение.

-лен-, -лин- ив ый, я л ый

-хваст-, -хвост- лив ый, ат ый

-дев-, -див- иц а, у и ть

-лес-, -лис- ёнок , н ой

Задание. От данных существительных образуйте и напишите прилагательные по модели: ный.

Табак, дача, удача, мрак, облака, копейка, улица, кирпич.

Сделайте вывод о написании сочетания *чн* в записанных вами словах.

Задание. От данных глаголов образуйте имена прилагательные по схеме: кий.

Напишите эти при­лагательные, объясняя написание корня.

Образец записи: Ред ет ь – ред к ий.

*Резать, скользить, робеть, гладить.*

Задание. От слов *брусника, дочь, внук, ночь, свеча* образуйте слова по модели

ка. Напишите, объясняя написание сочетания *чк* на стыке корня и суффикса.

Задание. От слов *барабан, батон, вагон, графин, диван, лимон, магазин, сарафан, стакан* образуйте слова по модели чик («маленький...»).

Напишите эти слова, объясняя написание сочетания *нч* на стыке корня и суффикса.

Задание. 1) От указанных слов образуйте и напишите существительные по модели ик.

*Сад, куст, гвоздь, чиж, карандаш, ёж, кирпич, лист, нож, хвост.*

2) Как звучит суффикс *-ик-* в словах *чижик, карандашик, ножик?* Объясните написание суффикса в словах.

Задание. От слов *грусть, ужас, звезда, честь, вкус* образуйте и напишите прилагательные по модели ный. Объясните написание сочетаний *стн* и *сн* в данных прилагательных.

Задание. От слов *место, ненастье, капуста* образуйте

и напишите прилагательные по модели н ый. Какую орфограмму имеют все эти прилагательные?

Задание. От слов *море, город, завод, хутор* образуйте и напишите имена прилагательные по модели ск ой. Какие из этих прилагательных имеют непроизносимые согласные? Объясните написание этих прилагательных.

Задание. От слов *брат, зверь, матрос, Русь, флот* об­разуйте и напишите имена прилагательные по модели ск ий. Какие из прилагательных имеют непроиз­носимые согласные? В каких прилагательных появляют­ся удвоенные согласные и почему?

Задание. От указанных слов образуйте имена прилага­тельные по модели н ый. Напишите эти прилага­тельные. Объясните, почему в них пишется *нн.*

*Цена, конь, лимон, магазин, туман, длина, чугун, карман, сон.*

Задание. Расшифруйте запись. В чем особенность про­изношения и написания окончания в зашифрованных словах? Напишите эти слова.

ов ого -слив-, -айв-.

Задание. Нужно ли употреблять ь между корнем и суф­фиксом в словах, образованных по модели к а. Напишите эти слова, объясняя их написание.

к а: внуч-, доч-, булоч-.

Итак, мы попытались реализовать семантическое направление в обучении словообразованию в начальной школе. Это направ­ление в обучении интенсивно внедряется в практику преподавания русского языка в средней школе. Суть этого направления в обучении состоит *в усиленном внимании к семантической стороне изучаемых явлений языка.* Семантическая ориентация процесса обучения словообразованию оказывает благоприятное влияние на формирование орфографических умений, поскольку знания словообразования являются базой для многих орфографических правил русского языка.

**2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.**

После проведения работы по внедрению в систему обучения русскому языку заданий и упражнений, связанных с работой со словообразовательными моделями с целью формирования орфографической зоркости младших школьников, нами был проведен констатирующий эксперимент по проверке результатов работы. В эксперименте приняли участие два третьих класса: в экспериментальном классе проводилась описанная выше работа, связанная с семантической направленностью в обучении словообразованию, а в контрольном классе занятия проводились по традиционной системе.

Учащимся экспериментального и контрольного классов был предложен диктант с грамматическим заданием, связанным с проверкой знаний, как по словообразованию, так и по проверке сформированности орфографической зоркости, т.е. способности обнаруживать в словах орфограммы.

Диктант.

Над полем и лесом светит солнышко. Потемнели дороги, посинел на речке лед. Заспешили ручьи к речушке. На дереве надулись пахучие почки. У скворечни хлопочут скворцы. На опушке зайчик присел, огляделся. Ушки на макушке у робкого зверюшки. На полянке, у лесного ручейка, играют медвежата. Идет весна.

*(И.Соколов-Микитов)*

Дополнительное грамматическое задание:

1. Найдите слова, построенные по следующим словообразовательным схемам: ышк о, по е л и, уч ие, н ого, ат а,

за и л и.

* 1. Какой частью речи они являются?

1. Объясните значение слов: зайчик, зверюшка, медвежата. Укажите при этом часть слова, которая вам помогла определить значение слова.
2. Подберите к указанным словам однокоренные, объясните правописание корней в этих словах. Пос­\_нели, засп\_шили, р\_чушка, хл\_почут, ро\_кие.

Результаты работы оценивались по следующим критериям:

* умение учащихся ориентироваться в структуре слова;
* правильно определять значение минимальных единиц слова;
* использовать полученную информацию для решения орфографических задач.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Формируемые умения | Уровень их сформированности в контр. классе | Уровень их сформированности в экспер. классе |
| умение ориентироваться в структуре слова; | Высокий - 3  Средний - 9  Низкий - 12 | Высокий - 9  Средний - 9  Низкий - 5 |
| умение правильно определять значение минимальных единиц слова; | Высокий - 2  Средний - 8  Низкий - 13 | Высокий - 8  Средний - 9  Низкий - 6 |
| умение использовать полученную информацию для решения орфографических задач. | Высокий - 8  Средний - 8  Низкий - 8 | Высокий - 12  Средний - 10  Низкий - 1 |

Общая оценка диктанта складывалась и по количеству допущенных ошибок, и по качеству выполненного дополнительного грамматического задания. Но для определения уровня сформированности умений мы определились следующим образом: уровень сформированности умения ориентироваться в морфемной структуре слова определялся по качеству выполнения первого задания; уровень сформированности умения правильно определять значение минимальных единиц слова – по второму заданию; уровень сформированности умения использовать полученную информацию для решения орфографических задач – по третьему заданию. (Следует оговориться, что все задания взаимосвязаны и по роду основной работы – работы со словообразовательными моделями, и по возможности использования их для формирования орфографической зоркости, поэтому могли бы в равной степени использоваться для проверки уровня сформированности любого умения).

Анализируя количество ошибок, допущенных учащимися обоих классов, мы отметили высокие результаты экспериментального класса (11 человек из 23 учеников не допустили ни одной ошибки, получив отметку «пять», 6 человек допустили 1- 2 ошибки в словах *огл****я****делся, р****е****чушке, м****а****кушке, пот****е****мнели, руч****ь****и* и др. – отметка «четыре», и только 6 человек допустили 3-4 ошибки, что соответствует отметке «три», неудовлетворительных отметок в экспериментальном классе не было выставлено). В контрольном классе результаты значительно ниже: на «пять» написали три ученика из 24 учащихся класса, на «четыре», допустив 1-2 ошибки, - 11 человек, на «три», допустив 3-4 ошибки, - 6 человек и 4 человека получили отметку «два», как не справившиеся с диктантом.

Анализ выполненного дополнительного грамматического задания показал, что уровень владения умением ориентироваться в структуре слова в контрольном классе высокий - у 3-х учеников, средний – у 9 учащихся, низкий – у 12 учащихся. Иная картина в экспериментальном классе: высокий уровень – 9 человек, средний – 9 человек, низкий – 5 человек. Высокий уровень был обнаружен у учеников, полностью справившихся с заданием, средний – у учеников, выполнивших 50% работы, низкий – у учеников, выполнивших работу менее чем на 50%, т.е. допустивших ошибки в четырех и более словообразовательных моделях при подборе к ним слов.

Умение правильно определять значение минимальных единиц слова определялось по качеству выполнения второго задания: «Объясните значение слов: *зайчик, зверюшка, медвежата*. Укажите при этом часть слова, которая вам помогла определить значение слова». В контрольном классе справились с заданием 10 человек (двое полностью, 8 учащихся не во всех словах точно указали суффиксы с уменьшительно-ласкателным значением), 13 человек не справились с заданием, допустив ошибки либо при определении слова, либо при указании части слова, передающей оттенки значения. В экспериментальном классе 17 человек выполнили второе задание (8 человек – отлично справились с заданием, 9 человек допустили некоторые неточности), 6 человек затруднились при выполнении задания.

Умение использовать полученную информацию для решения орфографических задач продемонстрировали учащиеся при выполнении третьего задания: «Подберите к указанным словам однокоренные, объясните правописание корней в этих словах: *пос­\_нели, засп\_шили, р\_чушка, хл\_почут, ро\_*кие».

Результаты таковы: в контрольном классе высокий уровень сформированности данного умения отмечен у 8 учащихся, средний – у 8 учащихся, и с низким уровнем сформированности тоже 8 человек. В экспериментальном классе высокий уровень – у 12 учащихся: они полностью и правильно справились с заданием, 10 человек показали средний уровень сформированности умения: они допустили ошибки в 1-2 словах, и только один ученик допустил ошибки в трех предложенных словах.

Ученикам экспериментального класса легче было выполнять предлагаемые задания, чем ученикам контрольного класса, т.к. в экспериментальном классе велась соответствующая работа со словообразовательными моделями, которая подготовила учеников к выполнению заданий подобного рода. Мы убедились в том, что семантическая направленность в процессе изучения элементов словообразования в начальной школе способствует соблюдению принципов преемственности и перспективности в обучении, а также помогает учащимся, как в изучении словообразования, так и в формировании орфографической зоркости младших школьников.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты свидетельствуют об эффективности предлагаемой методики и о возможности подтверждения гипотезы исследования: изучение словообразовательных моделей на уроках русского языка способствует формированию умения ориентироваться в структуре слова; правильно определять значение минимальных единиц слова; использовать полученную информацию для решения орфографических задач.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Научное исследование по проблеме изучения словообразовательных моделей в начальной школе с целью формирования орфографической зоркости младших школьников проходило в несколько этапов и включало изучение теоретической литературы и проведение опытно-экспериментальной работы.

Нами было выдвинуто предположение о том, что изучение словообразовательных моделей на уроках русского языка будет способствовать формированию умения ориентироваться в структуре слова; правильно определять значение минимальных единиц слова; использовать полученную информацию для решения орфографических задач.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы мы изучили психолого-педагогическую и лингвистическую литературу, определили особенности орфографии с точки зрения морфемной структуры слова, необходимость соблюдения принципов преемственности и перспективности при изучении словообразования между начальной школой и средним звеном, рассмотрели основные положения словообразования с научной точки зрения.

Изученная литература помогла нам выбрать направление работы по изучению словообразования, нами было выбрано семантическое направление, предполагающее изучение основных понятий словообразования в начальной школе на семантической основе, с учетом обозначаемых значений основными морфемами русского языка. Дальнейшая работа была направлена на выбор наиболее эффективных приемов работы со словообразовательными моделями, способствующими формированию не только умений, связанных с определением структуры слова, но и с умением использовать полученные сведения для решения орфографических задач. Нами определены задания, подобран дидактический материал, построена система работы, в соответствии с требованиями, предъявляемыми к учащимся третьего класса.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический анализ литературы по теме исследования, наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий и обучающий), качественный и количественный анализ полученных результатов.

Анализ полученных результатов свидетельствует об эффективности предлагаемой методики и о возможности подтверждения гипотезы исследования: изучение словообразовательных моделей на уроках русского языка способствует формированию умения ориентироваться в структуре слова; правильно определять значение минимальных единиц слова; использовать полученную информацию для решения орфографических задач.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. – М., 1987.
2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1986.
3. Бондаренко А.В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии. – СПб., 1996.
4. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М., 1986.
5. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. - М-, 1969.
6. Грамматика современного русского литературного языка. - М., 1980 (Авторы раздела «Словообразование» - В.В. Лопатин и И.С. Улуханов).
7. Дзюбенко О. Г. О выделении корня слова при правописании безударных гласных// Русский язык в школе. - 1983. - С.22-25.
8. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1988.
9. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. – М., 1979.
10. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М., 1997.
11. Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. – М., 1986.
12. Кодухов В.И Введение в языкознание. – М., 1987.
13. Львова С.И. Лингвистические знания – основа умений и навыков. – М., 1985.
14. Львова С.И. Работа над составом слова на уроках русского языка: Методическое пособие. – М., 2001.
15. Львов М.Р. Рамзаева Г.Г. Светловская Н.М. Методика обучения русскому языку в начальных классах. - М., 1987.
16. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. - М. 1975.
17. Львов М.Р. перспективы методики преподавания в начальной школе // Начальная школа. – 1989, - №8.
18. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М., 1999.
19. Лопатин В.В. Русская словообразовательная Морфемика. – М., 1977
20. Матвеева А.Н. Русский язык. Разноуровневая программа 1-3 классы (на основе прогимназии). – М., 1993.
21. Панов М.В. Изучение состава слова в национальной школе. – Махачкала, 1979.
22. Пешковский АМ. Избранные труды. – М., 1959.
23. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. – М., 1992.
24. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. – М., 1960.
25. Сахарный Л.В. Психолингвистические аспекты теории словообразования. – Л., 1985.
26. Современный русский язык / Под ред. П.А. Леканта. – М., 2000.
27. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. – М., 1985.