

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

Кафедра начального языкового и литературного образования

**РАБОТА СО СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛЮ НА УРОКАХ  
РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

АВТОРЕФЕРАТ

БАКАЛАВРСКОЙ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

студентки курса 511 группы  
направления 44.03.01 Педагогическое образование  
профиля «Начальное образование»  
факультета психолого-педагогического и специального образования

**САЙТИМОВОЙ АЙЖАН АЖХАНОВНЫ**

Научный руководитель  
канд. филол. наук, доц. \_\_\_\_\_

Ю.О. Бронникова

Зав. кафедрой  
докт. филол. наук, профессор \_\_\_\_\_

Л.И. Черемисинова

Саратов  
2016

**Введение.** Словообразование является одним из способов пополнения лексического запаса современного русского языка, то есть служит для создания знаковой формы, с помощью которой выражается значение слова.

Достижения лингвистической науки открывают большие возможности для развития методики преподавания такого раздела курса русского языка, как словообразование. Усилия методистов направлены на преодоление формального подхода при изучении данного раздела в школе. Вместе с тем школьный курс не способствует полноценному осознанию учащимися «живых» словопроизводных процессов.

Следовательно, проблема изучения состава слова и элементов словообразования в начальной школе остаётся в настоящее время актуальной. Современные учебно-методические комплекты содержат все больше материалов для словообразовательных наблюдений, отдельно рассматривается словообразование некоторых частей речи, вводятся элементы словообразовательного анализа.

Работа со словообразовательными моделями представляет собой одно из направлений в изучении словообразования в начальной школе. «Нельзя говорить о полноценном усвоении данного раздела без внимания к словообразовательной структуре производных слов, словообразовательным моделям, без обращения к словообразовательному анализу» [Мережко 2009: 63].

Наблюдение над процессом образования новых слов позволяет расширить представление младших школьников о лексическом значении во взаимосвязи с представлением о словообразовательном значении слова.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в начальной школе больше внимания уделяется не словообразовательным моделям, а обычным графическим схемам, которые отражают лишь морфемный состав слов. Для начальной школы ещё не разработана единая система наблюдений за словами, образованными по одной модели. Подобные наблюдения могут

проводиться на материале разнообразных словообразовательных моделей и с использованием различных словообразовательных упражнений.

*Объект* исследования - учебная деятельность младших школьников на уроках русского языка.

*Предмет* исследования – работа со словообразовательной моделью на уроках русского языка в начальной школе.

*Цель* исследования – определить наиболее эффективные приемы работы со словообразовательной моделью на уроках русского языка в начальной школе.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие *задачи*:

- 1) изучить лингвистическую и методическую литературу по теме исследования;
- 2) ознакомиться с опытом проведения словообразовательной работы в начальной школе;
- 3) разработать и апробировать на практике систему упражнений со словообразовательной моделью;
- 4) провести экспериментальную работу по теме исследования;
- 5) проанализировать полученные результаты.

*Методы исследования*: анализ лингвометодической литературы, тестирование, опытное обучение, эксперимент.

Дипломная работа состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованных источников и приложений.

*Во введении* обосновывается выбор темы, доказывается ее актуальность, определяются объект и предмет, цель и задачи, методы исследования, дается краткое описание содержания и структуры работы.

*В первом разделе* «Лингвистические основы исследования» раскрываются основные понятия словообразования.

*Второй раздел* «Методические основы исследования» посвящен методике работы со словообразовательной моделью в начальной школе.

*В третьем разделе «Опытно-экспериментальное исследование»* описывается проведенная экспериментальная работа.

*В заключении* подводятся итоги исследования.

**Основное содержание работы.** Вопросы моделирования в словообразовании и реализации моделей не являются новыми в языкознании, они уже были рассмотрены рядом исследователей.

Ученые отмечают, что каждая часть речи, обладая присущим ей общекатегориальным значением и характеризующими ее грамматическими категориями и парадигмами, а также свойственной ей синтаксической дистрибуцией, в то же время связана с определенным набором словообразовательных моделей и средств, для которых характерна морфологическая избирательность [Степанова 1993: 122].

Ученые единодушны в том, что словообразовательный анализ мотивированных слов начинается с описания структуры исследуемых лексем, т.е. с определения морфемного состава слов, установления связей и отношений между формантами в составе слов, выявления словообразовательной модели, по которой данные слова образованы.

Что же касается словообразовательных моделей, то точной и строгой классификации их в Грамматиках русского языка не представлено. Как правило, речь идет о некоторых моделях для образования прилагательных, глаголов, существительных, сложных слов.

Итак, вопрос об определении, реализации и функционировании словообразовательных моделей, при их наполнении разными лексическими основами, относится к общим проблемам лингвистической потенции и лингвистической валентности, которые в настоящее время привлекают пристальное внимание лингвистов, но все еще не решены.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод о том, что понятие «словообразовательная модель» тесно связано с понятием «словообразовательный тип» и определяется лингвистами по-разному:

1. То же самое, что и словообразовательный тип.
2. То же самое, что и морфонологическая модель - это понятие более частное, более узкое, чем тип. Внутри одного типа может существовать несколько моделей как разновидностей этого типа (отличаются формальными особенностями).
3. Словообразовательная модель может пониматься более широко, чем словообразовательный тип. Словообразовательная модель в отличие от типа объединяет слова лишь по общности формальных признаков: часть речи производящего, словообразовательное средство. При этом словообразовательное значение в расчет не принимается. В одной модели объединяется: *нарукавник* < рукав; *наколенник* < колено; *напарник* < пара.

В нашем исследовании мы придерживаемся первой точки зрения и понимаем словообразовательную модель как конкретную реализацию словообразовательного типа (например: имя прилагательное + суффикс -ость → отвлечённое существительное (*смелый* + -ость → *смелость*, *злой* + -ость → *злость*)).

В методических исследованиях представлено два подхода к работе над словообразовательной моделью в начальных классах. Они вытекают из разного понимания термина «словообразовательная модель». Одни исследователи (С.И.Львова, В.В.Белых, В.А.Софьина) соотносят словообразовательную модель с моделью морфемного строения, другие (М.С.Соловейчик, Т.Г.Рамзаева, Е.Г.Мережко) уподобляют ее словообразовательному типу.

Е.Г.Мережко отмечает, что «работа со словообразовательной моделью включает выявление общности в значении и пути образования производных слов, подбор производных слов одной словообразовательной модели, наблюдения за условиями выбора определённой словообразовательной модели для образования производных слов, образование производных слов

указанной словообразовательной модели, анализ стилистических особенностей ряда словообразовательных моделей» [Мережко 2009:64].

Для наблюдения и анализа целесообразно использовать слова разных словообразовательных моделей. При этом очень важно обращать внимание детей на избирательность действия той или иной модели в языке. Так школьники не только знакомятся с разнообразными моделями образования слов, но и наблюдают условия применения какой-либо модели для создания вторичного значения.

Проведенная экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе целью определения уровня осознания младшими школьниками схем (моделей) построения слов в 3 классе МБОУ СОШ №52 станции Карамыш Красноармейского района Саратовской области было проведено тестирование. В нем принимали участие 10 человек.

Анализ полученных результатов показал отсутствие полностью правильно выполненных работ, все задания вызвали затруднения в разной степени.

Первое задание полностью не выполнил никто. 33% учащихся верно распределили слова, но не составили схему, по которой они образованы. 67% распределили слова на 3 группы, т.к. посчитали, что –ок-/-ек- разные суффиксы, а не графические варианты, но два человека попытались составить общую схему (модель), по которой были образованы слова.

Второе задание полностью выполнили 2 человека (16%). Большинство младших школьников правильно определили лишнее слово, но не выделили суффиксы. Остальные либо допустили ошибки в выделении суффиксов (*полюшко, солнышко, зернышко* – суффикс – *к-*), либо неверно исключили лишнее слово (в первой строке зачеркнули слово *рыбка* (видимо, под воздействием категории одушевленности/неодушевленности), а в третьей отметили только слово *шуточка*).

Третье задание правильно выполнили только 25% учащихся. Остальные к предложенной схеме *корень + суффикс -чик- + нулевое окончание* отнесли слова *ключик, мячик, кирпичик, куличик*, которые в своем составе имеют суффикс *-ик-*.

Наибольшее затруднение вызвало четвертое задание: только 1 ученица (8,3%) правильно дополнила слова одной словообразовательной модели и к первой, и ко второй строке: *строитель, читатель, водитель; львица, медведица, волчица*. Большинство учащихся первую модель дополнили словами *писатель, учитель*; лишь один человек не учел значение суффикса и написал *выключатель*. Во вторую модель младшие школьник правильно включили слова *волчица, тигрица*, но и допустили ошибки, написав *куница, синица* (не учли соотношение производящее - производное), *водица, сестрица* (не учли значение суффикса).

50% учащихся справились с пятым заданием. Ошибочно отнесли к схеме (модели): *прилагательное + суффикс онък-/еньк-* (с уменьшительно-ласкательным значением) слово *пингвиненок* 25% младшекласников, остальные не отметили слово *маленького*.

Шестое задание полностью не выполнил никто. 50% обучающихся правильно образовали слова, но не определили значения суффиксов. Только 1 мальчик в словах *мудрец, братец, старец, хитрец* определил значение суффикса как «человек».

Наименьшее затруднение вызвало седьмое задание: 67% детей выполнили его безошибочно. Остальные либо не отнесли слова ни к какой группе, либо отнесли неправильно: *мастерок* - «лицо, производящее действие».

В восьмом задании лишь 33% учащихся пытались выделить критерии распределения слов по группам. Они правильно осознали, что это значение суффикса, но не везде смогли его сформулировать: для суффиксов слов первой группы значение уменьшительно-ласкательное, а для второй группы – женский род. 1 учащийся сгруппировал слова с точки зрения одушевленности/неодушевленности.

Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы:

- у младших школьников не сформировано понятие словообразовательной модели (схемы построения новых слов);
- учащиеся не могут соотнести производное и производящее;
- не осознают, что производные слова можно объединить в определённые группы по особым признакам;
- дети затрудняются выделить аффиксы в слове и определить их значение.

Следовательно, необходимо на обучающем этапе предложить младшим школьникам систему словообразовательных упражнений, которые должны приучать детей вдумываться в смысл производного слова, научить выявлять семантико-словообразовательные связи между однокоренными словами.

Цель обучающего этапа – сформировать у младших школьников представление о словообразовательной модели, научить выявлять общности в значении и пути образования производных слов, подбирать производные слов одной словообразовательной модели. Для этого с опорой на исследования В.В.Белых [2003], М.Г Кудряшевой [2007], С.И.Львовой [2006], Е.Г.Мережко [2009] были разработаны упражнения и методические рекомендации, позволяющие повысить уровень знаний учащихся.

С целью определения эффективности предложенной системы упражнений в том же классе было проведено повторное тестирование, которое включало задания, аналогичные заданиям констатирующего этапа.

В отличие от констатирующего эксперимента появились полностью правильно выполненные работы - 25%.

Первое задание полностью правильно выполнили 66% младших школьников. Они не только распределили слова на группы, но и представили

модель, по которой они были образованы. 25 % учащихся верно распределили слова, но не составили схему. Один человек распределил слова на 3 группы, т.к. посчитал, что –ок-/-ек- разные суффиксы, а не графические варианты.

Второе задание безошибочно выполнили 7 человек (58%). Остальные либо допустили ошибки в выделении суффиксов (*вишенка*, *песенка* – суффикс *-енк-*, *шофер* – суффикс *-ер-*), либо неверно исключили лишнее слово (в последней строке – *боксер* (видимо, противопоставление идет с точки зрения спортсмен / не спортсмен)), либо вообще не отметили лишнее слово (трудности возникли во второй строке, где дети не сопоставили производные и производящие слова).

Третье задание не вызвало затруднений у 91% учащихся. Только один человек отметил, что слово *синица* соответствует схеме: *корень + суффикс -ниц-* со значением «лицо женского пола».

Как и в констатирующем эксперименте, наибольшее затруднение вызвало четвертое задание, но справилось с ним большее количество учащихся (50%). Остальные учащиеся первую модель дополнили словами *дедушка*, *бабушка*, *головаушка*, *зимушка*, *речушка*; лишь один человек не учел соотношение производящее - производное и написал *хлопушка*. Во вторую модель младшие школьники правильно включили слова *книжица*, *землица*, *водица*, но и допустили ошибки, написав *куница*, *синица* (не учли соотношение производящее - производное), *волчица*, *тигрица* (не учли значение суффикса).

91 % учащихся справились с пятым заданием. Только один человек отнес к модели приставка *за-* (со значением «начало действия») + глагол прилагательное *запоздалый*.

Шестое задание полностью выполнили 58% младших школьников. 3 человека правильно образовали слова, но не определили значения суффиксов, а у двух человек затруднения возникли в словах *горох*, *бусы*.

Седьмое задание выполнили безошибочно 91% обучающихся. Одна ученица отнесла слово *виноградник* к существительным с суффиксом *-ник-* со значением «лицо мужского пола».

В восьмом задании ни один человек не допустил ошибок.

**Заключение.** Сопоставив данные констатирующего и контрольного экспериментов, отметим:

- появились полностью правильно выполненные работы;
- увеличилось количество верных ответов;
- младшим школьникам легче определить значения аффиксов;
- при отнесении слов к одной словообразовательной модели дети стали учитывать соотношение производящее - производное;
- младшие школьники осознали, что производные слова можно объединить в определённые группы по особым признакам.

Следовательно, можно говорить об эффективности представленных методов и приемов работы со словообразовательной моделью на уроках русского языка в начальной школе.

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1) Работа со словообразовательными моделями необходима в начальной школе. Выполняя упражнения со словообразовательными моделями на уроках русского языка, школьники учатся соотносить общее и частное в языке, предвидеть возможные орфографические затруднения, вызванные структурными особенностями слов одной словообразовательной модели. При этом активизируется зрительная память, развивается абстрактное мышление, поскольку анализ производится на уровне словообразовательных обобщений. Данное обстоятельство способствует речевому развитию ребёнка, осознанию структурности, системности лексики родного языка, совершенствованию природного языкового чутья.

2) 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.

3) Внимание к словообразовательной модели дает возможность рассмотреть грамматико-словообразовательные свойства слов, специфику словообразования слов разных частей речи.

4) Работа со словообразовательными моделями должна быть достаточно разнообразна. Для этого необходимо использовать в определённой системе различные словообразовательные упражнения, подбирать для наблюдения и анализа интересный языковой материал, привлекающий внимание детей.

5) Работа со словообразовательными моделями способствует формированию словообразовательных умений младших школьников, дает первоначальное представление о словообразовательных процессах в языке, готовит учащихся к следующему этапу изучения данного раздела.

#### Список использованных источников

Белых, В.В. Работа со словообразовательными моделями на уроках русского языка в начальной школе / В.В. Белых // Фестиваль педагогических идей: Сб. трудов. М., 2003. С.41-47.

Кудряшева, М.Г. Словообразовательный анализ в начальной школе (система упражнений) / М.Г. Кудряшева // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 1. С. 63–66.

Кудряшева, М.Г. Словообразовательный анализ в начальной школе (система упражнений) // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 7. С.64–67.

Кудряшева, М.Г. Словообразовательный анализ в начальной школе (система упражнений) / М.Г. Кудряшева // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 9. С. 49–51.

Львова, С.И. Словообразование – занимательно о серьезном / С.И. Львова. М., Эксмо-Пресс, 2006. 240 с.

Мережко, Е.Г. Работа со словообразовательной моделью на уроках русского языка в начальных классах / Е.Г. Мережко // Вопросы теории и практики начального образования. Вып.ХІ. Саратов, 2009. С.63-65.

Степанова, М.Д. Проблемы теории валентности в современной лингвистике / М.Д.Степанова // Иностранные языки в школе. 1993. № 6. С.21-25.