

УДК 373.5.016 : 811.161.1'36(043.3)

**ОСВОЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ VI КЛАССОВ СОДЕРЖАНИЯ  
ОБУЧЕНИЯ МОРФЕМИКЕ И СЛОВООБРАЗОВАНИЮ:  
ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

**Т.П. Лихач**

старший преподаватель кафедры иностранных языков и МПИА  
Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина,  
г. Мозырь, Республика Беларусь

*E-mail:* [antarub@mail.ru](mailto:antarub@mail.ru)

В статье анализируются основные причины ошибок в семантизации, структурном членении, формо- и словообразовании, правописании и употреблении русских слов; предлагаются способы их преодоления на основе изучения уровня сформированности языковых и речевых умений, связанных с морфемикой, формо- и словообразованием, у учащихся VI классов.

**Ключевые слова:** морфемика, формо-/словообразование, семантизация, морфемный анализ, языковая норма, орфограмма-буква, речепроизводство.

**MASTERING MORPHEMICS AND WORD FORMATION  
BY PUPILS IN GRADE VI: LEARNING DIFFICULTIES  
AND METHODS OF THEIR OVERCOMING**

**T.P. Likhach,**

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Foreign Language Teaching  
Methods of Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin,  
Mozyr, Republic of Belarus

*E-mail:* [antarub@mail.ru](mailto:antarub@mail.ru)

The article analyzes the main causes of errors in semantization, structural division, form and word formation, spelling and use of Russian words; the ways of overcoming these errors are proposed on the basis of studying the level of formation of language and speech skills associated with morphemic, form-building and word-formation in VI gradestudents.

**Key words:** morphemic, form-building / word formation, semantization, morphemic analysis, language norm, orthogram-letter, speech production.

### Введение

Словообразование как уровень языковой системы имеет большой потенциал когнитивного, коммуникативного и лингвокультурологического развития учащихся. Именно словообразование дает возможность осознать внутренние языковые механизмы и связи, смысловые отношения языковых единиц, приближающие к овладению разными сторонами речи: произносительной, орфографической, лексической, грамматической. К сожалению, в отечественной методической практике преобладает структурно-описательный подход обучению морфемике и словообразованию в VI классе, что не позволяет раскрыть текстообразующую роль морфемно-derivационных ресурсов русского языка, показать ихв аспекте речевого функционирования, на этой основе обеспечить речевое развитие учащихся.

### Цели и задачи

В данной статье ставится цель проанализировать и описать основные причины ошибок в семантизации, структурном членении, формо- и словообразовании, правописании и употреблении слов в речи на основе изучения уровня сформированности у учащихся VI классов языковых и речевых умений, связанных с морфемикой, формо- и словообразованием; предложить способы преодоления данных ошибок в рамках реализации разработанной нами экспериментальной методики обучения морфемике, формо- и словообразованию русского языка во взаимосвязи с речевым развитием учащихся VI–VII классов. Методика направлена на формирование языковой, речевой, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций учащихся на основе реализации внутрипредметных связей раздела «Состав слова. Образование слов» с другими разделами учебного предмета «Русский язык» («Фонетика», «Лексика», «Морфология», «Орфография»; «Текст», «Стили речи», «Жанры речи», «Культура речи»).

### Методы и материал исследования

С 2015/2016 по 2016/2017 уч. г. с целью апробации созданной нами методики проводился обучающий эксперимент. В нем приняло участие 227 учащихся десяти государственных учреждений образования Республики Беларусь: г. Могилева, г. Бреста, г. Мозыря, г. Червеня, г. Калинковичи (количество учащихся контрольной группы – 230). Экспериментальное обучение осуществляли не только мы, но и учителя-русисты, используя наши авторские учебно-методические пособия [1; 2].

На констатирующем этапе учащимся VI классов предлагались письменные задания, с помощью которых устанавливался уровень сформированно-

сти у них языковых и речевых умений, требующих опоры на морфемно-словообразовательный механизм. Диагностировались: умения семантизации лексем с опорой на их словообразовательную и морфемную структуры в синхронии и диахронии; умения морфемного анализа слов с опорой на языковые значения морфем; умения нормативного формо-/ словообразования и употребления лексем; умения правописания проверяемых буквенных орфограмм в пределах разных морфем; умения составления речевых высказываний на основе актуализации языковых значений одноимённых морфем (лексического, словообразовательного и грамматического).

По завершении эксперимента был проведен контрольный срез. Для обработки результатов констатирующего и контрольного срезов и установления статистически значимых различий показателей в экспериментальной и контрольной группах (ЭГ и КГ) применялся критерий однородности  $\chi^2$ . Использование данного статистического критерия стало возможным благодаря соблюдению следующих условий: обе выборки случайные и независимые; изучаемые свойства измерены в порядковой шкале; число градаций  $L = 4$  (члены выборок распределены в порядковой шкале по четырем уровням: *низкий* – 1, *средний* – 2, *достаточный* – 3 и *высокий* – 4) [3].

### Результаты и их обсуждение

Констатирующий срез позволил установить недостаточный уровень развития у обучающихся умений семантизации, морфемного членения, нормативного формо- и словообразования, правописания и употребления слов в речи в соответствии с поставленной коммуникативной задачей.

Объяснить реализованные в текстах лексические значения существительных (*сушняк* и *сторожка*), используя в качестве семантических определителей два и более однокоренных слов либо их форм объяснили лишь 9,69% учащихся ЭГ и 10,43% учащихся КГ: *сушняк* – «*сухие ветки деревьев, сучки, опавшие листья; то, что пересушено, засушено*». В основном способы толкования включали одно родственное слово, что соответствует достаточному уровню: *сушняк* – «*то, что засохло*»; *сторожка* – «*помещение для сторожа*». Установить смысловые связи используемых в тексте этимонимов (*рожь* и *рожденный*) и определить общий для них исторический корень смогли лишь 3,04% учащихся КГ и 6,17% учащихся ЭГ. Хотя контекст актуализировал искомое значение слова, учащиеся затруднились привести ассоциативный ряд. Около 30% учащихся обеих групп отрицали наличие связи между словами: «*рожь* – это растение, а *рожденным* может быть только человек или

животное», что говорит о неспособности мыслить образами. Зачастую опрашиваемые ограничивались констатацией факта: «Слова *рожь* и *рожденный* не связаны по смыслу».

Высоко оценены такие способы словотолкования производных лексем, с помощью которых раскрываются значения производящей части и словообразовательного средства (дериватора): *котенок* – «детеныш кота», а не «маленькое животное». Достаточному уровню соответствовали перифразы, построенные с опорой на словообразовательный анализ, но с некоторыми неточностями: *котенок* – «маленький кот» вместо «детеныш кота» (25,22% в КГ и 23,79 в ЭГ). Ряд учащихся использовал перифразы с ближайшим по семантике, но не по форме словом, а также лексические синонимы, например: *мужественный* – «тот, кто не боится», «сильный / бесстрашный». Перифразы без опоры на производящее слово типа *котенок* – «животное», «домашнее животное»; «маленькое животное»; «живое существо»; «тот, кто мяукает» встречались с наибольшей частотностью (46,09% в КГ и 47,58% в ЭГ). Низкую оценку получили работы тех учащихся, которые ограничились переводом, не определили лексические значения слов либо истолковали их неверно (20,43% в КГ и 22,46% в ЭГ).

Таким образом, учащиеся не всегда способны увидеть производное слово в проекции его генетических связей, определить признаки, положенные в основу номинации предмета. Отсутствие коммуникативной практики употребления и декодирования производных слов ведет к непониманию учащимися не столько объективной языковой мотивированности текста, а значит, повышает вероятность коммуникативных неудач.

В работах опрошенных мы обнаружили достаточно много случаев асемантичного членения производных слов на морфемы (66,09% в КГ и 70,49% в ЭГ – низкий уровень). Например: *крупин-к(а)*, *вест-оч-к(а)*, *год-ич-н(ый)*, *тип-ич-н(ый)*, *обмен-н(ый)*, *крупин-к(а)*. Основная причина данных ошибок кроется в неумении учащихся установить отношения производности между словами – отсюда дробление дериватора либо «наращивание» корня за счет частей словообразовательных морфем. Выявлены также случаи дробления корня: *верев-оч-к(а)* (30,6%); *лестн-ичн(ый)* (29,2%) / *лестн-ич-н(ый)* / *лест-ничн(ый)* (26,5%); *смородин-к(а)* (22,4%) / *смород-инк(а)* (29,2%). Существительное *смородина* является производным от др.-русск. *смородь* (ср. с белорусским *смурод*); в то же время это слово отождествляется с созвучными *икринка*, *пылинка*. Отсюда – *смород-инк-а*.

Таким образом, у подавляющего большинства учащихся КГ и ЭГ не сформированы умения выполнять морфемный разбор производных слов на системно-языковых основаниях (на основе формо-, словообразовательного и семантического анализа).

Нормативное образование слов самостоятельных частей речи и их форм проверялось с помощью задания на перевод. Для перевода предлагались белорусские слова, модели образования которых контаминируют с моделями образования их русских аналогов.

В обеих выборках обнаружено достаточно много словообразовательных ошибок, вызванных влиянием деривационной структуры белорусского слова (69,13% в КГ и 62,55% в ЭГ). Лишь 3,04% учащихся КГ и 7,93% учащихся ЭГ смогли разграничить словообразовательные модели русского и белорусского языков. Отмечен неправильный выбор суффикса при переводе таких слов, как *заснавальнік* (*основальник*, *основник*); *лічальнік* (*считальник*, *считатель*, *считальщик*) и др. Словообразовательные ошибки обнаружены и в сочинениях учащихся: *добродушность* вместо *добродуш[и]е*, *изобильность* вместо *изобил[и]е*, *обмолве[ни]е* вместо *обмолвка*, *энергителный* вместо *энергичный*, *небольшое по вместительству* вместо *вместительности* и др. Имеются ошибки в формообразовании: «*делает жизнь ярче и блестящей*», «*блеща, словно звездочки*».

Основными причинами ошибок словоупотребления являются: недостаточно развитый словарный запас учащихся: «какая же наша земля *плодотворная*» вместо *плодовитая*, непонимание семантики ряда аффиксов: *впечатлительные воспоминания* вместо *впечатляющие*; «*не зря было уложено столько трудов*» вместо *положено*; отсутствие представлений о сочетаемостных особенностях производящих основ с аффиксами. Участники среза не всегда ориентировались на индикаторы категории одушевленности / неодушевленности; допускали ошибки в управлении: *произошло немецкого языка (пришло из / произошло от)*.

Нами зафиксировано достаточно много ошибок в написании проверяемых орфограмм-букв в составе корней (31,74% в КГ и 33,48% в ЭГ – низкий уровень), словообразовательных морфем (73,91% в КГ и 70,93% в ЭГ – низкий уровень), формообразовательных морфем (47,39% в КГ и 51,98% в ЭГ – низкий уровень). Учащиеся определяли орфограммы в легко узнаваемых морфемах. Но, даже точно определив местоположение орфограммы, они допускали орфографические ошибки: *п~~а~~-смотришь*, *д~~а~~-бавил*, *при-н~~од~~-лежит*; *актерав*, *маладова*, (статья) *инженерам*. Приемы подбора одноструктурных слов и словоформ с одинаковыми по грамматическому значению и форме морфемами, содержащими проверяемую орфограмму в сильной позиции, учащимся, однако, неизвестны.

Лишь незначительное количество опрошенных использовало морфемно-деривационные ресурсы при написании сочинений (11,74% в КГ и 8,37% в ЭГ – высокий уровень). Как правило,

учащиеся предпочитали нейтральные разнокоренные слова. Наличествует достаточно много примеров неоправданного лексического повтора («Однажды я *сидел* возле человека, который *сидел* и *курил*»), употребления тавтологических сочетаний («*случился интересный случай*» вместо произошел, «*обозначает значение*» вместо *выражает*), составления высказываний, плохо развивающих тему и незаконченных в структурно-смысловом плане (40,43% в КГ и 43,17% в ЭГ – низкий уровень).

Учащиеся в целом понимают обобщенное значение рядаслов, относящихся к одному и тому же словообразовательному типу, например: *постукивать, помалкивать*. Вполне очевидным является и то, что они способны использовать слова определенной структуры при описании временных характеристик действия: динамичности – статичности, линейности – цикличности, направленности – разнонаправленности, непрерывности – прерывности. Однако далеко не все учащиеся владеют приемами корректного введения одноструктурных слов в речь с целью смыслового или эмоционального подчеркивания. Например: «*Регулярно я утром чищу зубы, **посматриваю** телевизор. Четыре раза в неделю я **похаживаю** в музыкальную школу. Там я **поигрываю** на фортепиано, пою на хоре. Когда я прихожу с музыкальной школы, то до школы я **поигрываю** со своим домашним животным*».

Актуализация грамматических признаков текста продемонстрирована лишь отдельными учащимися (10% в КГ и 7,49% в ЭГ – высокий уровень). Большинство участников среза правильно определили ключ персональности составляемого текста: передали содержание речи от 1-го, 2-го или 3-го лица. Однако самым распространенным стало смешение видо-временных форм («временной разнотой»). Например: «*Рожь **вырастает** и стала золотистой*»; «*Потом когда эту рожь **соберут** ее **повезут** на мельницу **перемалывают** в муку, а потом **выпекают** разные кондитерские изделия*» (41,3% в КГ и 40,09% в ЭГ – низкий уровень).

#### Выводы

Таким образом, анализ результатов констатирующего среза позволил выявить не только наибо-

лее распространенные ошибки / недочеты в способах действий обучающихся в VI классе при семантизации, морфемном членении, образовании, правописании и употреблении слов в соответствии с параметрами речевой коммуникации, но и внутренние причины ошибок, – то, что затрудняет, особенно в условиях близкородственного двуязычия, овладение языковыми единицами и нормативным речепроизводством.

Ошибки и недочеты при выполнении указанных действий объясняются комплексом причин:

– недостаточной сформированностью лексикона учащихся;

– контаминацией в языковом сознании учащихся созвучных слов;

– недостаточной сформированностью словаря морфем и репрезентирующих их морфем, представлений о морфеме как единстве содержания, формы и функции;

– отсутствием знаний о комбинаторике морфем в структуре производных слов и нормах лексической сочетаемости;

– интерференцией (в том числе белорусско-русской); несформированностью умения проверки фонемных написаний на основе морфемного членения слова;

– недостаточным развитием грамматического мышления, отсутствием представлений о морфемно-деривационных средствах связности текста.

Способами преодоления данных ошибок являются:

– работа над обогащением словаря учащихся в системе обучения семантизации и членению производных слов в тексте;

– организация сознательного (с опорой на морфемно-деривационный механизм) усвоения языковых норм русского языка в сопоставлении с нормами белорусского языка;

– ознакомление учащихся со способами проверки орфограмм-букв в пределах разных морфем и систематичная тренировка фонемных написаний [4];

– работа над построением текста с использованием стилистических ресурсов морфематики, морфологии и словообразования.

#### Литература

1. Лихач, Т. П. Изучение морфематики и словообразования в школьном курсе русского языка (VI–XI классы) : учеб.-метод. пособие / Т. П. Лихач. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2007. – 136 с.
2. Лихач, Т. П. Состав слова. Словообразование : пособие для учителей учреждений общ.сред. образования с белорус. и рус. языками обучения / Т. П. Лихач. – Мозырь : Белый Ветер, 2014. – 154 с.
3. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях: (типичные случаи) / Д. А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 65 с. – (Сер. «Стат. методы»).
4. Боженко, Л. Н. Орфографические принципы в современном русском и белорусском языках : моногр. / Л. Н. Боженко; М-во образования Респ. Беларусь, УО «Мозыр. гос. пед. ун-т им. И. П. Шамякина». – Мозырь: МГПУ им. И. П. Шамякина, 2012. – 157 с.

#### References

1. Likhach, T. P. (2007). *Izucheniemorfemiki i slovoobrazovaniya v shkol'nomkurse russkogoazyka (VI–XI klassy) :ucheb.-metod. [The study of morphemics and word formation in the school course of the Russian language (VI–XI classes)]. Mazyr': MGPU im. I. P. Shamjakina. (In Russ.).*

2. Likhach, T. P. (2014). *Sostav slova. Slovoobrazovanie: posobiedljauchitelejchrezhdenijobshh. sred. obrazovanija s belorus. irus.jazykamiobuchenija*. [The composition of the word. Word formation : a manual for teachers]. Mozyr': BelyjVeter, 2014. (In Russ.).

3. Novikov, D. A. (2004). *Statisticheskiemetody v pedagogicheskikhissledovaniyah: (tipovyeshluchai)*. [Statistical methods in pedagogical research (types of cases)]. M.: MZ-Press. (In Russ.).

4. Bozhenko, L. N. (2012). *Orfograficheskie principy v sovremennomrusskom i belorusskomjazykah: monogr.* [Spelling principles in modern Russian and Belarusian language]. Mozyr': MGPU im. I. P. Shamjakina. (In Russ.).