|  |
| --- |
|  |
| **Работа со словообразовательными моделями как**  **средство формирования орфографической зоркости**  **младших школьников**  Обобщение опыта учителя начальных классов **Кузнецовой Е. Н**.    **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………………………………………………………………………………9  1.3. Морфемный уровень русской орфографии…………………....................................13   **Глава 2.** Основные приемы работы со словообразовательными моделями с целью формирования орфографической зоркости младших школьников……………………14   **Глава 3.** Опытно-экспериментальная работа. Анализ результатов.. ………………..28  **Заключение**………………………………………………………………………………30  **Библиография**…………….…………………………………..……………………… ..31  2013г.  **Введение**  В связи с тем, что перед современной школой в настоящее время стоит задача не столько вооружить ученика определённым багажом знаний, сколько научить самостоятельно приобретать знания, умения, навыки, проблема развития мышления на уроках русского языка является актуальной.  Система работы, направленная на формирование и совершенствование морфемно-аналитических навыков учащихся, не лишена недостатков.  Основные из них:  а)  упражнения, направленные на морфемный анализ слов, не побуждают учащихся к выяснению их лексического значения, не способствуют осознанию детьми семантических и структурных связей между родственными словами;  б)  в результате выполнения таких упражнений младшие школьники привыкают к шаблону в выборе действий, теряют интерес к операции выделения морфем;  в)  в материале, предлагаемом для полного и частичного анализа морфемной структуры слова, превалируют имена существительные с суффиксами субъективной оценки (сторонушка, гнездышко, уголек, грядочка). Кроме того, нередко в упражнениях, связанных с морфемным разбором, встречаются слова с непроизводной основой (мороз, лиса, осень, гнездо, стрела).  К этому можно добавить, что недостаточный уровень сформированности у учащихся начальной школы навыков по морфемике не может служить основой для применения этого вида анализа в качестве средства обогащения и уточнения словарного запаса детей, не способствует структурно-семантической мотивации незнакомых производных слов, наконец, приводит к многочисленным неточностям при выделении частей слова как у младших школьников. В моей школьной практике в одном ряду дети ошибочно называли такие слова, как ленточка, звездочка, шапочка, лодочка, булочка и т. д.; стульчик, огурчик, зайчик и т. п. в качестве образований с одним и тем же суффиксом.  Наблюдения учёных доказывают, что уже в начальной школе начинается теоретическое осмысление языка. Учащиеся постепенно овладевают такими достаточно абстрактными понятиями, как корень, окончание, приставка, суффикс. Младшие школьники учатся вычленять данные морфемы в словах. Подобный анализ слова часто производится учащимися формально, не всегда ими осознаётся значение морфем. В качестве обоснования разбора того или иного слова по составу большая часть школьников подбирают одноморфемные слова, допуская при этом ошибки (например, подбирая слова с омонимичными морфемами и др.). Выбор такого способа доказательства проведённого морфемного анализа вполне объясним: подобная схема разбора предлагается большинством учебников по русскому языку. Даже те учащиеся, которые обращаются к словообразовательному анализу, не всегда используют его результаты в процессе разбора слова по составу. Так, например, большинство учеников в качестве производящего к слову дождевик назвали слово дождь, выделив при этом два суффикса: -ев-, -ик-. В данном случае наблюдаю формальное отношение к структуре производного слова и неумение младших школьников соотносить морфемный анализ со словообразовательным.  Несомненно, это положение может быть исправлено лишь в результате придания морфемному анализу структурно-семантического характера, а именно: при сочетании традиционного содержания морфемного разбора с элементами словообразовательного анализа. Такими элементами анализа словообразовательной структуры производной единицы являются выяснение исходного (производящего) слова, раскрытие лексического значения мотивированного слова посредством ссылки на мотивирующее, определение словообразовательного средства, участвующего в производстве анализируемого слова и др.  Родной язык как учебный предмет содержит особые развивающие возможности, поскольку именно средствами родного языка формируются не только основы растущей личности, но и “характер познавательной деятельности человеческого мышления” (В. Гумбольдт).  Вопросом об изучении словообразования в начальной школе уже давно занимались такие крупнейшие методисты как Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, Д.И. Тихомиров. В частности, Ф.И. Буслаев обращал внимание на необходимость словообразовательной работы на уроках русского языка с целью более полного понимания учащимися лексического значения слов. Именно это понимание гарантирует точный и осознанный выбор слов в условиях естественной речи. Важность словообразовательной работы на начальной ступени обучения русскому языку, её развивающий характер отмечал и К.Д. Ушинский. Учёные-методисты связывали обучение словообразованию с развитием мыслительных способностей учащихся, отмечали, что работа со словообразовательными моделями должна, прежде всего, опираться на наблюдения явлений словопроизводства (Мережко 1996).  Основная задача обучения родному языку в начальных классах – научить школьников использовать полученные знания в процессе речевого общения, научить учащихся мыслить. В настоящее время происходит снижение интереса у младших школьников к уроку русского языка. Это вызвано, прежде всего, тем, что при обучении родному языку используются в основном репродуктивный тип деятельности и работа по заданному алгоритму, что не даёт простора для творчества, не способствует развитию мышления, абстрагированию, не готовит учащихся к языковому существованию в жизни (Вороничев 2008).  Словообразование является благодатным материалом для решения задач развития логического мышления учащихся. Недооценка обучения словообразованию приводит к тому, что орфографический навык, не подкреплённый знанием приставок и суффиксов, существующих в языке, умением оперировать ими в речи для создания новых слов, закрепляется слабо. Так, что правильно писать корень слова, надо видеть его в слове, уметь подбирать родственное слово, а это возможно лишь при знании приставок и суффиксов, которые сопровождают корень (Милославский 1993).  Владение словообразовательными моделями позволяет расширить словарный запас учащихся, вооружить их активным способом понимания значения новых слов, а для учителя – это эффективное средство объяснения значения производных слов, встречающихся в тексте на уроках чтения (Дёмичева 1994).  Поэтому необходимо предлагать учащимся систему словообразовательных упражнений, которые способствуют развитию логического мышления детей. Данные упражнения приучают школьников соотносить общее и частное в языке, ориентироваться в словообразовательной структуре слов, лучше осознавать особенности происхождения слов, законы словообразования в русском языке. Словообразовательные упражнения имеют большое значение в развитии лингвистических способностей и в общем развитии младших школьников, способствуют возникновению интереса к языку, потребности в приобретении новых языковых знаний, стремления ясно и точно выражать свои мысли в слове.  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.   Таким образом, в процессе обучения родному языку «словообразование должно быть максимально приближено к потребностям речевой практики и отражать базовую функцию данного раздела школьного курса» 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.    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.     От качества ра­боты над составом слова напрямую зависит результатив­ность формирования орфографической зоркости. Именно поэтому я стала заниматься проблемой подбора эффективных приемов обучения правописанию с опорой на структур­ный анализ слова.  **Объект исследования:** 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: - определить суть морфемного аспекта русской орфографии; - 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.  **Практическая значимость** 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, * -основные направления в преподавании родного языка, * -эффективных способов анализа языковых явлений.   ^ 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» .  ^ 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».    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 начального обучения необходимо дать представление детям о приставке, корне, суффиксе и окончании как значимых частях 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». 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».    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.   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).   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.  **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».   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 видеzonnedek, а на русской почве получило звучание - зонтик, что и дало возможность по аналогии с лист - листик, мост - мостик осознавать зонтиккак 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 (бездомныйформант 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. Этот словарь облегчит выполнение словообразовательного анализа.    Основными понятиями словообразования являются 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.  Все 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.   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.   Однако в процессе обучения в школе далеко не все учащиеся поднимаются на этот морфемный уровень осоз­нания русской орфографии. 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.   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 поможет раскрыть и семантический характер русского письма, на который указывал И.А. Бодуэн де Куртенэ, отмечая, что в процессе написания нужно устанавливать связь писано-зрительных представлений, но тоже с представлениями морфологическими и семасиологическими.   Существуют эффективные приемы отработки у учащихся этой важной способности проводить орфографический анализ на морфемно-семантическом уровне.   |  | | --- | | **Глава 2. Основные приемы работы со словообразовательными моделями с целью формирования орфографической зоркости** **младших школьников**   Усиление семантического аспекта в изучении морфемного состава и элементов словообразования в начальной школе позволит преодолеть указанные выше и другие трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники при усвоении данного раздела. Определены следующие направления работы с производным словом:  выделение производного (вторичного) слова из контекста;  словообразовательное толкование производного слова;  наблюдение за смысловой и структурной соотносимостью родственных (однокоренных) слов;  нахождение первичного (производящего) слова по отношению к данному вторичному (производному), выделение аффикса, с помощью которого образовано вторичное слово;  выявление общности в значении и пути образования производных слов, подбор производных слов одной словообразовательной модели;  наблюдение за условиями выбора определённой словообразовательной модели для образования производных слов;  образование производных слов по конкретному заданию учителя;  распределение однокоренных слов по мере их образования (составление словообразовательных цепочек);  определение семантико-словообразовательных связей между словами словообразовательного гнезда, составление словообразовательных гнёзд;  исправление и объяснение словообразовательных ошибок;  наблюдение за употреблением производных слов в соответствии с их значением и стилистической окраской.  Так, анализ определённого количества производных слов позволяет учащимся определять словообразовательные модели, характерные для слов того или иного словообразовательного типа, выявлять закономерности образования слов определённого типа, устанавливать правила, согласно которым вторичные наименования объединяются в ту или иную словообразовательную модель. При этом учитываются смысловые и структурные характеристики, условия выбора того или иного форманта, наличие или отсутствие вариантов форманта. Работа с производными словами по выделенным направлениям будет способствовать формированию словообразовательных умений младших школьников, даст первоначальное представление о словообразовательных процессах языке, подготовит учащихся к следующему этапу изучения данного раздела в школе (Мережко 1997).  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 проводила 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 предлагаю подсказку в виде схемы, в которой указано количество букв, а иногда и названы некоторые бук­вы загаданного слова.   В качестве подсказки предлагаю 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).   Приведу примеры таких загадок, шарад, которые подобрала 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.   Приведу 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 данных слов 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 использовала 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). Приведу в качестве примера тексты, которые предложила 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 существителным 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 использовала специальную группу за­даний, нацеливающих непосредственно на орфографичес­кий анализ через внимание к словообразовательной мо­дели.   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 снв 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 пишетсянн. 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-.  Морфемный анализ должен опираться на результаты словообразовательного анализа. Особенно важно восстановление последовательной словообразовательной цепочки для слов, в основе которых выделяются 2—3 одноименные аффиксальные морфемы. Например, писатель-ск-ий ← писа-тель ← пис-а-ть; лекарств-енн-ый ← лекар-ств-о ← лек-арь ← леч-и-ть и др.  Разбор как метод обучения служит методическим средством развития дедуктивного мышления учащихся. В соотношении морфемного и элементарного словообразовательного разборов слов разных частей речи различают два приема работы: разбор-доказательство (умозаключение) и разбор-суждение.  Разбор-доказательство представляет собой дедуктивное умозаключение, воспроизводящее процесс возникновения нового суждения (собственной мысли). При таком разборе учитель выслушивает готовые суждения учащихся и следит за тем, как образуются эти суждения, т. е. как применяют учащиеся правила. Использование данного разбора учит школьников рассуждению по строго данному образцу. Например, при доказательстве выделения корневой части наречия ледниковый ученики используют следующие посылки. Корень слова — это общая часть всех родственных слов (1 посылка). Родственными словами к слову ледниковый будут ледник, лед, ледышка (2 посылка); общей значимой частью их основ этих слов является -лед-. Значит, —лед- корень слова ледниковый (вывод).  При разборе-суждении морфемный анализ слова ледниковый будет выглядеть так: «Прилагательное ледниковый имеет производную основу. Оно образовано от существительного ледник с помощью суффикса -ов. Основа слова ледник также членится на морфемы. Корень -лед-выделяется в сопоставлении с родственным существительным лед; суффикс -ник — в сопоставлении с одноструктурными словамиосинник, малинник и др.».  Для осмысления знаний по морфемике нужно тренировать учащихся в совершенствовании дедуктивных умозаключений. Самым надежным упражнением, развивающим мыслительный навык, является частичный разбор-доказательство, который следует применять при закреплении грамматического материала. Частными разновидностями такого разбора являются поморфемное конструирование и реконструирование (восстановление) лексических единиц, принадлежащих к разным частям речи или употребленных в различных словоформах.  Следует также учесть, что выполнение учащимися заданий на элементарный словообразовательный разбор производных слов требует особой тщательности при отборе лексического материала. В отличие от слов, предлагаемых в средних классах, объектом анализа в начальной школе должны в первую очередь стать производные единицы, возникающие на первой ступени словообразовательного анализа. В этом случае морфемная и словообразовательная структуры слова полностью совпадают, например, ельник, летчик, зайчонок, подснежник, зимний, городской, приморский, заучить, принести, весело, быстрои др.  Не следует избегать слов с двукорневой основой, в том числе и дефисного написания (лесостепь, живописный, бело-розовый и др.). Труднее словообразовательному анализу подвергаются слова, сложение корневых основ которых сопровождается нулевой суффиксацией (трубочист, снегопад, пешеход и др.) или суффиксальным способом образования (железнодорожный, черноморский и др.).  Вызывают интерес и требуют своего практического воплощения нетрадиционные подходы в изучении морфемной структуры слова, изложенные в работах О.Е. Вороничева, Н.В. Лукиных, Е.Г. Мережко (на языковом материале начальной школы), Л.В. Вознюк, Н.В. Давыдовой, Л.П. Клобуковой, С.И. Львовой (на более широком языковом материале). Так, С.И. Львова в центр изучения морфемико-словообразовательной структуры слова ставит понятие словообразовательной модели, а в одной из своих публикаций показывает возможности многоаспектного анализа слова на основе модели словообразования.  О необходимости использования приема моделирования при изучении морфемики в начальных классах говорит и П.С. Жедек (являясь автором раздела «Методика изучения морфемного состава слов» в учебном пособии по теории и практике обучения русскому языку «Русский язык в начальных классах»): «Модель может не только показывать устройство слова, но и определять способ действия при решении языковых задач».  Описанию взаимосвязи «словорассечения» и семантики слова посвящены публикации О.Е. Вороничева, Л.А. Катлинской и др. Кроме того, О.Е. Вороничев рассматривает возможности организации морфемно-словообразовательной работы с учащимися на основе логического соотношения понятий «корень» — «непроизводная основа» и «членимость» — «производность» — «мотивированность.  Один из путей оптимизации в деятельности учащихся при обучении морфемному составу слов Е.Г. Мережко связывает с понятием «словообразовательное гнездо». Н.В. Давыдова, Л.П. Клобукова рассматривают возможности соотношения понятий «словообразовательное гнездо» и «словообразовательная парадигма». При этом само понятие словообразовательной парадигмы — достаточно новое в лингвистике, а тем более в методике обучения русскому языку - рассматривается как часть словообразовательного гнезда на определенной ступени развития производных слов. Использование этих понятий в их взаимосвязи, по мнению Л.П. Клобуковой, позволяет выявить словообразовательный потенциал и морфемную структуру слов разных частей речи.  Нетрадиционность подходов к изучению словообразовательных средств русского языка еще раз доказывает тот факт, что методика не исчерпала своих возможностей в плане изучения морфем и их типов, а морфемный анализ слов должен стать, по словам С.И. Львовой, не самоцелью, «не разбором в себе», но «средством для понимания тайн слова», его семантики и формально-грамматической структуры.  В связи с этим следует признать, что в ознакомлении школьников с морфемной и словообразовательной структурой слов, наряду с традиционными аспектами: а) слово как совокупность взаимосвязанных значимых частей — морфем; б) слово как компонент в ряду родственных образований; др., важны нетрадиционные лингвометодические аспекты. Эти аспекты требуют своей дальнейшей разработки относительно методики обучения морфемике и словообразованию в начальной и средней школе:  а) слово как морфемно-членимое/нечленимое и производное/непроизводное образование в современном русском языке;  б)  слово как часть речи определенной словообразовательной структуры;  в)  слово как реализация определенной словообразовательной модели;  г)   слово как член словообразовательного гнезда;  д)  слово как представитель того или иного словообразовательного типа.  Итак, я попыталась реализовать семантическое направление в обучении словообразованию в начальной школе. Это направ­ление в обучении интенсивно внедряется в практику преподавания русского языка в начальной 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. | |

**Глава 3. Опытно-экспериментальная работа. Анализ результатов**  
  
 Учащимся 4 класса предложен 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)  
  
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.   
     Какой частью речи они являются?
  2. Объясните значение слов: зайчик, зверюшка, медвежата. Укажите при этом часть слова, которая вам помогла определить значение слова.
  3. 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 - 4  Средний - 11  Низкий - 9 | Высокий - 9  Средний - 16  Низкий - 0 |
| умение правильно определять значение минимальных единиц слова; | Высокий - 2  Средний - 9  Низкий - 13 | Высокий - 8  Средний - 16  Низкий - 1 |
| умение использовать полученную информацию для решения орфографических задач. | Высокий - 5  Средний - 11  Низкий - 8 | Высокий - 12  Средний - 13  Низкий - 0 |

Общая оценка диктанта складывалась и по количеству допущенных ошибок, и по качеству выполненного грамматического задания. Но для определения уровня сформированности умений определилась 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.   
  
 Анализируя количество ошибок, допущенных учащимися обоих классов, отметила высокие результаты экспериментального класса. В контрольном классе результаты значительно ниже.   
  
 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. Я убедилась 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.   
  
 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 я изучила психолого-педагогическую и лингвистическую литературу, определила особенности орфографии с точки зрения морфемной структуры слова, необходимость соблюдения принципов преемственности и перспективности при изучении словообразования между начальной школой и средним звеном, рассмотрела основные положения словообразования с научной точки зрения.  
  
 Изученная литература помогла выбрать направление работы по изучению словообразования, мною 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. Мною определены задания, подобран дидактический материал, построена система работы.  
  
 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.

**Словообразовательные словари**

Задача словарей названного типа - выявить словообразовательную структуру наличных в языке слов, показать членение слов на морфемы.

Двумя изданиями (1961,1964) вышел "Школьный словообразовательный словарь" З. А. Потихи под редакцией С. Г. Бархударова. Словарь содержит около 25000 слов. Полезны три приложения: 1) довольно подробный алфавитный список приставок и суффиксов имен существительных, имен прилагательных и глаголов; 2) перечень наиболее употребительных греко-латинских словообразовательных элементов в русской терминологии; 3) краткие исторические справки о фонетических процессах, изменивших звуковую структуру слова в процессе развития языка.

В 1978 г. был издан "Школьный словообразовательный словарь русского языка" А. Н. Тихонова. Слова в нем расположены по гнездам, которые возглавляются исходными (непроизводными) словами разных частей речи. Слова в гнезде размещены в порядке, обусловленном ступенчатым характером русского словообразования. В качестве приложения дан алфавитный указатель производных слов, имеющихся в гнездах (около 26000). В 1985 г. вышло двухтомное издание словаря, содержащее около 145000 слов (2-е изд. 1990 г.).

**Словообразовательные упражнения**

Большой интерес у учащихся вызывает работа над составом слова. В результате повторения морфемного состава слова совершенствуется умение распознавать и подбирать однокоренные слова, углубляется представление у учащихся о словообразовательной роли приставок и суффиксов, формируется умение разбирать слова по составу, развивается умение точно употреблять в письменной речи словарные слова с приставками и суффиксами.

Словообразовательные упражнения.

**1 уровень.**

№1. Образуйте от данных слов однокоренные. Укажите, при помощи чего они образовались.

Огород, овощ, картофель, огурец, помидор, морковь.

№2.Образуйте от данных слов имена прилагательные с суффиксом -н-.

Огород, овощ, картофель, огурец, помидор, морковь

**2 уровень.**

№1. Запиши только однокоренные слова. Выдели корень.

Помидор, помидорчик, помидорина, помидорка, помидорный, помидоровый, помидорки.Огурец, огурчик, огуречник, огурцы, огуречный.Огородик, огородник, огород, огородничать, огородники, огородишко.Морковь, морковка, морковник, морковки, морковный.Картофель, картофельный, картофелина, картофелинка, картофельное.

№2. Составьте словосочетания, вставляя в имена прилагательные нужные окончания.

Картофель ранн\_, овощи варен\_, огурец солен\_, огород небольш\_, помидор крупн\_, морковь сладк\_.

**3 уровень.**

№1.Запиши предложения, раскрывая скобки.

1. Этим летом в нашем парнике выросло много (огурец).2. Дениса послали на рынок за (морковь).3. Марина принесла с (огород) пучок укропа.4. На кустах позднего (картофель) кое-где еще виднелись бледно-лиловые маленькие цветы с желтыми тычинками.5. Папа принес с рынка килограмм (помидор).6. На колхозных полях начали уборку (овощи).

№2. Составь и запиши словосочетания. Укажи падеж имен существительных.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| салат |  | работать |  |
| сажать | помидор | вскопать | огород |
| ухаживать |  | ходить |  |
|  |  |  |  |
| выращивать |  | угощать |  |
| торговать | овощ | приготовить | морковь |
| купить |  | убирать |  |

Можно выделить следующие словообразовательные упражнения для начальной школы:

Упражнения, направленные на овладение морфемной структурой слова:

- разбор слова по составу,

- подбор однокоренных слов к данному слову,

- выделение однокоренных слов из ряда предложенных,

- сопоставление однокоренных слов и форм одного слова и т.п.

Данные упражнения помогают школьникам усвоить и закрепить словообразовательные понятия, формируют умение выделять морфемы в словах, руководствуясь существенными признаками данных понятий. В тоже время эти упражнения достаточно формальны, т.к. не учитывают собственно семантико-словообразовательные связи между словами.

2**.** Наблюдения за словообразовательным значением морфем:

- упражнения на разграничение омонимичных морфем,

- определение словообразовательного значения морфемы путём сопоставления однокоренных слов и слов одной словообразовательной модели и др.

3. Элементарный словообразовательный анализ:

- выделение из контекста ближайших родственных слов (словообразовательной пары),

- определение первичного (производящего) слова по отношению к данному вторичному (производному) и выделение морфемы, с помощью которой образовано вторичное слово,

- определение значения производного слова через производящее по отношению к нему (словообразовательное толкование производного слова).

Данный вид анализа ещё не находит широкого применения в практике обучения русскому языку, хотя уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что без словообразовательного анализа невозможно научить младших школьников понимать словообразовательную структуру производного слова, осознанно производить морфемный анализ слов. Кроме того, при проведении словообразовательного анализа дети учатся рассуждать, доказывать своё суждение, применять полученные знания к единичному языковому факту, формулировать умозаключение.

4. Упражнения на словообразовательный синтез:

- образование слов с помощью предложенной морфемы,

- образование слова с указанным значением, определённой части речи и т.д.

5. Упражнения со словообразовательной моделью:

- подбор слов одной словообразовательной модели,

- выделение из контекста слов, соответствующих указанной модели и др.

6. Построение словообразовательных цепочек:

- восстановление словообразовательной цепочки из ряда однокоренных слов и др.

7. Упражнения со словообразовательным гнездом:

- построение словообразовательных гнёзд,

- выявление семантико-словообразовательных связей между словами гнезда и др.

8. Лексико-словообразовательные упражнения.

9. Упражнения на анализ и исправление словообразовательных ошибок.

10. Упражнения, направленные на формирование умения правильно и точно употреблять производные слова с учётом их значения и стилистической окраски.

К указанным видам упражнений М.С.Соловейчик также относит моделирование морфемной структуры слов, подбор слов по составленной графической модели, лингвистический эксперимент, связанный с использованием морфем в словах текста, анализ «ненастоящих» слов (Мережко 2007).