

Бородина Наталья Вячеславовна

Формирование морфемной зоркости  
как одно из условий развития речи учащихся

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания  
русскому языку (педагогические науки).

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

Работа выполнена на кафедре русского языка Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н.Ульянова

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, профессор  
Екатерина Ивановна Никитина

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор  
Валентин Николаевич Мещеряков

кандидат педагогических наук, доцент  
Татьяна Ивановна Куропаткина

Ведущая организация: Магнитогорский  
государственный университет

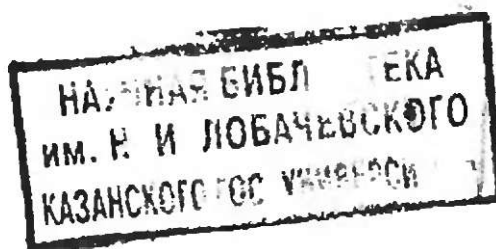
Защита состоится « 18 » декабря 2002 года в 12 часов  
на заседании диссертационного совета К. 212.216.02 в Самарском  
государственном педагогическом университете по адресу:

ул. Л. Толстого, д. 47, ауд.36.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Самарского  
государственного педагогического университета по адресу:

ул. М. Горького, д. 65/67.

Автореферат разослан « 16 » ноября 2002 года



Учёный секретарь диссертационного совета,  
кандидат педагогических наук, доцент

*Ирина А. Фейман*  
И.А. Фейман

## Общая характеристика работы

**Актуальность темы исследования.** Формирование связной речи, её развитие и совершенствование является конечной целью обучения русскому языку. «...Цель изучения русского языка...- развитие грамматических навыков учащихся и на этой основе обогащение их словаря, привитие навыков правописания и элементарных стилистических навыков... Развитие грамматических навыков означает развитие монологической речи учащихся, что и составляет цель обучения русскому языку», - пишет Л.П. Федоренко. Именно так понимают задачу школы и задачи преподавания русского языка абсолютное большинство методистов.

Умение «ясно, правильно и отчётливо рассказывать изустно и письменно всё, что дитя разумом узнало или о чём думало,» (И.И. Срезневский) невозможно без формирования прочных орфографических навыков. Основным принципом русской орфографии, как известно, является морфологический, согласно которому одна и та же морфема пишется всегда одинаково, независимо от её произношения. Применение почти 80 процентов изучаемых в школе орфографических правил предполагает знание состава слова.

Способность безошибочно определять состав слова помогает правильно установить грамматический статус слова, точнее осознать его лексическое значение, стилистическую окрашенность, расширяет возможности выбора слов в целях «более точного, более выразительного языкового оформления мысли, построения развёрнутого высказывания, связной монологической речи» (Э.А. Федравичене).

Таким образом, формирование, развитие и совершенствование монологической речи во многом зависит от способности ученика быстро и безошибочно ориентироваться в составе слова, в определении смысловой и стилистической характеристики морфем, то есть от морфемной зоркости.

Словообразовательный компонент языковой способности формируется в дошкольный период, когда формируются все основные психические свойства человека. Каждый ребёнок на интуитивном уровне владеет семантикой корневых и аффиксальных морфем, основными закономерностями слово- и формообразования, что подтверждается активным словотворчеством, которое охватывает до 90 процентов всех детей раннего и дошкольного возраста. Но сознательно выделить морфему и рассмотреть её значение вне слова он не может. В процессе обучения русскому языку ребёнок должен теоретически осознать то, чем владел в дошкольный период неосознанно: «Мы должны дать ему знание, должны объяснить сознанию его то, что более или менее ясно представлялось ему» (Ф.И. Буслаев). Актуальность проблемы определяется и тем, что к 6-7 годам, к началу обучения в школе, при многократном восприятии ребёнком «целых» слов внешней речи морфемный канал, по утверждению учёных, закрывается. В процессе обучения русскому языку необходимо активизировать морфемный канал восприятия слов.

Цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке методики применения на уроках русского языка в среднем звене

общеобразовательной школы эффективных методов и приёмов формирования морфемной и стилистической зоркости, интенсифицирующих процесс речевого развития учащихся.

**Объектом** данного исследования является учебная деятельность учащихся в ходе формирования их морфемной зоркости.

**Предмет** научного поиска – методы и приёмы формирования морфемной зоркости – умения быстро и безошибочно ориентироваться в составе слова, в определении смысловой и стилистической характеристики морфем – в целях развития монологической речи учащихся.

**Проблема** исследования – определение методических возможностей и условий применения методов и приёмов формирования морфемной зоркости в среднем звене общеобразовательной школы.

С учётом особенностей формирования словообразовательного компонента языковой способности учащихся в исследовании сформулирована рабочая **гипотеза**, которая заключается в следующем:

Грамотно оформленная, стилистически разнообразная устная и письменная речь формируется в процессе усвоения безошибочного письма, расширения словарного актива, совершенствования грамматического строя, развития логического, образного и стилистического мышления. Формирование, развитие и совершенствование монологической речи учащихся будет интенсивнее, если в процесс обучения включить эффективные методы и приёмы формирования морфемной зоркости – умения быстро и безошибочно определять состав слова, смысловую и стилистическую характеристику морфем. Это позволит:

- 1) обеспечить достаточную нагрузку обоих компонентов мышления – левополушарного, ответственного за логическое мышление, и “правополушарного”, образного компонента мышления;
- 2) качественно и количественно обогатить словарный запас учащихся: качественное обогащение ученического словаря понимается как уточнение лексического значения уже известного учащимся слова, его грамматической и стилистической оформленности; количественное – как увеличение количества слов в активном словаре учащихся, усвоение ими новых значений слов, их грамматического и стилистического оформления, строения и написания;
- 3) сформировать умения:
  - безошибочно определять состав слова, опираясь на структурно-семантические отношения словообразовательно соотнесённых слов;
  - грамотно писать слово при опоре на правило, предполагающее знание состава этого слова;
  - замечать изменение значения слова, его грамматического оформления и стилистической окрашенности, исходя из значения словообразующих морфем;
  - уместно (мотивированно) употреблять слова в связной речи;
- 4) способствовать воспитанию интереса учащихся к изучению родного языка.

В соответствии с гипотезой в процессе исследования были поставлены и решены следующие **задачи**:

- 1) рассмотреть методику изучения словообразования в начальных и средних классах, проследить, каким образом данный курс способствует формированию, развитию и совершенствованию монологической речи учащихся;
- 2) теоретически обосновать необходимость и возможность использования методов и приёмов, формирующих морфемную и стилистическую зоркость учащихся;
- 3) разработать методику использования эффективных методов и приёмов формирования морфемной зоркости в целях развития связной речи учащихся;
- 4) экспериментально проверить эффективность разработанной методики.

Перечисленные задачи решались поэтапно с 1999 по 2002 год с использованием различных методов исследования:

**Первый этап** (1999 – 2000 г.г.) включает изучение лингвистической, психолого-педагогической, психолингвистической, методической и учебной литературы по проблеме исследования, определение его теоретических основ.

**Второй этап** (2000 – 2001 г.г.) – проведение констатирующего эксперимента, анализ ошибок в разборе слов по составу (морфемном анализе), анкетирование учителей и учащихся, анализ письменных работ учащихся начальных и средних классов общеобразовательной школы, беседы с учениками и учителями с целью уточнения и конкретизации полученных данных, разработка опытно-экспериментального обучения.

**Третий этап** (2001 – 2002 г.г.) – проведение экспериментального обучения в пятых классах средней школы, проверка и уточнение результатов эксперимента.

**Научная новизна** проведённого исследования:

- выдвинута и теоретически обоснована идея о необходимости и возможности использования эффективных методов и приёмов формирования морфемной зоркости с целью развития монологической речи учащихся;
- разработана методика применения эффективных методов и приёмов формирования морфемной и стилистической зоркости в средних классах общеобразовательной школы, интенсифицирующих процесс речевого развития учащихся.

**Практическая значимость** проведённого исследования заключается в следующем:

- значительный фактический материал по детской речи, подтверждающий наличие у детей дошкольного возраста языковой способности, в частности словообразовательного компонента языковой способности, собранный диссертантом и представленный в **приложении 1**, может быть объектом внимания специалистов, которые стремятся дать объяснение важнейшим понятиям языка и речевой деятельности, используя для этого данные о детской речи;
- разработанная система уроков по морфемике, в структуру которых включены эффективные методы и приёмы формирования морфемной и стилистической зоркости, позволит учителям развивать и совершенствовать собственное всем детям «чувство языка», восприятия значимых элементов слова;

- используемые в качестве дидактического материала образцовые тексты разных стилей, иллюстрирующие стилистический, оценочный и выразительный (экспрессивный) характер аффиксов, способствуют осмыслению значения морфемы и её изобразительной функции в слове и в тексте в целом, вырабатывают умение правильно и свободно использовать словообразовательные возможности языка для чёткого и образного выражения мысли, имеют воспитывающее значение;
- материалы исследования могут быть использованы при совершенствовании и создании школьных учебников, сборников упражнений, методических пособий для учителей, а также чтения лекций в ИПК и ПРО, при разработке спецсеминаров и курса лекций для студентов филологического факультета по методике преподавания русского языка, а также для студентов факультетов дошкольного и начального обучения.

**Достоверность результатов и выводов** проведённого диссертационного исследования обоснована опорой на достижения современной лингвистики, педагогики, психологии, психолингвистики, методики развития связной речи, выбором методов и приёмов исследования, достаточным объёмом экспериментальных данных, а также положительными результатами эксперимента, поставленного и проведённого автором данного исследования и учителями ряда школ г. Ульяновска.

**Апробация работы.** Основные положения диссертации апробированы в ходе опытно-экспериментальной работы, изложены в докладах на ежегодных лингвистических конференциях Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н.Ульянова, Ульяновского государственного университета и Ульяновского технического университета, в выступлениях на семинарах завучей и методистов среднего звена, на методических объединениях учителей русского языка и литературы школ города Ульяновска. Автором диссертационного исследования было проведено 64 открытых урока по разработанной методике в школах № 24, 25, 34 города Ульяновска, из которых 22 урока проведено в начальной школе, что позволило при организации эксперимента наиболее успешно решить проблему преемственности в изучении морфематики между начальными и средними классами.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Формирование, развитие и совершенствование монологической речи должно опираться на умение учащегося быстро и безошибочно ориентироваться в составе слова – на морфемную зоркость. Можно добиться высоких результатов в повышении орфографической грамотности, обогащении словаря учащихся, совершенствовании грамматического строя речи, если в процессе обучения систематически использовать эффективные методы и приёмы формирования морфемной зоркости.
2. Теоретической базой для сознательного усвоения значения и правописания слов при опоре на знание состава слова должна быть концепция функционального словообразования, которая на первый план выдвигает семантико-словообразовательные связи между производным словом и производящим.

3. Применение эффективных методов и приёмов формирования морфемной зоркости способствует повышению орфографической грамотности, обогащению словарного актива, совершенствованию грамматического строя речи, развитию логического, образного, стилистического мышления учащихся, активизации интереса к русскому языку как учебному предмету.

### **Структура и основное содержание работы**

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и двух приложений.

Во **введении** обосновывается актуальность темы, определяются цель, задачи, объект и предмет исследования, формулируется гипотеза, раскрываются научная новизна и практическая значимость работы.

Содержание **первой главы «Лингвометодические и психолингвистические основы формирования морфемной зоркости»** составляет анализ лингвистической, психолингвистической, психолого-педагогической, методической литературы и действующих учебников по русскому языку для начальных и средних классов, в процессе которого:

во-первых, сопоставляется понятийный аппарат морфемики и деривации в современной лингвистике и в действующих учебниках по русскому языку;

во-вторых, обосновывается логичность и приемлемость структурно-семантического подхода к морфемному членению слова;

в-третьих, формулируются аспекты изучения словообразования в школьном курсе русского языка;

в-четвёртых, обосновывается наличие у детей дошкольного возраста словообразовательного компонента языковой способности, которое подкрепляется картотеккой детских словообразовательных инноваций, собранной автором данной диссертации.

В параграфе **«Словообразование в современной лингвистике»** отмечается роль в становлении словообразования как самостоятельной лингвистической дисциплины М.В. Ломоносова, А.Х. Востокова, Н.И. Греча, Ф.И. Буслаева, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Н.В. Крушевского, А.А. Потебни, М.М. Покровского, В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Н.М. Шанского, Е.А. Земской, Н.Д. Арутюновой, Е.С. Кубряковой, А.Н. Тихонова, В.В. Лопатина, И.С. Улуханова и других исследователей отечественного языкознания. “Простейшие значимые единицы языка” (морфемы) - корень, префикс, суффикс, постфикс, конфикс (циркумфикс), интерфикс, трансфикс, флексия – характеризуются по местоположению в слове, по выполняемой функции, по продуктивности-непродуктивности, по регулярности - нерегулярности, по материальной выраженности - невыраженности. Отмечается неоднозначность мнений о конфиксе (циркумфиксе), интерфиксе, трансфиксе, нулевых суффиксах, о границах основы слова.

В параграфе рассматриваются основные понятия деривации: производное слово/производная основа, непроизводное слово/непроизводная основа, производящее слово/производящая основа, словообразовательная пара, степень производности, словообразовательная цепь (цепочка), словообразовательное гнездо

до, формант, способ словообразования, словообразовательное значение, словообразовательный тип, словообразовательная модель.

Особое внимание уделяется морфемному членению слова, к которому возможны два подхода: формально – структурный и структурно – семантический. Автору представляется приемлемым в школьном курсе обучения русскому языку структурно – семантический подход к морфемному членению слова, в основе которого лежит введённый в русскую науку Г.О. Винокуром *словообразовательный принцип* морфемного анализа: при выделении морфем используются структурно – семантические связи родственных слов, восстанавливается словообразовательная цепь, в которую входит анализируемое слово, являясь ее конечным результатом:

переписывание ← — переписывать ← — переписать ← — писать

Н.М. Шанский называет его “методом матрешки” и считает, что “только этот принцип дает возможность избежать в морфемном членении слова ошибок, выделить в нем реально существующие в данный момент морфемы и установить их взаимоотношения, а тем самым и синхронную структуру слова”.

В параграфе «Словообразование в школьном курсе русского языка» формулируются аспекты изучения словообразования в школе: усвоение безошибочного письма, расширение словарного актива, совершенствование грамматического строя, развитие логического, образного и стилистического мышления.

**Усвоение безошибочного письма.** Мысль о зависимости формирования орфографических навыков от знания состава слова прослеживается в методическом наследии России уже с середины XIX столетия (Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, И.И. Срезневский, Л.И. Поливанов, В.Я. Стоюнин, В.П. Шереметевский, Н.Ф. Бунаков, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, В.И. Чернышев, В.А. Богородицкий, А.М. Пешковский и др.). Есть в школьной практике правила, считает А.М. Пешковский, которые «могут применяться и без знания корня и формальных принадлежностей слова, и даже без общего представления об этих элементах»: «Это скорее *до-грамматические* правила, требующие лишь некоторых знаний по фонетике», и есть правила, применение которых без умения правильно вычленить значимые элементы могут привести к ошибкам.

В современной методической науке связь работы по словообразованию с обучением правописанию отмечают Т.В.Сабанская – Петрова, О.А.Жуковская, Л.П.Федоренко, З.А.Потиха, Г.И. Блинов, К.А.Тимофеев, Г.П. Цыганенко, М.А. Дмитриева, С.И. Львова и др. “Чтобы ученик мог применить орфографическое правило, ему надо быстро найти орфограмму... известно, что, если орфограмма находится в морфеме (корне, суффиксе, приставке), то надо натренировать учащихся в разборе слова по составу. А для этого важно понимать значения морфем. Причем не только корней, но и суффиксов, и приставок”, – пишет Л.П. Федоренко.

**Расширение словарного актива и совершенствование грамматического строя речи.** Чтобы слово получило активную жизнь в речи школьника, он должен ясно представлять себе его значение, в создании которого, утверждает В.А. Добромыслов, «принимают участие все его значащие части (в том числе и



флексии)». Учёный-методист считает, что анализ значений слов в целом и анализ значений словообразовательных элементов необходим «в практических целях - для обогащения словаря учащихся, правильного понимания ими значений слов и правильного в отношении семантики употребления слов в речи».

Связь изучения морфемного состава слов и словообразования с активизацией словарного багажа школьников отмечают Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, А.П. Акуленко, Е.В. Архипова, Н.В. Давыдова, А.И. Исакова, Н.В. Костромина, С.И. Львова и другие методисты. Ефремова Т.Ф. считает, что раздел «Словообразование» в школьном курсе русского языка «больше чем какой-либо иной – благоприятствует ускоренному и вместе с тем углубленному и упорядоченному усвоению русской лексической системы».

**Развитие логического мышления.** Связь работы по развитию речи с развитием мышления - одно из основных принципиальных положений в методике преподавания русского языка - осознавали и подчёркивали её значение Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, А.Д. Алфёров, В.И. Водовозов, К.Б. Бархин, Д.И. Тихомиров, М.А. Рыбникова, В.А. Добромыслов и др. «Мысли дитяти раскрываются и зреют по мере развития дара слова. «Чем яснее кто понимает слово, тем яснее мыслит; и правильное уразумение речи ведёт к правильному мышлению», - утверждает Ф.И. Буслаев. «Основание разумной, чисто человеческой речи, - пишет К.Д. Ушинский, - заключается в верном логическом мышлении ... развить в детях дар слова – значит почти то же самое, что развить в них логичность мышления». «Как известно, язык непосредственно связан с мышлением, - отмечает В.А. Добромыслов. - Развитие речи учащихся неизбежно является и развитием их мышления». Вопрос о развитии логического мышления в процессе изучения значимых элементов слова и словообразования не был специальным предметом размышления методистов прошлого. Но отдельные высказывания учёных свидетельствуют о том, что преподнесение сведений о составе слова и словопроизводстве предполагает опору на логическое мышление ученика. «В языке, - пишет И.И. Срезневский, - не может не быть таких слов, которые употребляются только как условные знаки представлений и понятий, каковы, например, *рука, нога, человек, небо* и пр., и пр. Знание их зависит только от памяти, понимание их равно пониманию иностранных слов... но уже не памятью, а умом мыслящим усваиваю потом слова: *ручка* (чья –нибудь или чего –нибудь), *ручной, рукав, ручаться, порука, выручать, обручать, руководство* и пр., и пр. ... Никакая память не выдержала бы этой громады, если бы не ум, и тем легче ему владеть этой громадой, чем он сильнее сознательностью, чем сознательнее владеет языком».

**Развитие образного мышления.** Одной из причин низкого качества умственной работы, по утверждению В.С. Ротенберга и С.М. Бондаренко, является «недостаток воображения, отсутствие определённого запаса зрительных образов в умственном багаже или неумение привлечь их к работе в нужный момент». «Недостаток воображения, - пишут они, - сказывается отрицательно на усвоении всех школьных предметов». О развитии образного мышления методисты часто говорят в связи с чтением книги (В.Я. Стоюнин, В.И. Водовозов, В.П. Острогорский, В.П. Шереметевский, А.А. Потеня, Ц.П. Балталон,

Д.Н. Овсяннико- Куликовский, В.В. Данилов, Н.М. Соколов, М.А.Рыбникова и др.). Возникновение образа в читательском воображении они считают необходимым условием для полноценного восприятия художественного произведения. «Известно, - пишет В.Я. Стоюнин, - как трудно каждому, не привыкшему к такому мышлению, приниматься за чтение книг, где воображению нет никакой пищи, и сколько он должен сделать усилий, чтобы, наконец, перестать считать подобное чтение скучным». Стимулом активизации образного мышления на уроках изучения «Словообразования» является внесение элементов образности в объяснение грамматического материала, создание грамматических сказок, сочинений – развлечений, в которых дети «очеловечивают» значимые элементы слова, наделяя их характерами и качествами людей. «Грамматические понятия, «пропущенные» не только через логическое мышление, но и через воображение, фантазию, усваиваются более прочно, становятся более активным достоянием школьника», - пишет С.М. Бондаренко.

**Развитие стилистического мышления.** При обучении русскому языку необходимо «заботиться прежде всего и более всего о том, чтобы дитя усваивало выразительность родного языка» (И.И. Срезневский). К.Б. Бархин считает, что учащиеся в пятом классе не испытывают затруднений при делении слова по составу, если слово имеет достаточно прозрачную структуру. Значительная часть упражнений должна быть направлена на выяснение «смыслового значения как «вещественной» части слова, так и формальной его части». Богатейший материал стилистического изучения морфемики отражён в методическом опыте М.А. Рыбниковой, предлагающей упражнения, выполнение которых нацеливает учащихся на смысловую и стилистическую характеристику морфем. М.А. Рыбникова подчёркивает важность работы над словом: «Нас привлекает слово не только в контексте живого изложения развёрнутой мысли, но и само по себе, его этимология, его корень, префикс, суффикс. Однако все эти работы должны иметь определённую теоретическую базу». «Давая ряд упражнений, - продолжает методист, - мы не только механически обогащаем язык ученика, но мы и уточняем его, мы осмысливаем его с помощью уяснения законов речи, законов жизни языка». Таким образом, стилистический аспект изучения морфемики представляется актуальной проблемой методической науки.

Анализ действующих учебников по русскому языку для начальных и средних классов, представленный в этом параграфе, позволяет сделать выводы о том, что недостаточная сформированность словообразовательных умений и навыков учащихся вызвана, в частности, следующими причинами:

- 1) недостаточен объём теоретического материала: например, отсутствие информации о нулевом окончании в учебниках для начальной школы при наличии упражнений, предполагающих разбор по составу слов с нулевым окончанием, формируют в дальнейшем неверное представление о структуре слова; отсутствие базового словообразовательного понятия *производящая основа* затрудняет производить морфемный анализ на словообразовательной основе;
- 2) в учебниках для начальной школы и учебном комплексе В.В. Бабайцевой для средних классов представлен несемантизированный подход к морфем-

ному членению слова (формально – структурный) - учащийся вычленяет морфемы в слове в соответствии с его представлениями о наличии аналогичных морфем в других словах, что в дальнейшем приводит к многочисленным ошибкам;

- 3) порядок изучения тем раздела “Состав слова” в начальном курсе обучения русскому языку и расположение тем «Разбор слова по составу»(5 класс) и «Словообразовательный разбор»(6 класс) в среднем звене школы не предполагает формирование действий, адекватных порядку членения слова на составляющие его морфемы;
- 4) изучение основного курса «Морфемика. Орфография» по учебному комплексу В.В. Бабайцевой осуществляется перед «Лексикой», что не совсем оправдано: 1) целое слово изучать легче, чем его части; 2) не имея представления о лексическом значении слова, учащиеся не могут различать однокоренные слова и формы одного слова; 3) такие явления, как синонимия, антонимия, омонимия, имеющие место на словообразовательном уровне, не могут быть рассмотрены учащимися без усвоения соотносительных понятий в «Лексике».

В параграфе «Предпосылки формирования морфемной зоркости» представлены данные лингвистических и психолингвистических исследований детской речи А.Н.Гвоздева, А.А.Леонтьева, Д.Н.Богоявленского, Н.П. Серебренниковой, Ф.А.Сохина, Л.В.Сахарного, Д.Б.Эльконина, А.М.Шахнаровича, И.Н. Горелова, Л.П.Федоренко, Н.И.Лепской, Л.И. Гараевой, А. Арушановой, С.Н.Цейтлин, Н.М.Юрьевой, А.Г.Тамбовцевой, Т.Н.Ушаковой и других учёных, а также личной картотеки диссертанта, подтверждающие наличие у детей дошкольного возраста словообразовательного компонента языковой способности, характеризуются этапы речевого развития детей и словотворчество как один из этапов усвоения ребёнком – дошкольником морфемики и правил словообразования.

В лингвистической, психолого-педагогической литературе по-разному трактуются причины детского словотворчества. Этот процесс называют “чувством языка” (И.А. Бодуэн де Куртенэ, З.А. Потиха, Л.П.Федоренко, Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, М.Р. Львов), “даром слова” (Ф.И.Буслаев, К.Д. Ушинский), “языковым чутьём” (Л.В. Щерба, Л.П. Федоренко, Н.М. Шанский).

Ф.А.Сохин, опираясь на учение И.П. Павлова, согласно которому нервно-физиологической основой речи являются механизмы второй сигнальной системы, свойственные только человеку, считает, что в основе словотворчества, как и в целом в основе процесса формирования грамматического строя, лежат механизмы высшей нервной деятельности, аналогичные тем, которые лежат в основе овладения любыми новыми формами поведения : сначала то или иное объективное отношение выражается средствами лексики при опоре на конкретно воспринимаемую предметную ситуацию, затем выделяется грамматическая форма, которая начинает выражать это отношение внутри предметной ситуации, и, наконец, происходит отвлечение и обобщение отношений, обозначаемых данной формой. В процессе речевого развития ребёнка вырабатывается генерализация грамматических отношений, являющаяся физиологической осно-

вой воспроизведения грамматической схемы на другом словесном материале, то есть “физиологической основой “практических обобщений языковых явлений”. А.М. Шахнарович, соглашаясь с Ф.А. Сохиным в том, что генерализация является «центральным процессом овладения речью», тем не менее считает, что генерализация происходит на основе деятельности и накопления опыта общения: “Здесь не просто условнорефлекторная связь, но выбор, который ребёнком производится из ряда форм, а потому здесь обязательна активная деятельность ребёнка, что не учитывается ни теми, кто говорит об условных связях, ни теми, кто говорит об аналогиях”. На базе генерализации формируется модель – тип (обобщённая модель создания производного слова (А.М. Шахнарович)), то есть такая модель звукоформы, которая приложима ко всем без исключения явлениям данного типа. Именно модель – тип “повинна” в словотворчестве, но она является “и симптомом перехода к системным правилам словообразования”.

Многочисленные примеры личной картотеки диссертанта: барашата, бинтовательница, бодаю, бусеница (гусеница), брыкан, висло (вымя), пожарщики, умывальщик, дырчатое платье, докторист, поварист, щёлкатель, стиралка (о стиральной машине), пачкальщик, корова мыкнула, лунец (живёт на луне), маленький стеклёнок, карандашонок, в матрёшке матрёшата живут, двойнята (о близнецах), Данилка меня рассыпает (будит), ругательная воспитательница, юбочкин халатик (о жилетике), пузочок (о пиджаке), поливайка (лейка), лепница, водопийца, травмшин, музанино (пианино), доедатель, вмылиться, впивалки, выглотнуть, нашейник, набусить и т.д.- подтверждают выводы исследователей детской речи, что без специального обучения, в процессе общения со взрослыми, в ходе ролевой игры, являющейся ведущей деятельностью в дошкольный период, ребёнок осознаёт, что аффиксы обладают собственными, присущими только им значениями. Ребёнок улавливает “наиболее продуктивные словообразовательные модели”, что “даёт ему возможность конструировать собственные слова, которые зачастую более точно, нежели лексика нормативного языка, передают нужный смысл и одновременно вскрывают системные языковые закономерности” (С.И. Львова). Поэтому очень важно так организовать работу по словообразованию в школьном курсе обучения русскому языку, чтобы не угасало “чувство языка”, восприятия составляющих элементов слова, а происходило укрепление этого “чувства”.

Во второй главе «Описание экспериментального обучения» рассматриваются задачи и организация опытного обучения, приводятся результаты констатирующего эксперимента, описываются методы и приёмы формирования морфемной зоркости, раскрывается последовательность внедрения в процесс обучения русскому языку методов и приёмов формирования морфемной и стилистической зоркости, анализируются результаты эксперимента.

В параграфе «Организация опытного обучения» сформулированы задачи экспериментального обучения:

- разработать методику использования эффективных методов и приёмов формирования морфемной зоркости в целях усвоения безошибочного письма, расширения словарного актива, совершенствования грамматического строя

речи, развития логического, образного, стилистического мышления учащихся, а значит, развития речи в целом.

- активизировать интерес школьников к изучению русского языка;
- доказать, что в процессе обучения русскому языку применение эффективных методов и приёмов формирования морфемной и стилистической зоркости необходимо и возможно.

Экспериментальное обучение проходило в три этапа.

На **первом этапе** в процессе изучения раздела «Состав слова» во втором классе были использованы приёмы морфемного анализа слов на функциональной основе: при вычленении морфем учитывались смысловые связи словообразовательно соотнесённых производных и производящих слов. Учащимся предлагались следующие задания:

- найти пары однокоренных слов, указать их структурную связь;
- определить значение слова, опираясь на однокоренное;
- найти слово, от которого образовалось данное, выделить часть слова, с помощью которого оно образовалось;
- указать различие в составе слов, имеющих сходно звучащие элементы.

Последовательность морфемного анализа (сначала выделяются служебные морфемы, затем – корень) демонстрировалась с помощью разборной морфемной таблицы. Сначала учащиеся наблюдают процесс образования слова:

телефон +  $\widehat{\text{ист}}(-\square) \rightarrow$  телефонист ( $\square$ ) +  $\widehat{\text{к}}(-\square) \rightarrow$  телефонистка;

затем слово «разбирается»: «добраться» до корня можно только после того, как «сняты с линейки» окончание, приставки и суффиксы.

В результате у школьников формируется понимание, что морфемное строение слова – это результат отражения в слове словообразовательных процессов, которые сложились данное слово, создаётся необходимая лингвистическая база для осознанного восприятия ими структуры слов, осмысления значения составляющих слово морфем.

На **втором этапе** перед изучением раздела «Морфемика» в пятом классе был проведён **констатирующий** эксперимент, цель которого заключалась в выявлении способности учащихся определять состав слова и значение его структурного элемента – морфемы, уметь объяснить значение слова, опираясь на значение морфемы.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что пятиклассники перед началом формирующего эксперимента имеют представление о составе слова, его значимых элементах, о возможности объяснить значение слова, исходя из значения производящего слова и составляющих слово элементов. Но в подавляющем большинстве школьники неверно определяют состав слова, не всегда при выделении морфем учитывают структурно-семантические отношения словообразовательно соотнесённых слов, затрудняются сформулировать значение аффиксов. Приведённые факты служат доказательством мысли о том, что в процесс обучения русскому языку должны быть включены эффективные методы и приёмы, формирующие морфемную зоркость учащихся, способность безошибочно определять состав слова и значение словообразующих элементов.

На третьем этапе в процессе изучения раздела «Морфемика» в пятом классе и при усвоении орфографических правил в структуру уроков были включены методы и приёмы формирования морфемной и стилистической зоркости, интенсифицирующие развитие монологической речи учащихся. По окончании опытного обучения был проведён **итоговый срез и сочинение** по картине В.М. Васнецова «Ковёр – самолёт». Сопоставительный анализ результатов в экспериментальных и контрольных классах позволил сделать вывод об эффективности внедрения в процесс обучения методов и приёмов формирования морфемной зоркости.

В параграфе «**Методы и приёмы формирования морфемной зоркости**» систематизированы методы и приёмы формирования морфемной зоркости, во-первых, обусловленные спецификой (содержанием) раздела «Морфемика» в пятом классе, во-вторых, используемые при изучении всех разделов русского языка, но осложнённые заданием по морфемике.

В широкой практике школы пока не находят применения, хотя и обладают высокой эффективностью такие методы и приёмы, как составление словообразовательных цепей и гнёзд, нахождение слов с определёнными морфемами в орфографическом словаре, восстановление опущенной морфемы («вставь пропущенную ...морфему»), нахождение пары (аналогично разобранного по составу слова), обнаружение ошибок в разборе слова по составу, решение словообразовательных пропорций, моделирование, которое реализуется в многочисленных разнообразных приёмах, и т.д.

Сочинение как «высшая, наиболее сложная форма словесной работы в школе» (К.Б. Бархин) является неотъемлемым элементом уроков русского языка. В ходе эксперимента некоторые разновидности сочинений связывались с морфемикой и активно использовались в обучении:

- грамматические сказки, в которых морфемы «очеловечиваются»;
- сочинения – развлечения, которые пишутся на основе «бинома фантазии», придуманного Джанни Родари;
- сочинения на лингвистическую тему, предполагающие сопоставительный анализ морфем;
- сочинение – рассуждение о значимых элементах слова;
- составление словарной статьи о морфеме как разновидности сочинения научного стиля.

Будучи нестандартными заданиями, они «помогают оживить урок. Необычность задания вызывает у школьника удивление в начале их выполнения, радость в процессе работы, удовольствие при виде её результатов, пробуждая интерес не только к изучаемым вопросам, но и к русскому языку как учебному предмету в целом» (Л.А. Щипачёва).

В диссертации подчёркивается, что применение любых методов и приёмов, формирующих морфемную зоркость, должно вписываться в определённую систему упражнений. Вплетаясь в структуру урока, функционируя во взаимосвязи с другими методами и приёмами, они способствуют развитию логического, образного, стилистического мышления, обогащению словарного актива, совер-

шенствованию грамматического строя, усвоению безошибочного письма, а значит, развитию речи школьников.

В параграфе **«Развитие логического и образного мышления в процессе формирования морфемной зоркости»** отмечается, что интеллектуальное развитие учащихся – одна из основных задач обучения и воспитания. Составляющими компонентами этого развития является логическое и образное мышление. В соответствии с современными представлениями о межполушарной асимметрии мозга логическое мышление взрослого человека “закреплено” за левой половиной мозга, с правым полушарием связано непосредственно-чувственное восприятие, ориентация в пространстве, художественное (образное) мышление. В детстве преобладает “правополушарный”, образный компонент мышления, левое полушарие, ответственное за логическое мышление, начинает активизироваться лишь с 10-летнего возраста. Активация “левополушарного” компонента мышления и стимуляция образного мышления способствуют речевому развитию учащихся, обеспечивая точность, последовательность, обоснованность высказываемой мысли, её выразительность, поэтому в структуру всех уроков автор исследования стремился включать методы и приёмы формирования морфемной зоркости, обеспечивающие достаточную нагрузку обоих компонентов мышления – логического и образного.

Развитию логического мышления в процессе изучения морфемики способствуют:

- тексты научно-популярной литературы;
- моделирование;
- решение словообразовательных пропорций;
- таблицы, содержание которых строится на сравнении изучаемых явлений;
- составление словарной статьи о значимых элементах языка – морфемах;
- сочинения – рассуждения о морфемах.

Деятельность правополушарного компонента мышления стимулируют:

- устное словесное рисование, когда ученик, опираясь на образ, созданный поэтом (писателем), синтезирует свои видения в картину, которую он словесно оформляет;
- сочинения – развлечения, которые пишутся на основе “бинома фантазии”,
- грамматические сказки, в которых учащиеся «очеловечивают» морфемы, наделяя их человеческими характерами и качествами;
- включение элементов образности (стихотворений, прозаических фрагментов, ярких примеров) в объяснение грамматического материала.

В параграфе раскрывается последовательность включения этих методов и приёмов в структуру каждого урока изучения «Морфемики».

В параграфе **«Морфемный анализ как структурный элемент словарной работы»** характеризуются этапы словарной работы, каждый из которых диктуется необходимостью включать в акт познания и усвоения все виды памяти, внимания, необходимостью привлечь “глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус” (К.Д. Ушинский).

Морфема, являясь значимой единицей языка, принимает активное участие в процессе образования слова как лексической единицы: формирует его лексиче-

ское значение, строение, написание, диктуемое в русском языке правилами единообразного начертания значимых частей слова, определяет его грамматический статус, особенности стилистического употребления. Поэтому морфемный анализ логично вписывается в структуру словарной работы, способствует “осознанию учащимися богатейших словообразовательных ресурсов русского языка” и необходим “для обогащения словаря учащихся, правильного понимания ими значений слов и правильного в отношении семантики употребления слова в речи” (В.А. Добромыслов). Теоретические положения подтверждаются иллюстрацией морфемного анализа слов, имеющих в своём составе стилистически окрашенные морфемы, и терминов, важность работы над которыми подчёркивают К.Б. Бархин, Н.С. Поздняков, П.П. Иванов, Е.И. Никитина, Л.А. Виноградова, Л.А. Лазарева, Г.И. Блинов, А.Ф. Ломизов и другие методисты.

Работа с терминами - ознакомление с ними, определение сферы употребления, введение их в активный словарь школьника - является частью словарной работы не только уроков русского языка, но и других школьных дисциплин: “Учителя русского языка должны помочь преподавателям других предметов методически правильно организовать на уроках работу над терминами...” (Программы...).

В параграфе «**Стилистический аспект изучения морфематики**» отмечается актуальность изучения в стилистическом аспекте служебных морфем, которые являются “основными носителями стилистического, оценочного и выразительного (экспрессивного) “потенциала” (В.И. Максимов). Привлечение текстов устного народного творчества подводит учащихся к выводу о том, что аффиксы, будучи связанными единицами языка, лишёнными самостоятельного функционирования в речи, тем не менее приносят в текст дополнительное экспрессивно-стилистическое содержание, помогают людям выразить отношение к тому, что их окружает.

Диссертант считает доступным для учащихся средних классов осмысление того вида «согласования» прилагательного и существительного, о котором вслед за А.А. Потемной писал А.А. Шахматов: “... уменьшительные и ласкательные суффиксы имён могут влиять на форму согласующихся с ними прилагательных, которые принимают соответствующие уменьшительные и ласкательные формы...”. Но можно говорить и об обратной связи: соответствующего суффикса от существительного “требует” имя прилагательное или другое зависимое от этого существительного слово. Стилистически окрашенные морфемы влияют не только на ближайшее словесное окружение, но и на значительный контекст и даже целый текст, что продемонстрировано в исследовании на примере творческого списывания.

Учитывая тот факт, что любой стиль создаётся в результате сознательного отбора соответствующих стилистически маркированных и стилистически немаркированных языковых средств и что высока доля вероятности появления определённой группы аффиксов в определённом стиле, в ходе эксперимента осуществлялось знакомство учащихся с морфемами, “прикреплёнными своим значением и стилистическим колоритом к определённым видам речи” (Г.О. Винокур). В диссертации, в частности, подробно описывается, как проходит ус-



воение значения и правописания иноязычной приставки анти-, которая широко используется в научном стиле.

В подборе художественных текстов или относительно законченных фрагментов, которые использовались на всех уроках, учитывалось, во-первых, то, что своим содержанием и формой организации обучение воспитывает, то есть формирует определённые свойства и черты личности человека: “Образовательные задачи обучения могут быть хорошо выполнены, если реализованы на высоком уровне его воспитательные функции” (Д.Б.Эльконин); во-вторых, то, что положительное влияние на речевое развитие учащихся оказывают тексты, которые иллюстрируют стилистический, оценочный и выразительный характер аффиксов:

- они способствуют осмыслению значения морфемы и её изобразительной функции в слове и в тексте в целом;
- вырабатывают умение правильно и свободно использовать словообразовательные возможности языка для чёткого и образного выражения мысли.

В параграфе «**Результаты экспериментального обучения**» представлен сопоставительный анализ результатов **итогового** среза, который позволил сделать вывод об эффективности методов и приёмов формирования морфемной зоркости, использованных в процессе обучения: учащиеся экспериментальных классов лучше усвоили сведения раздела «Морфемика», в большей степени у них выработан навык безошибочно определять состав слова при опоре на структурно-семантические отношения производного и производящего слов, фиксировать внимание на значениях аффиксов.

По окончании опытного обучения в экспериментальных и контрольных классах было проведено **сочинение** по картине В.М. Васнецова «Ковёр – самолёт», которое вызывает необходимость использования аффиксов, выражающих отношение к тому, о ком или чём говорится, и показывает, как впитались в речь учащихся стилистические морфемы.

В начале экспериментального обучения предполагалось, что методы и приёмы формирования морфемной зоркости, вплетённые в структуру уроков, обогащают словарный багаж школьника, совершенствуют грамматический строй речи, развивают логическое, образное, стилистическое мышление, во многом определяют безошибочное письмо. Поэтому в качестве критериев проверки эффективности опытного обучения при анализе сочинения в экспериментальных и контрольных классах в диссертации определены:

- **объём высказывания.** По этому показателю, который устанавливался через подсчёт всех лексических единиц без учёта их семантического статуса, «можно судить о степени развития письменной речи в её целостности» (В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ);

- **наличие сложных предложений.** Данный показатель констатировал факт, что пятиклассники и экспериментальных, и контрольных классов употребляют в письменной речи сложные предложения, но в экспериментальных классах этот показатель выше: 14 и 6 соответственно (средний показатель); максимальный результат – 18 и 8; минимальный – 5 и 1. Из общего числа сложных предложений в сочинении (средний показатель) выведено процентное соотношение

сложных предложений различных типов: сложносочинённых, сложноподчинённых, бессоюзных сложных и сложных предложений смешанного типа.

	КК	ЭК
Сложносочинённые предложения:	68 %	21,6 %
Сложноподчинённые предложения:	23,3 %	35,7 %
Бессоюзные сложные предложения:	15,9 %	32,5 %
Сложные предложения смешанного типа:	0 %	10,2 %

Процентное соотношение разных типов сложных предложений в экспериментальных классах (ЭК) свидетельствует о более высоком уровне логического и образного мышления: «...Использование разнообразных синтаксических конструкций придаёт речи логическую связность, убедительность и эмоциональную выразительность» (М.С. Клевченя). Однотипность использованных конструкций в контрольных классах (КК) говорит о недостаточном умении школьников строить текст.

- **грамматическое значение сложных предложений.** Под грамматическим значением сложного предложения обычно понимают отношения между его частями. Наличие в письменных работах предложений с отношениями логической обусловленности (причинных, следственных, условных, целевых, уступительных) свидетельствует об уровне развития логического мышления школьников. В экспериментальных классах количество сложных предложений с такого типа отношениями выше по сравнению с показателями в контрольных классах: 42,9 % и 16,7 % соответственно от общего количества сложных предложений.

- **наличие слов со стилистической окраской, внесённой значением аффикса.** Обилие в тексте слов со стилистической окраской, внесённой значением аффиксов, не всегда свидетельствует о хорошем уровне развития связной речи школьника. Употребление таких слов должно быть уместно, стилистически оправдано. Поэтому исследователю было важно установить не количество употреблённых в сочинении стилистически окрашенных слов, а количество учащихся, которые употребляли в своей речи слова со стилистической окраской, внесённой значением аффикса. В экспериментальных классах этот показатель составил 100 %, то есть все учащиеся употребили в своей работе слова, стилистическая окраска которых внесена значением служебной морфемы (максимальный показатель – 14 слов в сочинении, минимальный – 3 слова); в контрольных – лишь 42 % школьников.

- **количество орфографических ошибок, обусловленных незнанием состава слова.** При определении этого показателя учитывалось только «программное» написание слов, то есть то, которое определяется орфографическим правилом, предусмотренным программой по русскому языку для первых – пятых классов. Общее количество неверно написанных слов было соотнесено с количеством слов, написание которых регулируется знанием состава слова (%). Учитыва-

лось, что какой-то процент этих ошибок обусловлен не неумением видеть состав слова, а просто незнанием орфографического правила. Поэтому данный показатель нельзя считать «чистым». Тем не менее значительный перевес ошибок в контрольных классах позволяет сделать вывод об эффективности методов и приёмов формирования морфемной зоркости, включённых в структуру уроков: в контрольных классах – 42,7 % от общего количества орфографических ошибок; в экспериментальных классах – 11,9 %.

В заключении диссертации сформулированы основные выводы проведённого исследования.

**Библиография** содержит 377 наименований.

В **приложении 1** представлена картотека детских словообразовательных инноваций, подтверждающих наличие у дошкольников словообразовательного компонента языковой способности, собранной автором исследования.

В **приложении 2** представлено 11 уроков по «Морфемике» в пятом классе. Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

1. Предпосылки формирования морфемной зоркости в дошкольном периоде // Современные проблемы теории и методики русского языка: Сборник научных трудов. – Ульяновск, 2000. – с. 96 – 103.
2. Вставить пропущенную ... морфему // Русский язык в школе. – 2001. - № 4. – с. 15 – 19.
3. Развитие логического и образного мышления в процессе формирования морфемной зоркости // Традиция в истории культуры: Материалы III научной конференции, посвящённой 210 – летию со дня рождения С.Т. Аксакова. Ульяновск: УлГТУ, 2001. – с. 104 – 111.
4. Стилистический аспект изучения морфемики // Язык, культура, общество: социокультурные основы развития регионов РФ: Сборник материалов Всероссийской научной конференции. – Ульяновск, 2002. – с. 127 – 130.