

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(НИУ «БелГУ»)

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

Факультет дошкольного, начального и специального образования  
Кафедра теории, педагогики и методики начального образования  
и изобразительного искусства

### **Использование проблемного метода обучения в процессе формирования морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование,  
профиль Начальное образование  
заочной формы обучения, группы 02021654  
Козловской Маргариты Романовны

Научный руководитель:  
к.филол.н., доц. Еременко О.И.

БЕЛГОРОД 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Теоретические основы формирования морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе.....</b>	<b>8</b>
1.1. Отбор лингвистических сведений по морфемике и словообразованию в курсе русского языка для начальной школы.....	8
1.2. Теоретические предпосылки использования метода проблемного обучения в процессе формирования морфемных и словообразовательных понятий.....	15
<b>Глава 2. Методические основы использования проблемного метода обучения в процессе формирования морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе.....</b>	<b>21</b>
2.1. Характеристика проблемного метода обучения.....	21
2.2. Содержание экспериментальной работы по проблеме исследования.....	27
<b>Заключение.....</b>	<b>43</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>46</b>

## ВВЕДЕНИЕ

В процессе начального языкового образования учитель решает разнообразные задачи, связанные с обогащением словарного запаса обучающихся, формированием коммуникативных умений и навыков учеников. Для этого учитель должен познакомить младших школьников с богатством русской речи, показать им законы построения словосочетаний и предложений, но и, что более важно и ценно, добиться от учащихся активного владения богатствами русской устной и письменной речи.

Раздел «Состав слова», изучаемый в начальной школе, начиная со 2-го класса, имеет большое теоретическое и практическое значение. Знание закономерностей словообразования русского языка, умение определять значение словообразовательных морфем способствует расширению словарного запаса, обогащению грамматического строя речи, усвоению грамматической системы русского языка в целом.

На основе знания структуры слова и основных способов словообразования учащиеся имеют возможность проследить взаимосвязь единиц разных уровней (звук – морфема, морфема – слово). Умение правильно членить слово на морфемы является предпосылкой к усвоению основных правил орфографии (правописание приставок, суффиксов, правописание безударных гласных в корне и др.).

Знание морфемного состава и основных способов словообразования помогает осуществить практическую и коммуникативную направленность обучения, выраженную в усвоении словообразовательных норм и правил употребления языковых единиц в речи, что в целом формирует языковое чутье школьника. Знания и умения по морфемике лежат в основе всех видов речевой деятельности, но особенно письменной ее формы, поскольку «при чтении для углубленного понимания содержания важно уметь видеть «внутреннюю форму слова», обогащенную значением, и смыслы конкретной лексемы; при письме – для определения «ошибкоопасного» места в слове и

его грамотного написания» (Е.В. Архипова).

В настоящее время в методике обучения русскому языку младших школьников сложилась определенная система изучения понятий морфемики. Так, Т.Г. Рамзаевой описана система изучения морфемного состава слова в начальной школе, которая определяет: место изучения морфемного состава слова в общей системе изучения программного материала по русскому языку; последовательность работы над основными понятиями морфемики; взаимодействие между изучением морфемного состава слова и образования слов; связь работы над формированием навыков правописания морфем с усвоением основ знаний из области словообразования и грамматики. Проблеме изучения в начальной школе понятий морфемики и словообразования посвящены работы М.Р. Львова, Е.Г. Шашковой, М.В. Пановой, Е.Г. Мережко, Н.В. Лукиных, Е.В. Пелих, М.Г. Кудряшовой, А.Ю. Устиновой, Н.А. Исаевой, В.А. Шуритенковой и др.

В то же время необходимо подчеркнуть, что раздел «состав слова» вызывает наибольшие затруднения у младших школьников. Причины этого заключаются и в сложности самих морфемных и словообразовательных понятий, и в значительных разночтениях и неточностях в формулировании основных понятий морфемики и словообразования, которые встречаются подчас в пределах одного учебно-методического комплекса. Все вышесказанное требует поиска новых путей, форм и методов изучения морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе.

Значительным потенциалом в этом отношении обладает проблемный метод обучения, при использовании которого перед учащимися ставится проблема и раскрывается путь и логика ее решения; учащиеся, следя за этой логикой, усваивают этапы решения проблемы. При использовании этого метода обучения ученик должен не просто запоминать правила и определения понятий, а «добыть» знания в процессе самостоятельной работы, в процессе проведения лингвистических исследований. Знания,

полученные таким образом, усваиваются лучше, а умения и навыки формируются успешнее. Эффективность проблемного обучения в настоящее время убедительно доказана в работах ученых педагогов и методистов (В. Оконь, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.). Значительный вклад в раскрытие проблем проблемного обучения внесли И.С. Якиманская, Е.Л. Мельникова, Ю.К. Бабанский, Н.Ф. Талызина, А.В. Брушлинский, И.А. Ильницкая, Е.В. Коротаева, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, Е.В. Саутина и многие другие. Кроме того, результаты многочисленных исследований, проводимых в педагогике, говорят о том, что большинство учителей-практиков правильно понимают значение проблемного обучения, его функции. Однако в процессе изучения русского языка в начальной школе, и особенно при изучении морфемки и словообразования методы проблемного обучения практически не используются.

В ходе анализа научно-методической и педагогической литературы нами было выявлено противоречие, которое имеет место между необходимостью применения в процессе формирования морфемных и словообразовательных понятий проблемного метода обучения и отсутствием специальных пособий, методических рекомендаций, дидактического материала для этого. Это позволило сформулировать **тему исследования:** «Использование проблемного метода обучения в процессе формирования морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе».

**Проблема исследования:** каковы возможности использования метода проблемного обучения в процессе формирования морфемных и словообразовательных понятий у младших школьников. Решение данной проблемы составляет **цель исследования.**

**Объектом исследования** является процесс формирования морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе.

**Предмет исследования** – методические условия использования метода проблемного обучения в процессе формирования морфемных и

словообразовательных понятий в начальной школе.

**Гипотеза исследования.** В начале нашего исследования мы исходили из предположения, что работа по формированию морфемных и словообразовательных понятий будет эффективной, если учитель использует различные приемы проблемного обучения.

На основе проблемы и гипотезы исследования были сформулированы следующие **задачи**:

- охарактеризовать лингвистические понятия по морфемике и словообразованию, изучаемые в курсе русского языка для начальной школы;
- выявить теоретические предпосылки использования метода проблемного обучения в процессе формирования морфемных и словообразовательных понятий;
- проанализировать характер работы по морфемике в действующих учебниках и программах по русскому языку для начальной школы;
- подобрать дидактический материал, разработать упражнения, направленные на использование метода проблемного обучения в процессе формирования морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе;
- экспериментальным путем доказать справедливость выдвинутой гипотезы.

Методологической основой исследования являются труды психологов и педагогов, в которых раскрывается сущность и характеристики проблемного метода обучения (М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, Н.А. Менчинская, И.С. Якиманская, П.Я. Гальперин, Ю.К. Бабанский и многие другие), труды ученых-лингвистов, в которых рассматриваются особенности морфемного строя русского языка (Н.М. Шанский, Н.А. Янко-Триницкая, Е.А. Земская и др.); исследования ученых-методистов в области детской речи (М.Р. Львов, М.С. Соловейчик, В.И. Капинос, С.Н. Цейтлин, В.А. Чибухашвили и др.), методические исследования по морфемике и словообразованию в начальной школе (М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Е.Г. Мережко, М.Г. Кудряшова, В.А. Шуритенкова, Г.А. Бакулина и др.

**Выбор методов исследования** определялся характером решаемых задач: теоретический анализ лингвистической и методической литературы по избранной теме; наблюдение; тестирование; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

**Практическая значимость** проведенного исследования состоит в разработке системы упражнений, подборе дидактического материала, направленного на формирование морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе.

**Базой исследования** является 3 класс МОУ СОШ Валуйского р-на Белгородской области.

Выпускная квалификационная работа имеет следующую **структуру**: введение, две главы, заключение, библиографический список. Содержание работы изложено на 50 листах.

Во **Введении** обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методология и методы.

В **первой главе** «Теоретические основы формирования морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе» дана характеристика лингвистических сведений по морфемике, изучаемых в курсе русского языка для начальной школы, сформулированы основные предпосылки использования метода проблемного обучения в процессе формирования морфемных и словообразовательных понятий у младших школьников.

Во **второй главе** «Методические основы формирования у младших школьников морфемных и словообразовательных понятий» дано понятие метода в педагогике и лингводидактике, представлена характеристика проблемного метода обучения, описано содержание экспериментальной работы по проблеме исследования.

В **Заключении** обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

**Библиографический список** включает 61 наименование.

## **Глава 1. Теоретические основы формирования морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе**

### **1.1. Отбор лингвистических сведений по морфемике и словообразованию в курсе русского языка для начальной школы**

Изучение морфемике и словообразования в начальной школе начинается во втором классе и продолжается на протяжении всех лет обучения в начальной школе. Материал, с которым дети знакомятся в процессе изучения морфемике и словообразования, по мнению методистов и учителей, является очень важным для развития лингвистических способностей детей и формирования языковой личности. «Тема «Состав слова», - как указывает В.А. Чибухашвили, - является для младших школьников трудной и вместе с тем исключительно важной как в плане развития мышления, привития правописных навыков, так и в плане формирования коммуникативной компетенции» (Чибухашвили, 2003, 106).

На уроках в начальной школе обучающиеся знакомятся с основными сведениями о морфемной структуре слов русского языка. В процессе начального языкового образования изучаются практически все значимые части слова: приставка, корень слова, суффикс, окончание и основа слова.

Лингвистической основой методики изучения состава слова в начальной школе являются лингвистические исследования в области морфемике, поэтому в данном параграфе остановимся на характеристике лингвистической сущности тех понятий морфемике, которые изучаются в начальной школе.

Как известно, основным теоретическим понятием морфемике является понятие морфемы, которое еще в XIX веке было введено русским ученым И.А. Бодуэном де Куртенэ для обобщенного наименования корней и аффиксов. В настоящее время этот термин является общеустановленным.

«Морфема – наименьшая (предельная, неделимая далее без потери данного качества) и регулярно воспроизводимая согласно моделям данного

языка единица системы выражения, непосредственно соотносимая с соответствующим ей элементом системы содержания» (Ахманова, 2014, 240-241). Как видим, морфема является минимальной значимой частью слова, при этом это единица характеризуется наличием двух планов – плана выражения (внешнее оформление морфемы) и плана содержания (семантика морфемы), что подчеркивается многими лингвистами: «при установлении границ и тождества морфем, всегда должны учитываться две стороны: звуковая, точнее фонемная, и смысловая, или как еще говорится, план содержания и план выражения» (Янко-Триницкая, 2016, 35).

Морфемы, функционирующие в русском языке, классифицируются по различным основаниям. Анализ лингвистических исследований свидетельствует о том, что при классификации учитываются разные признаки: роль морфем в слове, их значение, место в составе слова.

На первом уровне в зависимости от роли морфемы в слове выделяют морфемы корневые и аффиксальные.

«Корень – это морфема, являющаяся центральным элементом в морфемной структуре слова и предопределяющая его лексическое значение. Аффикс – противопоставленная корню служебная морфема, которая может уточнять и конкретизировать лексическое значение слова или выполнять в слове определенные грамматические функции» (Янко-Триницкая, 2016, 39).

При определении корня лингвисты отмечают прежде всего его способность выражать лексическое значение слова. Это подчеркивается всеми авторами. Например, Ю.С. Степанов отмечает, что «корень является носителем идеи, определяющей лексическое значение слова» (Степанов, 1975, 113). Это же свойство корня подчеркивает и другой автор Н.Я. Янко-Триницкая: «Корень – это морфема с основным лексическим значением слова» (Янко-Триницкая, 1968, 534).

Также при определении корня лингвистами указывается на второе его свойство. «Корень – это морфема, являющаяся центральным элементом в

морфемной структуре слова; это общая часть родственных по лексическому значению слов, которые принято называть однокоренными (*снег, снежный, снеговик*)» (Современный русский язык, 2018, 182).

Так как корень является главной значимой частью слова, то это понятие обязательно изучается в процессе начального языкового образования. Мы обратились к двум УМК, используемым в начальной школе, для того, чтобы проанализировать какие морфемные и словообразовательные понятия изучаются в начальной школе, и каким содержанием они наполнены. Это УМК «Ритм, где автором программы и учебников является известный методист Т.Г. Рамзаева и УМК «Начальная школа XXI века», программа для которого составлена С.В. Ивановым, а учебники разработаны авторским коллективом, который возглавляет С.В. Иванов.

Наша аналитическая деятельность показала, что начальной при определении корня также, как и в лингвистике, учитываются два признака этой морфемы: 1) значение, выражаемое корнем; 2) повторяемость в составе словообразовательного гнезда. Приведем определения корня, извлеченные из школьных учебников русского языка.

«Корень – это общая часть однокоренных слов, в которой передается их основное лексическое значение» (Рамзаева, 2018, 48).

«Общая часть родственных слов называется корнем. Корень – это главная часть слова. В корне содержится основное значение слова» (Иванов, 2018, 71).

Именно на учете двух охарактеризованных выше признаках корня строится методика изучения данной морфемы в процессе начального языкового образования: «это раскрытие, с одной стороны, роли корня как ядра лексического значения слова, с другой – усвоение корня как общей части родственных слов, в которой заключена общность семантики этих слов» (Методика обучения русскому языку в начальных классах, 2014, 233)..

Следовательно, младшие школьники должны осознать роль корня как главной значимой части слова, а также подойти к пониманию корня как части слова, на которой основано «родство слов».

Аффиксальные морфемы с точки зрения позиции в слове, местоположения по отношению к корню классифицируются на следующие разновидности: префикс, префиксод, суффикс, суффиксоид, окончание, постфикс, интерфикс. В начальной школе изучаются далеко не все типы аффиксальных морфем. Объектом нашего внимания далее будут те морфемы, которые изучаются в процессе начального языкового образования.

Приставка – это аффиксальная морфема, которая находится перед корнем или другой приставкой (*сокурсник, увезти, подоконник, раскудрявый*).

В начальной школе дается следующее определение этой служебной морфемы. Так, в учебнике Т.Г. Рамзаевой указано следующее: «Приставка – это часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов: *возить – перевозить, город – пригород*» (Рамзаева, 2018, 57). Аналогичное определение представлено в учебнике С.В. Иванова и др., но в этом учебнике еще сообщается, что приставка имеет значение и для доказательства этого положения приводятся следующие примеры: *запел – начал петь, допел – закончил петь*.

Следующая морфема, которая изучается в начальной школе, – это суффикс. Суффикс – это аффиксальная морфема, которая находится после корня или другого суффикса: *таксист, учительница, лесной, лесник, беловатый*.

В школьных учебных книгах представлены следующие определения суффиксальной морфемы: «Суффикс – это часть слова, которая стоит после корня и служит для образования новых слов: *игра – игрушка, теплый – теплица*» (Рамзаева, 2018, 58). «Суффикс – это часть слова, которая стоит за корнем и служит для образования новых слов: *лиса – лисенок, дом – домик*.

Суффикс имеет значение» (Иванов, 2018, 99). В учебнике С.В. Иванова и др., как и при определении приставки, содержится указание на то, что суффикс выражает значение.

В учебном пособии «Методика обучения русскому языку в начальных классах» отмечается, что «основная задача изучения данной морфемы – «познакомить учащихся с ролью суффиксов в слове и на этой основе развивать у школьников умение осознанно использовать слова с суффиксами в своей речи. Важно приблизить учащихся к пониманию того, что с помощью суффикса можно образовать слово с новым лексическим значением, а также придать слову тот или иной смысловой оттенок: указать на размер предмета, меру качества предмета, свое отношение к предмету» (Методика обучения русскому языку в начальных классах, 2014, 235). Следовательно, в начальной школе в процессе изучения этой аффиксальной морфемы необходимо уделять внимание работе над семантикой суффиксов, формируя у младших школьников представления, что суффикс обладает определенным значением и его присоединение к слову создает слова с определенной семантикой, например: *слоненок, бельчонок, медвежонок; учитель, строитель, следователь.*

В процессе начального языкового образования обязательно изучается такая служебная морфема, как окончание. «Окончание - это служебная морфема, служащая для образования грамматических форм слова и выражающая грамматическое значение данного слова. В отличие от других служебных морфем окончание представляет собой грамматический словообразовательный элемент, определяющий синтаксическую функцию, так как служат для связи слов в предложении. Окончания имеют только изменяемые части речи: *белый снег* - *белого снега*. Окончания не меняют лексического значения слова. Чтобы правильно выделить окончание, следует «прибегать к сравнению с соответствующими формами других в той или иной степени однотипных слов» (Шанский, 1978, 69).

В большинстве слов русского языка окончания располагаются в конце слова, но иногда эта морфема располагается внутри слова: *шестидесяти, кем–либо, раскрывшийся тюльпан.*

Окончание отличается от других служебных морфем, в частности приставок и суффиксов, тем, что оно выражает только грамматическое значение. «И трудность усвоения окончания младшими школьниками обусловлена именно тем, что окончания являются внешним средством выражения грамматических значений слов. Не зная грамматических значений слова, учащиеся естественно, не могут осознать и функции окончания. Кроме того, для окончания характерна полифункциональность, поскольку окончание в слове одновременно выражает несколько значений. С учетом этих лингвистических особенностей окончания и возрастных особенностей младших школьников формирование понятия «окончание» основано на раскрытии двух его признаков: окончание – изменяемая часть слова и служит для связи слов в предложении» (Методика обучения русскому языку в начальных классах, 2014, 237).

Видимо, на учете этих свойств окончания и построены определения этой морфемы, представленные в школьных учебниках. Приведем эти определения.

«Окончания - изменяемая часть слова. Окончание служит для связи слов в предложении» (Рамзаева, 2018, 52).

«Часть слова, которая изменяется, называется окончанием. «Окончание изменяет форму слова. Только в нужной форме слова составляют предложение»» (Иванов, 2018, 65).

В структуре слова, кроме аффиксальных морфем и корня, выделяется также основа слова. В современной лингвистической литературе в соответствии с двумя единицами языка, которые именуют слово и словоформа, выделяют два типа основ: основа словоформы и основа слова.

что принимается за исходное: слово в его конкретной грамматической

«Основа словоформы – это часть слова без окончания и словоизменительного постфикса – *те*, выражающего в глаголах значение множественного числа... Основой слова называется общая часть всех словоформ одного и того же слова, которая остается поотсечении окончания, постфикса – *те* и формообразующих суффиксов» (Современный русский язык, 2016, 447).

Термин «основа слова» содержится не во всех школьных учебниках. Так, данное понятие мы не обнаружили в программе и учебниках Т.Г. Рамзаевой. А по программе «Русский язык» С.В. Иванова это понятие изучается, и в учебнике содержится следующее определение» «Основа - это часть слова без окончания» (Иванов, 2018, 144). Заслуживает внимания тот факт, что в рубрике «Подсказка» в учебнике С.В. Иванова и др. сообщаются также дополнительные сведения, помогающие ученикам находить морфему «Чтобы найти основу, надо найти окончание» (там же, 144).

Анализ программ и учебников, используемых в начальной школе, показывает, что раздел «Морфемика» в них имеет четкую структуру: от понятия «родственные слова» – к понятию «корень слова» – к «приставке» и «суффиксу» – к «окончанию» – к понятию «основа слова» (последнее дается не всегда).

Морфемика – самостоятельный раздел школьного курса русского языка, однако она тесно связана с другими разделами: лексикой, грамматикой. Ведь слова, обладая определенной морфемной структурой, являются обозначениями объектов реальной действительности, имеют лексическое значение, которое складывается из значения корневой и аффиксальных морфем. Большинство грамматических значений в русском языке выражаются при помощи аффиксальных морфем, и, следовательно, принадлежность слова к той или иной части речи предопределяется наличием в слове тех или иных аффиксальных морфем. Поэтому знание морфемной структуры слова важно и для расширения словаря, и для

усвоения морфологических и синтаксических понятий.

## **1.2. Теоретические предпосылки использования метода проблемного обучения при формировании морфемных и словообразовательных понятий**

Морфемике принадлежит одно из главных мест во всех программах, реализуемых в современной начальной школе, что обусловлено важным развивающими и образовательным потенциалом этого раздела лингвистики. «При изучении морфемного состава слова у младших школьников развивается ряд умственных умений, таких как: умение абстрагировать семантическое значение корня, приставки и суффикса от лексического значения слова, умение анализировать морфемы с учетом их взаимодействия в слове, умение сравнивать слова в целях установления их семантико-структурной общности или различия и т.д. Столь сложные для школьников мыслительные операции обуславливают и сложность усвоения этой темы» (Чибухашвили, 2003, 106).

В работе по изучению состава слова в начальной школе могут решаться разные задачи языкового развития и лингвистического образования детей, одна из которых - «добиваться обогащения активного словаря учащихся, проводя упражнения творческого характера, решать задачи развития связной речи младших школьников» (Шашкова, 1979, 113). В процессе морфемной и словообразовательной работы учитель может успешно организовать работу по обогащению словаря детей и формированию точности и выразительности речи, работу по формированию умения осознанного употребления слов с определенными аффиксами в устных и письменных высказываниях.

Остановимся на анализе основных теоретических предпосылок, которые позволяют организовать работу по формированию морфемных и словообразовательных понятий на основе проблемного метода обучения.

Значение раздел «Морфемика» для речевого развития и языкового

образования обусловлено тем, что успешно сформированное умение членить слово на морфемы может помочь младшим школьникам при определении семантики незнакомого слова. Об этом пишет известный лингвист, изучающий особенности детской речи, А.Н. Гвоздев. «Тенденция самостоятельно раскрывать значения неизвестных слов путем расчленения их на морфологические части является очень мощной и постоянно действующей... С ее помощью легко усваиваются многие слова литературного языка во время обучения в школе» (Гвоздев, 2017, 1: 110). Общеизвестно, семантика большинства производных лексических единиц может быть легко определена на основе значения приставки или суффикса, а также путем установления семантической связи с однокоренными словами. Например, *стол*ик – это маленький стол, *слон*енок – это детеныш слона, *слон*иха – это самка слона.

В связи с вышесказанным в начальной школе при изучении морфемки необходимо «создать условия для осознания детьми взаимосвязи, существующей в языке между лексическим значением и его морфемным составом, расширения возможностей школьников в правильном и уместном использовании разных морфемных объединений через осознание роли морфем в слове, семантического значения приставок и суффиксов» (Львова, 2012, 76).

Служебные морфемы, функционирующие в современном русском языке, выполняют различные функции, в связи с чем в лингвистических исследованиях различается собственно-номинативное и экспрессивное словообразование. Различие строится на том, что в русском языке «производное создается для наименования какой-либо реалии, часто новой, или для переименования старой – предмета, действия, признака. В случае экспрессивного словообразования производное создается для выражения субъективного отношения говорящего, его оценки по отношению к тому, что именуется, или адресату речи, его микромиру» (Земская, 1993, 8).

Следовательно, служебные морфемы в русском языке, с одной стороны, могут использоваться для созданий новых слов, которые используются для выражения новой семантики, а, с другой стороны, могут использоваться для выражения эмоционально-экспрессивных и стилистических оттенков значения.

Известный методист Т.А. Ладыженская в своих исследованиях отмечает, «что к 4-му классу учащиеся употребляют все основные словообразовательные структуры, причем производные слова составляют 28% всех словоупотреблений, то есть школьники свободно оперируют различного типа производными словами, однако, когда перед ними стоит задача выбрать наиболее точное или яркое для данного конкретного высказывания производное слово, они испытывают затруднения» (Ладыженская, 2009, 23).

Характеризуя те затруднения, которые испытывают младшие школьники, Т.А. Ладыженская, приводит следующие примеры. Например, ученики испытывают сложности образования существительных со значением действия. «Это говорит об ограниченных возможностях детей в использовании морфемных объединений, что обуславливает появление в детской речи искусственных образований, имеющих в нормированном языке синонимы, вызывает нарушения норм словообразования, состоящих в неоправданном словосочинительстве или видоизменении слов нормативного языка, например, *горькота, убирание, гладение, тушка пожаров, волейбольник* вместо *волейболист, воротчик* вместо *вратарь* и др.) (Ладыженская, 2009, 23).

Все это свидетельствует о необходимости организации специальной работы, способствующей осмыслению младшими школьниками значения тех или иных аффиксов.

Словообразовательные ошибки в речи младших школьников обусловлены сложностью морфемного строя русского языка. «В

современной языковой системе существует немало ограничений в реализации грамматических единиц, часто выбор нормативного варианта из числа предлагаемых языковой системой, диктуется традицией. Кроме того, в языке встречаются явления, не согласующиеся с современной языковой системой, например, наличие слов, образованных непродуктивными или малопродуктивными способами: *вратарь, пастух* и т.п.» (Чибухашвили, 2003, 108-109).

Охарактеризованные выше особенности языковой системы вызывают различные речевые ошибки, вызванные нарушением словообразовательной нормы. Словообразовательные ошибки в речи обучающихся в начальной школе имеют место в составе разных морфем, среди которых корни, приставка, суффикс и др. «Многие из нарушений словообразовательной нормы с приобретением лингвистических знаний, овладением рядом речевых умений и навыков, могут исчезать сами, но над искоренением других неправильностей надо вести целенаправленную работу, привлекая материал для наблюдения над тонкостями и трудностями языка» (Чибухашвили, 2003, 109).

Раздел «Морфемика», следовательно, обладает значительным потенциалом для организации работы по преодолению речевых словообразовательных ошибок. Наблюдения над речью учеников начальной школы, проводимые лингвистами, говорят о том, «что словообразовательные ошибки возникают в речи детей не по причине незнания той или иной морфемы или самой словообразовательной модели, а вследствие неумения правильно, в соответствии с существующим в языке распределением наполнить эти модели (Цейтлин, 1997).

На начальном этапе речевого развития процесс освоения детьми семантики морфем и различных словообразовательных моделей носит неосознанный характер и проходит под воздействием речи окружающих: родителей, воспитателей и т.п. Когда ребенок приходит в начальную школу,

процесс осознания значения морфем и словообразовательных моделей основывается уже на лингвистических знаниях, и, следовательно, становится осознанным. Это способствует осознанному овладению языковой нормой, совершенствованию речевой культуры.

Ученые-методисты отмечают, что в речи детей имеют место ошибки, связанные с нарушением словообразовательной нормы русского языка, которые вызваны действием аналогии. Такие ошибки занимают одно из главных мест среди других словообразовательных ошибок. «Усвоив определенную языковую модель, ребенок использует ее в речи, не подозревая, что для передачи данного конкретного содержания в языке используются другие средства и другие словообразовательные модели. Возникновение подобных ошибок в большинстве случаев обусловлено разветвленностью языковой системы, тем, что в языке для выполнения одних и тех же функций могут существовать несколько параллельных моделей, лексическое наполнение которых определяется только традицией» (Капинос, 1986, 74).

Несомненно, что понимание ребенком семантики морфем является важным аспектом речевого развития младших школьников, так как морфемы играют важную роль в осуществлении номинативной и коммуникативной функций языка. «Задача учителя при обучении речевой культуре состоит в том, чтобы максимально способствовать не только пониманию учащимися лексического значения слова, расширению словарного запаса, но и развитию у них правильного и осознанного употребления в контексте слов с определенными приставками и суффиксами. При работе над значимыми частями слова в аспекте развития речи надо учитывать типичные недочеты при употреблении многоморфемных слов и стремиться показать необходимость именно их использования» (Чибухашвили, 2003, 110).

Раздел «Состав слова» имеет большое теоретическое и практическое значение. Он наглядно демонстрирует системные отношения в языке и

требует осмысленного сознательного подхода к анализируемому языковому материалу. Важность и сложность этого раздела, на который программой начальной школы отводится минимальное количество часов, требует от учителя поиска наиболее эффективных методов работы. Считаем, что в процессе формирования морфемных и словообразовательных понятий должно широко использоваться проблемное обучение, которое основано на конструировании творческих учебных задач, стимулирующих познавательный процесс и повышающих общую активность учащихся. Проблемное обучение формирует познавательную активность учеников, способствует выработке психологической установки на преодоление познавательных трудностей, развитию творческих способностей.

### **Выводы по первой главе**

Знакомство учащихся со значимыми частями слова начинается с начальной школы. В процессе обучения русскому языку младшие школьники знакомятся с основными сведениями о морфемной структуре слова. В разделе «состав слова» в современной начальной школе изучаются самые важные лингвистические понятия (корень слова, приставка, суффикс, окончание, основа слова).

Раздел «Состав слова» занимает значительное место в курсе русского языка в период начального образования. Изучение морфемных и словообразовательных понятий развивает у учащихся умение мыслить, так как требует от них умение сопоставлять познаваемые факты, учит творческому применению теоретических знаний в различных видах речевой деятельности. Заучить эти понятия нельзя, их надо усвоить. Поэтому необходимо в процессе изучения морфемного состава слова использовать различные методы активизации мыслительной деятельности учащихся. Значительным потенциалом в этом отношении обладает проблемный метод обучения, который позволяет обеспечить высокий уровень познавательной деятельности, глубину и осознанность усвоения знаний.

## **Глава 2. Методические основы использования проблемного метода обучения в процессе формирования морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе**

### **2.1. Характеристика проблемного метода обучения**

Метод обучения – это система последовательных действий учителя и ученика в процессе овладения последним знаниями, умениями и навыками. Проблема совершенствования методов обучения особенно актуальна в наше время, в условиях коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, в связи с идеей развивающего обучения.

Методы обучения родному языку рассматриваются как логическая основа обучения и складываются из общедидактических методов (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.) и частнометодических методов, используемых на уроках русского языка (М.Т. Баранов, М.Р. Львов и др.).

В психолого-педагогической литературе, метод рассматривается с позиции выделения и взаимосвязи деятельности учителя и ученика с учетом цели и результата действия. Действия учителя и ученика зависят от того, над каким учебным материалом проводится работа, из какого источника учащиеся получают знания.

Теоретические сведения усваиваются школьниками из сообщения учителя или из учебника. Закрепляются и уточняются эти сведения только в процессе практической работы над дидактическим материалом, языковыми единицами (звуками, морфемами, словосочетаниями, предложениями).

В процессе обучения принято различать понятия «метод» и «прием». Прием - это частное проявление, реализация метода в ходе изучения той или иной темы.

Выступая составной частью метода, прием определяет конкретные действия учителя и учащихся» зависящие от общих установок и направлений работы. Одни и те же приемы могут быть использованы в различных методах обучения.

Проблема классификации методов обучения русскому языку всегда была в центре внимания ученых-методистов. В науке существуют различные классификации методов обучения, при этом общедидактические методы служат основой для всех конкретных методик обучения.

Ю.К. Бабанский при комплексной классификации методов обучения руководствовался целостным деятельностным подходом.

Комплексный деятельностный подход к методам опирается на основные виды деятельности, в связи с чем выделяются следующие группы методов:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (рассказ, лекция, беседа, демонстрация, проблемно-поисковые методы и др.);
- методы стимулирования и мотивации учения (мотивация, формирование познавательного интереса, дидактическая игра и др.);
- методы контроля и самоконтроля (устный, письменный, компьютерный опросы и др.).

А.В. Текучев предложил классифицировать методы по следующим признакам: источнику получения учащимися знаний; степени и характеру участия школьников в учебном процессе; характеру и месту выполнения заданий.

В соответствии с этой классификацией выделяются следующие методы обучения: слово учителя, беседа, анализ (наблюдение, языковой разбор), упражнения, использование наглядных пособий, работа с учебником, экскурсия,

А.В. Дудников рассматривал методы обучения как определенные способы мышления, с помощью которых раскрывается конкретное содержание языкового материала. В соответствии с этим ученый предложил следующие методы: индуктивный, дедуктивный, индуктивно-дедуктивный, дедуктивно-индуктивный.

В связи с темой нашего исследования отдельно остановимся на характеристике метода проблемного обучения.

«Под проблемным обучением, - пишет польский дидакт В. Оконь, - мы понимаем совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблемы (постепенно к этому привлекаются сами учащиеся), оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений, и наконец, руководство процессом систематизации знаний» (Оконь, 1968, 168).

По мнению Е.В. Коротаевой, «проблемное обучение заключается в создании перед учащимся проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций учащимися в ходе совместной деятельности учащихся с учителем при оптимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего» (Кудрявцева, 2003, 37).

«Под проблемным обучением следует понимать такую организацию учебного процесса, которая включает в себя создание проблемной (поисковой) ситуации на уроке, возбуждение у учащихся потребности в решении возникшей проблемы, вовлечение их в самостоятельную познавательную деятельность, направленную на овладение новыми знаниями, умениями и навыками, развитие их умственной активности формирование у них умений и способностей к самостоятельному осмыслению и усвоению новой научной информации» (Харламов, 1997, 380).

По мнению М.И. Махмутова, основная идея проблемного обучения заключается в том, что «знания в значительной части не передаются в готовом виде учащимся, а приобретаются ими в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации» (Махмутов, 1973, 23). Педагог рассматривает проблемное обучение, как тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом принципов проблемности; процесс

взаимодействия преподавания и усвоения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащимися, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированной системой проблемных ситуаций» (Махмутов, 1983, 57).

В основе проблемного обучения, как указывает М.И. Махмутов, «лежит учебная проблема, сущностью которой является диалектическое противоречие между известными ученику знаниями, умениями и навыками, новыми фактами, явлениями, для понимания и объяснения которых прежних знаний недостаточно» (Махмутов, 1985, 21).

Анализ различных определений проблемного метода обучения показывает, что сущность проблемного обучения составляют организация учителем проблемных ситуаций в учебном процессе и управление познавательной деятельностью школьников по усвоению новых знаний, путем решения учебных проблем, задач и вопросов. Поисковый путь в усвоении знаний, систематическое решение учебных проблем - характерный признак этого обучения.

Метод проблемного обучения состоит из проблемной задачи и проблемной ситуации. Проблемная задача - это задача, в ходе решения которой учащиеся открывают в изучаемом материале что-то новое.

Суть любой решаемой задачи помогают определить проблемные вопросы и задания, которые вытекают из наблюдений над языковым материалом, из анализа уже известных языковых фактов. Процесс решения проблемной задачи основывается на четких, логичных и доказательных рассуждениях, которые подводят школьников к осмысленному результату.

Проблемная задача всегда содержит проблемную ситуацию, т.е. ситуацию, побуждающую учеников к рассуждению, к решению познавательной задачи. Решая проблемные задачи, школьники добывают новые знания в результате собственного поиска. Это свидетельствует о

высокой степени осознанности и прочности имеющихся у них знаний. Приведем пример создания проблемной ситуации с использованием проблемных заданий при объяснении темы «Разноспрягаемые глаголы». Учащимся предлагается проспрягать глагол *хотеть* и ответить на следующие вопросы:

1. Как определяется спряжение глаголов?
2. Какие глаголы относятся к I и II спряжению?
3. Какие окончания имеет глагол *хотеть* в единственном и множественном числе настоящего времени?
4. К какому спряжению относится этот глагол?

В ходе решения этой проблемной задачи школьники приходят к выводу, что данный глагол имеет личные окончания и I и II спряжения, т. е. он разноспрягаемый.

Одной из форм проблемного метода является эвристическая беседа - постоянный поиск ответа на поставленный вопрос. В отличие от репродуктивной беседы, предполагающей простое воспроизведение знаний, эвристическая беседа предлагает пошаговое решение проблемной задачи в ходе взаимосвязанных вопросов и ответов.

По мнению многих исследователей, проблемное обучение является одним из наиболее эффективных путей умственного развития школьников, развития их самостоятельного, творческого мышления (А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская и др.). Однако, как справедливо отмечают ученые-методисты, «учителю начальных классов надо иметь в виду, что содержание программного материала не всегда допускает проблемный подход к его изучению, а возраст, жизненный опыт, багаж знаний учащихся значительно ограничивает их возможности для самостоятельного познавательного поиска» (Рамазанова, 2008, 284).

В связи с вышесказанным возникает вопрос: в какой мере идеи проблемного обучения могут быть применены в практике начального

обучения? Для ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть возможные виды проблемного обучения, его уровни.

М.Н. Скаткин выделил три основных вида проблемного обучения.

1. Проблемное изложение знаний. При таком изложении учитель не только сообщает ученикам те или иные положения, но и, «рассуждая вслух», ставит проблему и показывает процесс ее решения. Такое объяснение учителя, является более доказательным, учит детей мыслить, вести познавательный поиск.

2. Привлечение учащихся к поиску на отдельных этапах изложения знаний. В этом случае учитель ставит перед учениками проблему, сам излагает учебный материал, в ходе изложения ставит перед учениками вопросы, которые требуют от них включиться в процесс поиска и самостоятельно решить ту или иную познавательную задачу.

3. Исследовательский метод обучения. При использовании этого метода, «осознав поставленную проблему, ученики сами намечают план поиска, строят предположения (гипотезу), обдумывают способ их проверки, проводят наблюдения, опыты, фиксируют факты, делают выводы». М.Н. Скаткин указывает, что применение этого метода становится возможным, когда умственное развитие детей «достигает такого уровня, когда они в состоянии осуществить самостоятельные действия поисковой деятельности – от начала до конца в их логической последовательности» (Скаткин, 2012).

Считаем, что в начальной школе могут успешно использоваться две первых вида проблемного обучения. Конечно, исследовательский метод обучения также находит широкое применение в современной начальной школе, однако в процессе его использования необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся в начальных классах.

Эффективность любого метода зависит от того, насколько он активизирует деятельность учащихся, выявляет практическую ценность изучаемого материала. Решая задачи нашего исследования, мы выявляли

наиболее эффективные приемы, которые могут быть использованы в процессе работы по формированию морфемных и словообразовательных понятий у младших школьников.

## 2.2. Содержание экспериментальной работы по проблеме исследования

В эксперименте по проблеме исследования участвовали ученики 3 класса МОУ СОШ Валуйского р-на Белгородской обл. В классе 9 человек. Дети занимаются по УМК «Начальная школа XXI века». Эксперимент проводился в течение 2018-19 учебного года (сентябрь-март).

Цель констатирующего этапа эксперимента – проверить уровень сформированности морфемных и словообразовательных понятий у младших школьников. В соответствии с поставленной целью было проведено диагностическое тестирование по изученным ранее темам морфемики и словообразования. Приведем примеры тестовых заданий, используемых на этом этапе эксперимента.

1) Прочитайте. Впишите недостающие слова.

Главная часть слова называется \_\_\_\_\_.

Часть слова, которая обычно стоит в конце и изменяется, называется \_\_\_\_\_.

Часть слова, стоящая после корня и служащая для образования новых слов, называется \_\_\_\_\_.

Основа слова – это \_\_\_\_\_.

2) Разбери слова по составу, используя условные обозначения каждой части слова.

*Домишко, платочек, зимушка, поле, лесная, голубой.*

3) Разбери слова по составу. Стрелками укажи, по какой схеме построено каждое слово.

*Степной*

*Пень*

1)

*Речная*



*Вода*

*Холодная*

4) Прочитай. Укажи (подчеркни), являются ли все слова каждой группы однокоренными.

*Очи* (глаза), *очки*, *очевидец* (Да, нет).

*Водопровод*, *вода*, *водитель* (Да, нет).

*Лесник*, *лес*, *лесная* (Да, нет).

*Забор*, *бор* (хвойный лес), *борец* (Да, нет).

*Стол*, *столовая*, *столлик* (Да, нет).

5) Прочитай. В первый столбик выпиши однокоренные слова, во второй столбик – разные формы одного и того же слова.

*Снег*, *снега*, *снежок*, *снегом*, *снеговик*.

При проверке заданий использовались следующие критерии:

1 задание – 4 балла (по 1 баллу за каждый правильный ответ);

2 задание – 5 баллов (по 1 баллу за каждое правильно разобранное слово);

3 задание – 5 баллов (по 1 баллу за каждое правильное соединение);

4 задание – 5 баллов (по 1 баллу за каждый правильный ответ);

5 задание – 6 баллов (по 1 баллу за каждое слово).

Максимальное количество баллов, которое можно было набрать при выполнении заданий теста, составляло 25 баллов. Для оценки результатов тестирования были разработаны уровни сформированности морфемных и словообразовательных понятий:

- 20 – 25 баллов – высокий уровень;
- 10 – 19 баллов – средний уровень;
- 0-9 баллов – низкий уровень.

Результаты диагностического тестирования, проведенного на констатирующем этапе эксперимента, представлены в Таблице 2.1.

Таблица 2.1.

## Данные контрольного тестирования (констатирующий этап)

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Количество баллов, набранных в тестировании	Уровень знаний
1	Антонова Владислава	22	высокий
2	Горлов Антон	13	средний
3	Гридчина Елена	24	высокий
4	Липунов Андрей	12	средний
5	Маршанская Анна	18	средний
6	Марченко Вера	8	низкий
7	Петрова Софья	9	низкий
8	Сухинин Илья	9	низкий
9	Хлопонина Дина	17	средний

Таким образом, диагностика показала, что уровень сформированности морфемных и словообразовательных понятий в экспериментальном классе довольно низок. Высокий уровень выявлен только у двух учеников, что составляет 22%, средний уровень продемонстрировали четверо испытуемых, то есть 44 %, низкий уровень выявлен у трех младших школьников, что составляет 34 %. Большинство ошибок было допущено испытуемыми при выполнении разбора слов по составу.

Основываясь на показателях диагностики, на формирующем этапе эксперимента были поставлены цели: 1) ликвидировать пробелы в знаниях детей по морфемике и словообразованию; 2) разработать проблемные задания, направленные на формирование морфемных и словообразовательных понятий учащихся.

Поскольку раздел «Состав слова» изучается во втором классе, то к началу формирующего эксперимента учащиеся уже были знакомы с понятиями: корнем и однокоренными словами, окончание, суффикс,

правописание некоторых суффиксов.

В процессе эксперимента в структуру уроков русского языка включались отдельные задания проблемного характера, направленные на формирование морфемных и словообразовательных понятий у учащихся экспериментального класса. Так, урок закрепления знаний о суффиксе как части слова прошел как урок - ролевая игра «Бельчонок, лисенок и медвежонок».

В словарной работе, проведенной в начале урока, дети отгадали загадки, повторили правописание словарных слов, а затем образовали от них с помощью суффиксов *-онок*, *-ёнок* имена сказочных героев, «пришедших» в гости на сегодняшний урок. И началась грамматическая сказка. Бельчонок, лисенок и медвежонок играли на своей любимой ягодной поляне, придумывали интересные вопросы и игры, загадывали загадки. В роли веселых и умных зверят были подготовленные заранее ученики. Приведем некоторые фрагменты данного урока:

1. Бельчонок осмотрел поляну и говорит: «Друзья, назовите «ягодный» суффикс!» Медвежонок прищурил глазки: «Хм... это совсем нетрудно. На поляне растет черника, брусника и земляника».

- А вы, ребята, можете назвать суффикс, который помог в образовании слов, называющих ягоды?
- Назовите другие ягоды, в названии которых есть суффикс *-ик*. (Ежевика, костяника, клубника, голубика).

2. Развеселился медвежонок, катается по траве и напевает: «Травушка-муравушка моя!»

А лисенок спрашивает:

- А какая часть слова делает ласковыми слова в твоей песне?
- Ребята, от каких слов образованы слова травушка и муравушка? Запишем их.
- Разберите слова по составу.

- Какая часть слова передает ласковое отношение?
- Какие еще вы знаете слова с этим суффиксом? И т.д...

3. Расшумелись друзья и не заметили, как на поляну выскочил волчище

– серый хвостиче и зарычал на малышей: «Сейчас я кого-нибудь съем!»

- Ребята, какое значение придает суффикс *-ищ* в словах *волчище* и *хвостиче*?

4. А бельчонок достал из корзинки сырок и говорит:

*Вот тебе, волк, сырок на один зубок,*

*Вот пирожок на другой зубок.*

*Не злись, волчище!*

*Будь добрей, дружище!*

- *Сырок, зубок* – какое значение передает суффикс *-ок* этим словам?

Но волк просто так не ушел. Он взял лакомство и сказал: «За гостинцы спасибо, но если вы мое задание не выполните, я все равно кого-нибудь съем!»...

Дети с удовольствием выполняли задания зверят, помогали им правильно определить суффиксы в словах, спасали от злого волка, а сами познакомились с суффиксальным способом образования слов, уточнили значение различных суффиксов, обобщили знания о суффиксе по предложенному в конце урока плану.

Знакомство с новой частью слова – приставкой – проходило на уроке-презентации «На балу в королевстве Морфемика».

Учитель: Попав в королевство Морфемика, ребята, прежде всего, конечно, познакомились с его жителями и королевской семьей. Правил этой страной Его Величество король Корень. Почти везде сопровождала своего супруга королева Окончание. Очень важной и почитаемой всеми особой был в королевстве принц Суффикс.

Таким образом дети повторили все известные им до сих пор значимые части слова. Главным же было не само путешествие в королевство

Морфемика, а бал, который должен был там состояться. Ведь это был не обычный праздник, а торжество в честь первого выхода в свет замечательной королевской дочери – принцессы Приставка.

Но не так-то просто было заставить шалунию-принцессу выполнять строгий королевский этикет. Пришлось даже ребятам помогать искать принцессу, которая спряталась среди подданных...

#### 1. Осложненное списывание (упр.1 – с.126).

- Итак, королевский бал в разгаре. Но принцесса Приставка такая шалуния. Только король Корень хотел представить ее гостям, как она спряталась. Давайте попробуем ее найти.

2. Работа в парах (упр.2): - Как только начались танцы, Приставка затерялась среди гостей. Приглашенные выступали парами. Попробуйте и вы поработать в парах и отыскать снова пропавшую принцессу.

Но зато когда она все же присоединилась к гостям, все увидели незаурядные способности принцессы Приставка и поняли, что она, как и принц Суффикс, очень серьезная, важная и нужная особа. И без нее никак не обойтись в королевстве Морфемика.

#### 3. Образование слов с помощью приставки (упр. 3).

- Ура! Принцесса нашлась. Король Корень с важным видом наконец-то представил ее своим подданным.

- Как вы думаете, что он рассказал им о своей дочери?

- И приставка начала показывать свои фокусы. Какие? Да обычные: она образовывала и образовывала новые слова, даже два слова могла заменить одним. Вот посмотрите (упр.3).

#### 3. Работа с правилом (с. 127).

- Гости были в восхищении. Конечно же, всем хотелось знать, как Приставка это делает. И она охотно раскрыла свой секрет, даже в нашем учебнике его записали. Давайте же внимательно его прочтем.

#### 4. Комментированное письмо (упр.5).

- Снова зазвучала музыка, и гости пустились в пляс (слайд). А красавица-принцесса не отказывала в танце никому из приглашавших ее кавалеров. И с каждым она танцевала по-особому. Давайте взглянем, что из этого получалось...

Сказка о жизни королевской семьи в стране Морфемика помогла детям в интересной, ненавязчивой форме уточнить знания о каждой из известных детям значимых частей слова и познакомила с новой – приставкой. Проектор, экран и компьютерные слайды позволили создать на уроке атмосферу настоящей сказки и веселого праздника.

В ходе формирующего эксперимента был проведен модульный урок по теме «Состав слова. Приставка», на котором использовались проблемные задания. В начале урока каждый учащийся получил модуль, т.е. своеобразный план работы, состоящий из учебных элементов.

Для каждого учебного элемента была сформулирована и записана в модуль цель, уточнялось задание, которое ученик должен был выполнить на данном этапе, дано подробное пошаговое описание самостоятельной, парной или групповой работы. В методических указаниях конкретизировалось, что может сделать ученик, если он не справляется с заданием самостоятельно.

По завершении работы в учебном элементе учащиеся получали карточку контроля, сверяли с ней выполненное задание, оценивали свою работу (или работу товарища, если в методических указаниях значилась взаимопроверка) и ставили отметку в маршрутный лист. В конце урока отметки, полученные за работу в каждом учебном элементе, суммировались, находилось среднее арифметическое и, таким образом, оценивалась работа каждого ученика на уроке.

На таком уроке каждый учащийся имеет возможность работать в своем индивидуальном режиме, темпе; в случае необходимости можно было воспользоваться учебником, получить консультацию учителя или ученика, который разобрался с данным вопросом и хотел оказать помощь товарищу;

каждый учащийся получил оценку за свою работу на уроке.

На одном из уроков нами использовалась эвристическая беседа, которая была включена в урок-исследование по теме «Правописание слов с разделительным твердым знаком». Дети с радостью откликнулись на предложение о поиске ответа на поставленный в начале урока проблемный вопрос. Они чувствовали себя настоящими учеными-исследователями и активно включились в работу.

Попад на первый остров, познакомившись с его обитателями и понаблюдав за ними, ребята определили, что здесь живут слова с разделительным мягким знаком. Слова-проводники «показывали» детям свой остров и загадывали загадки о его обитателях:

- Угадайте, какие слова живут в этих домиках?

1. Спереди пяточок, сзади крючок, посередине спинка, а на ней щетинка  
(Свинья).

2. Растут - зеленеют, Упадут - пожелтеют, Полежат - почернеют  
(Листья).

- Запишите слова, выделите корень. На какую орфограмму все эти слова? (Разделительный мягкий знак). Где находится мягкий знак? (В корне слова).

Второй остров, естественно, населяли слова с разделительным твердым знаком. Теперь перед «исследователями» стояла более сложная задача: выяснить и запомнить, когда же следует писать разделительный ь, а когда ъ.

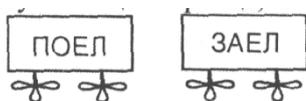
- А теперь мы на острове, где живут слова с разделительным твёрдым знаком. В этом домике живёт большая и дружная семья.



- Понаблюдайте, между какими частями слова пишется разделительный твердый знак. (Между приставкой и корнем).

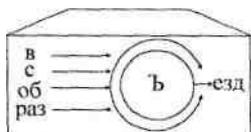
- А всегда ли между приставкой и корнем пишется разделительный твёрдый знак?

Вот возвращаются с прогулки ещё два братца, живущих в этом домике.



- Есть ли в этих словах разделительный твёрдый знак?

2. - А здесь живет семья слов-родственников с корнем - езд. Запишите эти слова.



- Назовите другие слова с корнем -езд (*Поезд, наезд*). Что вы увидели?

Так всегда ли между приставкой и корнем пишется разделительный твёрдый знак? (Нет).

- А теперь внимательно посмотрите на слова с твёрдым знаком. На какую букву оканчивается приставка, и с какой буквы начинается корень в этих словах? Если бы в этих словах не было твёрдого знака, как следовало бы их читать? Почему твёрдый знак в этих словах называется разделительным?

В ходе урока было выведено «новое» правило, составлена опорная схема, при помощи различных упражнений проведен орфографический тренинг. Учащиеся заработали на уроке только положительные оценки и показали при подведении итогов довольно прочные знания по рассмотренной теме. Рефлексия урока обнаружила у детей огромное чувство удовлетворения от проведенного урока.

Проблемная беседа использовалась нами на уроке по теме «Образование слов», на котором обобщались знания детей о способах образования слов с помощью приставок и суффиксов, а также было организовано знакомство с новым способом словообразования – сложением основ.

Учитель: Давным-давно увидел человек необыкновенного зверя, у

которого на носу рог. И думает:

- Как назвать дикого зверя?
- Ребята, кто догадался, какое название придумал человек? (Носорог).
- От каких слов образовано это слово? (Нос и рог).
- Выделим основы в этих словах.
- Так как же образовалось слово носорог? (От двух основ: *нос*, *рог* и гласной *о*).
- Эта гласная называется соединительной.

Учитель: А у этого зверя вообще дикий образ. Все его тело покрыто длинными иглами. Засмеялся человек и назвал его... Угадайте, как? (Дикобраз).

- От каких основ образовано слово? (дик и образ).
- Здесь между основами нет соединительной гласной. И т.д...

Учитель: Шло время. Человек становился умнее. Он изобрел множество вещей, облегчающих ему жизнь. Угадайте названия этих вещей.

*Он охотно пыль вдыхает,*

*Не болеет, не чихает* (Пылесос).

*Заворчу, зажурчу,*

*В небеса улечу* (Вертолет) И т.п.

- Запишите слова-отгадки. От каких слов они образовались? Выделите основы этих слов. Есть ли соединительная гласная между основами?

Проведенная работа помогла ученикам экспериментального класса лучше понять, что такое сложные слова, как и с помощью чего они образуются, познакомиться с правописанием соединительных гласных. Творческая работа на уроке дала возможность школьникам попробовать свои силы в составлении новых сложных слов.

Как отмечалось, в ходе формирующего эксперимента, кроме отдельных уроков по теме «Состав слова», в структуру уроков русского языка включались отдельные задания проблемного характера, направленные на

формирование морфемных и словообразовательных понятий у обучающихся.  
Приведем некоторые примеры этих заданий.

1. От следующих слов образуйте новые с помощью суффикса *-енок-/-онок-*): *сова, аист, барсук, волк, щука, галка, панда, лось, еж, синичка, лиса*.  
От каких слов нельзя образовать новые? Почему? Определите, какое новое значение имеют все вновь образованные слова.

2. Докажите правильность мысли К.И. Чуковского: «Приставка придает речи столько богатейших оттенков! Чудесная выразительность речи в значительной мере зависит от них. В разнообразии приставки таится разнообразие смысла. С этой целью образуйте от корней *-уч-* и *-бер-* все возможные слова с помощью приставок.

3. Сравните следующие слова: *дом, домик,домище*. Одинаковое ли значение у этих слов? Что их объединяет? Какое значение вносит в значение слов *домик* и *домище* суффиксы? Образуйте слова с такими же суффиксами от слов *город* и *нос*. Придумайте предложение с этими словами.

4. Образуйте, с помощью суффиксов *-ан-, -ян-, -анин-, -янин-* слова.  
Подумай, какое значение имеют эти суффиксы?

*Если ты живешь в России, ты россиянин, а мы все россияне.*

*А если ты в Париже, то ты ..., а мы ...,*

*на Волге, то ты ..., а мы ...,*

*на Земле, то ты ..., а мы ...,*

*на Марсе, то ты ..., а мы ...*

Где живут южане, северяне, горожане?

5. Запиши названия детенышей:

а) *слона, волка, лося, лисы, белки, тигра, моржа;*

б) *коровы, лошади, барсука, мыши, страуса, орла.*

В каких случаях используется суффикс *-ёнок-*, в каких – суффикс *-онок-*? Названия каких детенышей образуются от других корней?

6. Запиши слова в два столбика: а) со значением «делить на части»; б)

со значением «очень».

*Разбить, разорвать, распрекрасный, распилить, разломить, разлюбезный, разгрызть, развеселый.*

Какой вывод можно делать о значении приставки *раз-*?

Такие задания проблемного характера направлены не только на формирование морфемных и словообразовательных понятий учащихся, но и формирование лингвистического мировоззрения учащихся, познавательной самостоятельности устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей (анализировать, сравнивать, обобщать).

В результате проведенного исследования были сформулированы методические условия создания проблемных ситуаций. Таковыми являются следующие условия:

- необходимо подводить обучающихся к противоречию и предлагать им самим найти способ его решения;
- в процессе изучения языковых понятий следует предлагать ученикам различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- следует побуждать обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит перед учениками вопросы и предлагать задания, требующие обобщения и обоснования, рассуждения.

Контрольный этап подвел итоги нашей экспериментальной работы. На этом этапе ставились цели: 1) проверить эффективность проделанной работы; 2) сравнить данные констатирующего и контрольного этапов.

По окончании опытного обучения было вновь проведено контрольное тестирование. Задания были аналогичны заданиям диагностического тестирования констатирующего этапа, но объем изученного материала расширился, поэтому сложность тестов повысилась. Приведем примеры тестовых заданий на контрольном этапе эксперимента.

1. Разбери слова по составу. Стрелками укажи, по какой схеме

построено каждое слово.

*Лесной*



*Заморозки*

*Луч*



*Ночные*



*Поле*

*Узорная*



2. Прочитай. Вставь пропущенные слова.

Основа слова может состоять только

из \_\_\_\_\_;

из \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_;

из \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_;

из \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_

3. Запиши по одному или более слов, построенных так:



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

4. Подумай, как образовались эти слова. Укажи специальными значками и запиши способ образования слов.

*Лесник* - \_\_\_\_\_.

*Поход* - \_\_\_\_\_.

*Придорожный* - \_\_\_\_\_.

*Подсвечник* - \_\_\_\_\_.

*Пчеловод* - \_\_\_\_\_.

5. Найди и исправь ошибки.



Цвет ы, школьный, картинка, задомом, с прятались, вавтобус, на улице.

На этом этапе эксперимента использовались следующие критерии оценки тестовых заданий:

1 задание – 6 баллов (по 1 баллу за каждое правильное соединение);

2 задание – 4 балла (по 1 баллу за каждый правильный ответ);

3 задание – 3 балла (или более) - (по 1 баллу за каждое слово);

4 задание – 5 баллов (по 1 баллу за каждый правильный ответ);

5 задание – 7 баллов (по 1 баллу за каждое слово).

Уровни сформированности морфемных и словообразовательных понятий выявлялись по тем же критериям, что и на констатирующем этапе эксперимента. Были получены следующие результаты, которые представлены в Таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Данные контрольного тестирования

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Количество баллов, набранных в тестировании	Уровень знаний
1	Антонова Владислава	25	высокий
2	Горлов Антон	19	средний
3	Гридчина Елена	22	высокий
4	Липунов Андрей	25	высокий
5	Маршанская Анна	20	высокий
6	Марченко Вера	9	низкий
7	Петрова Софья	18	средний
8	Сухинин Илья	15	средний
9	Хлопонина Дина	18	средний

Данные таблицы показывают, что на констатирующем этапе нашего эксперимента высокий уровень сформированности морфемных и

словообразовательных понятий был выявлен у четырех школьников (44 %), средний уровень также продемонстрировали четверо детей (44 %, а низкий уровень на этом этапе исследования мы выявили только у одного обучаемого (12 %). Как видим, уровень сформированности морфемных и словообразовательных понятий повысился в сравнении с констатирующим этапом. Теперь в классе преобладает высокий и средний уровень. Следовательно, гипотеза, заявленная в начале нашего исследования, нашла подтверждение.

### **Выводы по второй главе**

Проблема активизации и оптимизации начального образования волнует как учителей-практиков, так и ученых-методистов. Поиск путей ее эффективного решения привел многих исследователей к использованию методов проблемного обучения. Эффективность проблемного обучения убедительно доказана многими психологами, педагогами, методистами.

Проблемное обучение - это современный уровень развития дидактики и передовой педагогической практики. Оно возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся. Однако необходимы конкретные методические разработки, позволяющие на практике использовать данный метод в школьной практике. Особенно мало подобных исследований проведено на материале морфемики и словообразования. В то же время несомненным является факт, что метод проблемного обучения позволяют в значительной мере повысить качество знаний и умений младших школьников по морфемике и словообразованию.

Экспериментальная работа включала три традиционных этапа: констатирующий, контрольный и формирующий. На констатирующем этапе выявлялись уровни сформированности морфемных и словообразовательных понятий учащихся. Диагностика, проведенная на констатирующем этапе,

показала, что у большинства детей отмечен средний и низкий уровень сформированности морфемных и словообразовательных понятий.

В процессе формирующего эксперимента использовались различные приемы, позволяющие на практике реализовать метод проблемного обучения. В результате проведенного исследования были определены методические условия создания проблемных ситуаций, а именно: необходимость подводить обучающихся к противоречию и предлагать им самим находить способ его решения; предлагать ученикам различные точки зрения на один и тот же вопрос; побуждать обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты; ставит перед учениками вопросы и предлагать задания, требующие обобщения, обоснования, рассуждения.

На последнем контрольном этапе обучения проверялась эффективность опытного обучения. Результаты контрольного тестирования говорят о том, что уровень сформированности морфемных и словообразовательных понятий повысился, и в экспериментальном классе преобладает высокий и средний уровень. Это подтверждает гипотезу исследования о том, что применение проблемного метода способствует успешному формированию морфемных и словообразовательных понятий у учащихся начальной школы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Русский язык является одним из самых важных и наиболее трудных предметов в начальной школе. Сложность материала и относительное однообразие работы на уроках русского языка крайне редко ставят этот предмет в число любимых учениками. А отсутствие интереса к учению, как известно, чаще всего приводит к плохим знаниям и низким результатам обучения.

Раздел «Состав слова» занимает значительное место в курсе изучения русского языка в период начального образования. Изучение морфемных и словообразовательных понятий развивает у учащихся умение мыслить, так как требует от них умения сопоставлять познаваемые факты, учит творческому применению теоретических знаний в различных видах речевой деятельности. Обучение орфографии теснейшим образом связано с изучением морфемики и словообразования. Основываясь на работах ученых-лингвистов и методистов (Е.А.Земская, А.Н. Гвоздев, Н.А. Янко-Триницкая, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева и др.), которые явились методологической базой нашей работы, мы изучили категориально-понятийный аппарат доминантных терминов исследования и пришли к выводу, что работа по морфемике и словообразованию важна не только для лингвистического и общего развития учащихся начальных классов, но и для формирования у них осознанных и прочных навыков правописания.

Были проанализированы наиболее распространенные программы и учебники для начальной школы в области морфемики и словообразования. В программы начальных классов входит знакомство с основными понятиями морфемики и морфемным анализом слов, установление практическим путем словообразовательных связей между словами. Наиболее интересно, доступно и последовательно процесс изучения морфемики и словообразования отражен в программе и учебниках, которые входят в учебно-методический комплект «Начальная школа XXI в.

Анализ методической литературы показал, что в методике обучения русскому языку младших школьников сложилась определенная система изучения морфемных и словообразовательных понятий. Учитывая важность и сложность русского языка как предмета, а также рассматриваемого конкретного раздела, необходимо разработать такие методы и приемы работы, которые сделали бы процесс усвоения морфемных и словообразовательных понятий более доступным и интересным.

В начале исследования мы поставили перед собой цель: выявить, каковы возможности проблемного обучения в формировании морфемных и словообразовательных понятий у младших школьников. В ходе экспериментально-практической работы был выявлен достаточно низкий уровень сформированности у учащихся морфемных и словообразовательных понятий.

Однако использование метода проблемного обучения позволило в значительно повысить познавательную и творческую активность учащихся на уроках русского языка. Благодаря использованию проблемных заданий, вопросов, созданию проблемных ситуаций процесс усвоения морфемных и словообразовательных понятий стал более эффективным, и качество знаний учащихся в области морфемики и словообразования в значительной мере улучшилось.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, в ходе эксперимента полностью подтвердилась.

Кроме того, результаты экспериментального свидетельствуют о том, что включение школьников в самостоятельную поисковую деятельность под руководством учителя помогает им овладеть элементарными методами науки и приёмами самостоятельной работы.

Главная ценность метода проблемного обучения в том, что дети в очередной раз получают возможность сравнивать, наблюдать, делать выводы; убеждаются в том, что не на каждый вопрос есть готовый ответ, что

ответ может быть неоднозначным, что каждый из них имеет полное право искать и находить свой ответ, отстаивать свое мнение. Изменения, происходящие в детях, указывают на то, что учебные проблемы создают благоприятные условия для общего развития каждого ребёнка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л.И. Айдарова. - М.: Педагогика, 1978. – 178 с.
2. Архипова Е.В. Проблемы речевого развития младших школьников: учебное пособие / Е.В. Архипова. - М.: Владос, 1998. – 37 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. - М.: Едиториал УРСС, 2014. – 576 с.
4. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе: учебное пособие / Ю.К. Бабанский. – М.: Наука, 1985. – 231 с.
5. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников / Ю.К. Бабанский. - Ростов-на-Дону, 1970. – 121 с.
6. Баранов М.Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1981. - № 3. – С. 45-52.
7. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемного обучения / А.В. Брушлинский. - М.: Наука, 1983. – 92 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. - М.: Просвещение, 1966. – С. 56- 71.
9. Гвоздев А.Н. От первого слова до первого класса / А.Н. Гвоздев. - Саратов, 1981. – 324 с.
10. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык: учебник / А.Н. Гвоздев. - В 2 ч. - Ч. 1. М.: Просвещение, 2017. – 231 с.
11. Грамматика современного русского литературного языка. - М., 1970. – 762 с.
12. Дусавицкий А.К. Формула интереса / А.К. Дусавицкий. - М.: Просвещение, 1989. – 104 с.
13. Земская Е.А. Словообразование как деятельность: учебное пособие / Е.А. Земская. - М.: Владос, 1993. – 220 с.
14. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное

- пособие / Е.А. Земская. – М.: Наука-Флинта, 2005. – 328 с.
- 15.Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И.А. Ильницкая. - М.: Педагогика, 1985. – 108 с.
- 16.Кудряшева М.Г. Активизация познавательной деятельности младших школьников при обучении словообразовательному анализу: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.Г. Кудряшева. - М., 2010. - 18 с.
- 17.Коротаева Е.В. Педагогические технологии: Вопросы теории и практики внедрения / Е.В. Коротаева. - Екатеринбург: УрГПУ, 2005. – 98 с.
- 18.Ладыженская Т.А. Особенности развития связной речи детей младшего школьного возраста / Т.А. Ладыженская, Т.И. Тамбовкина // Характеристика связной речи детей младшего школьного возраста: сборник научных трудов. – М.: Наука, 2009. – С. 4-23.
- 19.Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
- 20.Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения: учебное пособие / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 214 с.
- 21.Лукиных Н.В. Использование задачной системы при формировании морфемных и словообразовательных понятий у младших школьников / Н.В. Лукиных // Начальная школа. – 2005. - № 9. – С. 22-25.
- 22.Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / М.Р. Львов. – М.: Логос, 2001. – 248 с.
- 23.Львов М.Р. В поисках новых решений. К спорам об изучении приставок и суффиксов / М.Р. Львов // Начальная школа. - 2001. - № 1. - С. 15 - 16.
- 24.Львова С.И. Начальная школа. Работа над составом слова на уроках русского языка / С.И. Львова. – М., 2012. – 192 с.
- 25.Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 126 с.
- 26.Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1983. - 89 с.

27. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1975. – 125 с.
28. Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1985. – 178 с.
29. Мельникова Е.Л. Технология проблемного обучения. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации / Е.Л. Мельникова. - М.: Баласс, 1999. – 111 с.
30. Мережко Е.Г. Работа со словообразовательным гнездом в начальных классах/ Е.Г. Мережко // Начальная школа. – 2003. - № 10. – С. 45-52.
31. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - М. Академия, 2014. – 464 с.
32. Мочалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения / Н.М. Мочалова. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1979. – 106 с.
33. Панов М.В. Изучение состава слова в начальной школе: учебное пособие. - Махачкала, 1979. - 74 с.
34. Пелих Е.В. К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе / Е.В. Пелих // Начальная школа.- 2009. - № 4. – С. 99-101.
35. Рамазанова Л.Г. Пути активизации познавательной деятельности учащихся при изучении лексики в начальной школе / Л.Г. Рамазанова, З.А. Алимйрзаева // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе: сборник научных трудов. Выпуск 4. – Воронеж: Научная книга, 2008. - С. 281-286.
36. Рамазанова Т.Г. Проблема развивающего языкового образования и ее реализация в современной начальной школе/ Т.Г. Рамазанова // Начальная школа. – 1991. - № 4. - С. 14-19.
37. Рамазанова, Т.Г. Русский язык: учебник для 2-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамазанова. - М.: Дрофа, 2018. - 211 с.

38. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 3-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2018. – 256 с.
39. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 4-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2018. – 231 с.
40. Русская грамматика. - М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 843 с.
41. Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Н.Ю. Караулова. - М.: Дрофа, 1997. – 703 с.
42. Русский язык: учебник для учащихся 2-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. - Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
43. Русский язык: учебник для учащихся 2-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
44. Русский язык: учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
45. Русский язык: учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч.2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
46. Русский язык: учебник для учащихся 4-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
47. Русский язык: учебник для учащихся 4-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
48. Саутина Е.В. Развитие основ проблемного мышления у младших школьников: учебно-методическое пособие / Е.В. Саутина. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2000. – 78 с.
49. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. - М.

Педагогика, 2012. – 231 с.

- 50.Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. - М.: Просвещение, 1988. – 241 с.
- 51.Ушинский К.Д. Родное Слово: книга для детей и родителей // К.Д. Ушинский. - Новосибирск: Мангазея, Детская литература, 1999. – 448 с.
- 52.Федоренко Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку: учебное пособие / Л.П. Федоренко. – Курск: КГПИ, 1993. – 206 с.
- 53.Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи // Л.П. Федоренко / Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
- 54.Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. - М.: Юрист, 1997. – 230 с.
- 55.Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. - М., 2000. - 240 с.
- 56.Чибухашвили В.А. Использование компьютерных дидактических средств в работе по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемике в начальных классах / В.А. Чибухашвили // Русский язык. Актуальные проблемы лингвистики и дидактики. – Елец: ЕГУ, 2003. – С. 114-120.
- 57.Шашкова Е.Г. Состав слова / Е.Г. Шашкова // Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Под ред. Н.С. Рождественского. - М.: Просвещение, 1979. – С. 111-127.
- 58.Шуритенкова В.А. Формирование знаний и умений по морфемике и словообразованию в современной начальной школе / В.А. Шуритенкова // Филологический класс. – 2004. - № 11. – С. 44-48.
- 59.Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 2000. 211 с.
- 60.Янко-Треницкая Н.А. Словообразование в современном русском языке / Н.А. Янко-Треницкая. - М. Наука, Флинта, 2016. - 504 с.
- 61.Янко-Треницкая Н.А. Членимость основы русского слова / Н.А. Янко-Треницкая // Известия АН СССР. Сер.лит. и яз. – Т. 27. – Вып. 6. – М.: Наука, 1968. – С. 530-539.