

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

**РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК
ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОРФЕМИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Выпускная квалификационная работа
обучающейся по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование,
профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021451
Шумай Марины Николаевны

Научный руководитель
к. филол. н., доцент
Дёмичева В.В.

Белгород – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава I. Теоретические аспекты работы по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемике	8
1.1. Лингвистические сведения по морфемике в курсе русского языка для начальной школы.....	8
1.2. Типология речевых ошибок	15
Глава II. Методика работы по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемике в начальной школе	22
2.1. Программы и учебники для начальной школы как средство предупреждения речевых ошибок при изучении морфемике	22
2.2. Организация экспериментальной работы по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемике в начальной школе	27
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	37
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	39

ВВЕДЕНИЕ

Одной из задач современной начальной школы является задача развития речи учащихся и культуры речевого поведения. Как указывает Н.В. Юдина, в XXI веке «на повестку дня в педагогической науке выходят новые концептуальные ориентиры, однако ряд позиции остается неизменным, это в первую очередь касается образования и воспитания личности сквозь призму культуры» (Юдина, 2010, 212).

Главной составляющей гуманитарного образования, по мнению многих авторов, является речевая культура. Именно в настоящее время должно быть уделено особое внимание языку и речи, так как «именно в них и только через них человек существует как личность. Языковой критерий характеристики образовательной среды предполагает: - умение передавать смысл описываемого явления в языковой форме; - понимание особенностей профессионального языка; - способность пользоваться разными жанрами и стилями речи; - владение навыками гармоничного речевого общения» (Козырев, 2007, 22).

В ФГОС НОО в качестве предметных результатов (образовательной области «Филология») заявлено: «3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; 4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета» (ФГОС НОО, 2010,10).

Особое место среди литературных норм занимают словообразовательные нормы, то есть правила употребления и образования производных слов в русском языке.

Причем «многие из нарушений словообразовательной нормы постепенно, с приобретением лингвистических знаний, с овладением рядом ре-

чевых умений и навыков, могут исчезнуть сами, но над искоренением немалого количества других неправильностей необходимо вести целенаправленную работу, привлекая соответствующий материал для наблюдения над тонкостями, а иногда и объективными трудностями нашего языка» (В.А. Чибухашвили).

Раздел «морфемика и словообразование», который в большинстве программ для начальной школы назван «Состав слова», занимает важное место в школьном курсе русского языка. В настоящее время проблема изучения понятий морфемики затрагивается в работах лингвистов, методистов, учителей-практиков. В оценке значения темы «Состав слова» для учащихся начальных классов взгляды современных ученых совпадают: признается поистине огромное значение изучения этой темы для развития мышления учащихся, для сознательного формирования правописных навыков. В результате этого в настоящее время в методике обучения русскому языку младших школьников сложилась определенная система изучения понятий морфемики.

Задачи изучения этого раздела, последовательность изучения понятий морфемики в начальной школе рассматривается в статье Е.Г. Шашковой (1979). Проблеме изучения в начальной школе понятий морфемики посвящены работы М.В. Пановой (1979), Е.Г. Мережко (2003), Н.В. Лукиных (2005) и др. Однако анализ лингвометодической литературы показал, что практически отсутствуют работы, в которых изучение состава слова связывается с работой по культуре речи и формированию морфемных понятий соединятся с работой по устранению речевых словообразовательных ошибок.

Изучение методической литературы выявило формальный подход к морфемному разбору у детей. Этот факт свидетельствует о том, что при изучении морфемики не уделяется должного внимания содержательной стороне слов и их частей. Последнее обстоятельство является необходи-

мым условием успешного формирования речевой культуры учащихся. Все вышесказанное свидетельствует об **актуальности** темы исследования.

В процессе анализа лингвистической и методической литературы было выявлено объективно существующее **противоречие** между необходимостью организации работы, направленной на предупреждение речевых ошибок при изучении морфемики, и слабо разработанной в методической литературе данной темы.

Проблема исследования: каковы методические условия, способствующие предупреждению речевых ошибок младших школьников при изучении морфемики младшими школьниками.

Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Объект исследования - процесс изучения морфемики в начальной школе. **Предмет исследования** – методические условия, способствующие предупреждению речевых ошибок при изучении морфемной и словообразовательной структуры слова.

Гипотеза исследования. Мы исходим из предположения о том, что работа по предупреждению речевых ошибок учащихся начальной школы при изучении морфемики будет эффективной если:

- первоначально определяется имеющийся уровень речевой культуры и морфемных умений учащихся к началу изучения темы «Состав слова»;
- на основе диагностики разрабатываются упражнения, направленные на предупреждение в речи учащихся ошибочных образований;
- используются задания для обогащения речи младших школьников вариантами производных слов.

Задачи исследования:

- изучить методическую и лингвистическую литературу с целью выявления степени изученности проблемы исследования;
- проанализировать характер работы по морфемике в действующих учебниках, программах по русскому языку для начальной школы;

- подобрать дидактический материал, разработать упражнения, направленные на предупреждение речевых ошибок, связанных с нарушением словообразовательных норм русского языка;
- экспериментальным путем доказать справедливость выдвинутой гипотезы.

Методы исследования: теоретический анализ лингвистической и методической литературы; педагогическое наблюдение; метод статистической обработки данных; тестирование; констатирующий и формирующий этапы эксперимента.

Базой исследования является 2 класс МОУ «Белянская СОШ Шебекинского района».

Исследование осуществлялось в несколько **этапов**.

Первый этап – изучение литературы по теме исследования, наблюдение за педагогическим процессом на уроке русского языка в начальной школе, отбор дидактического материала.

Второй этап – проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов, организация и проведение формирующего эксперимента, использование отобранного дидактического материала.

Третий этап – анализ и обобщение результатов исследования, интерпретация и описание результатов исследования. Оформление выпускной квалификационной работы.

Выпускная квалификационная работа имеет следующую **структуру**: введение, две главы, заключение, библиографический список и приложение.

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

В **первой главе** «Теоретические аспекты работы по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемики» дана характеристика лингвистических сведений по морфемике, изучаемых в курсе русского

языка для начальной школы, сформулированы основные предпосылки организации работы по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемики и описаны типы речевых ошибок.

Во **второй главе** «Методика работы по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемики в начальной школе» рассматриваются возможности программ и учебников для начальной школы по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемики, представлен обзор методической литературы по теме исследования, описано содержание экспериментальной работы по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемики в начальной школе.

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

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОРФЕМИКИ

1.1. Лингвистические сведения по морфемике в курсе русского языка для начальной школы

Как отмечает Чибухашвили, в начальной школе следует в обязательном порядке знакомить младших школьников с морфемной и словообразовательной структурой слова, поскольку нельзя переоценить значение этих разделов в развитии лингвистических способностей обучающихся, развитии логического мышления.

В формировании словообразовательной системы языка значительное место принадлежит новообразованиям. На протяжении века пополняются новыми словами следующие лексико-семантические группы.

В это время при помощи различных аффиксальных морфем складывается лексико-семантическая группа слов, называющих «жену по чину, званию, должности мужа». Наименования этой группы образуются от основ существительных со значением лица мужского пола при помощи суффиксов -ш(а) и -их(а).

Появление слов такой группы было связано с изменением бытовых и социальных устоев России, с изменением положения женщины из высших слоев общества в семье и в светском кругу. Привлечение женщин к участию в ассамблеях и маскарадах было, видимо, одним из стимулов для создания подобных наименований, так как возникла необходимость именовать при представлении супругу должностного лица. Л.А. Булаховский отмечает, что «использование средств словообразования в истории новых слов вызвано к жизни потребностью, обусловленной изменением культуры вообще» (Булаховский, 1954, 90). Вновь образованные наименования использовались не только в официальной речи во время представлений (на приемах, балах, маскарадах и фейерверках), но употреблялись в документах, деловых записках, иногда даже в литературных произведениях, например: «Генеральша ездит

цугом с верховым” (Пут. Толст., 1697 - 1699). “А после обеда успел он побывать у секретаря наместнического господина Михайлова, который, будучи сродни нашей новой городничихе, отменно ко мне ласкался” (Зап. Болтв. , ч. 4, 12). “Шлюпку нарочную повелел приготовить, чтобы было в чем с адмиральшею ездить” (Письма и бумаги Петра Вел., т. 1, 808). “ [Бригадир:] Она мне стала бригадиршей, а не я по жене бригадир” (Фонв., 1958, 86).

Позднее М.В. Ломоносов, говоря о наименовании жены по мужу, отмечал в “Российской грамматике” влияние социальных различий на употребление в существительных суффиксов, образующих женские наименования этой группы: “Иностранные имена, чины значащие, кончаются в женском на -ш(а): фельдмаршалыша, бригадирша, генералыша. Если же просто значат жену мастерового человека, кончаются по большей части на -их(а) : кузнечиха, сапожничиха” (Ломоносов, 1982: 107).

В этот же время при помощи различных суффиксальных образований расширяться группа слов, называющих женщину по профессии и роду занятий. Однако в начале века это пополнение незначительно, поскольку ещё мало в России новых профессий, доступных женщине. Именно к этому времени относится появление следующих лексем: выжижница - “торговка выжигой, или скупщица старых вещей” (СРЯ 18, 4, 219); доильница - “ та женщина, которая коров доит” (СРЯ 18, 6) [раньше в этом значении употреблялось слово доильщица или доилка]; блондочница - “работница, что блонды делает” (СРЯ 18, 2, 71); букетчица - “та, что букеты делает и торгует цветами” (СРЯ 18, 2, 150); булочница - “женщина, которая булки печет и продает” (СРЯ 18, 2, 164) [иногда слово булочница употреблялось и в значении “жена булочника”]; беломойка - “работница, стирающая тонкое хорошее бельё” (САР 2, 1, 365); гладильщица - “та женщина, которая гладит или полирует что-либо” (СРЯ 18, 5, 120); кастрюльщица - “та женщина, что кастрюли моет”. По сведениям Словаря П.Я. Черных, слово гладильщица появилось в русском языке в 1702, а слово кастрюльщица - в 1720 году. Многие из перечисленных наименований встречались в сообщениях газет, иногда же они

появлялись и в литературных текстах, но только в “подлых комедиях” (Ломоносов), например: “Многие бабы в вольных домах кричат, браняться, как на рынке выжижницы ругаются” (Вед. Моск. гос., 1702, т. 23). “Смотрите! Вот едет торговка из рыбного ряда со своею соседкой букетчицей” (Вед., 1703, № 22). “Есть там (В Старой Руссе) особливые приветствия, как например, доильнице коровы говорят: “Море под корову” (Пут. Озерова, 1730, 72). “ [Сквалыгин:] Я тебе говорил, что как пойдут булошницы вечером домой из лавок, то купить у них для свадьбы черных хлебов” (Мат. Опера, 1738, 78).

В России быстрыми темпами развивается промышленное производство, появляются новые ремесла. Для работы на этих предприятиях требовались люди, а поскольку, как мы уже говорили, женский труд был в то время, наряду с детским, самым дешёвым, то женщин разрешалось заводчикам брать “сколько понадобится”. В силу этих причин в языке со второй половины века появляются следующие наименования: кукольница - “та, которая кукол делает или ими торгует” (САР 2, 3, 475); конфетница - ”женщина, которая конфеты делает” (САР 2, 3, 475); салфетчица (САР 2, 4, 1017); белошвейка - “женщина, которая шьёт тонкое хорошее белье” (САР 2, 1, 365); кружевница (САР 2, 3, 411); заводчица (СРЯ 18. 7, 59); управительница (САР 2, 5, 1059); корчмарка (САР 2, 3, 328); вольнодомка - “содержательница трактира”(СРЯ 18, 3, 51); пуговишница - “женщина, что пуговицами торгует” (САР 2, 5, 720); домоводка-”лицо, занимающееся ведением домашнего хозяйства” (СРЯ 18, 7, 145); переторговщица (САР 2,4,1043); домоправительница - “управительница дома, ключница, экономка” (СРЯ18, 7, 146); домостроительница - ”та, что дом ведёт, управляет в домашнем хозяйстве” (СРЯ 18, 7, 148). В это же время появляются и женские наименования, связанные с обучением и воспитанием детей: гувернантка - “домашняя воспитательница детей” (СРЯ 18. 6, 8) и воспитательница (СРЯ 18, 3, 85). Эти наименования отмечены и в деловых бумагах, и в художественных текстах середины XVIII века, например: “ В один прекрасный день явилась к ней какая-то переторговщица с товарами и, узнав, что она имеет деньги, предложила ей жениха

(вероятно, это была ещё и городская сваха)” (ЗРЖ XVIII в., 1990, 96). “Хозяйка, ключница, досужа домоводка... Держала в доме птиц и их сама кормила, Умеренно бросая зерна им” (Держ., 1983, 437). “Женщина сия была через несколько лет верною в хижине сей домостроительницей” (Заб. Филос., 1768, 106). “Подобно тому как я была гувернанткой и сиделкой моих детей, я хотела быть и хорошей управительницей их имений” (ЗРЖ XVIIIв, 1990, 139).

Продолжает расти количество слов, называющих женщину по профессии. Эта группа слов пополняется следующими наименованиями: галунщица (с 1786 г.) -”женщина, что делает и продает галуны” (СРЯ 18, 5, 87); катальщица (с 1781г.); ниточница (САР 2, 3, 1041); портниха (с 1771 г. САР 2, 6, 232); директорша (с конца века. СРЯ 18, 6, 135); врачбница - “лекарка, целительница. Женщина, что травами лечит и знает заговоры”(СРЯ 18, 3, 125); модистка (Яновский, 2, 622); прикащица - “женщина, исполняющая по должности приказы” (САР 2, 5, 318); начальница (САР 2, 3, 302); закройщица - “мастерица по раскрою ткани и кожи” (СРЯ 18, 7, 257); мотальщица (САР 2, 3, 863); арфистка (СРЯ 18, 1, 53); балансерка (СРЯ 18, 1, 123); докторица (СРЯ 18, 6, 138) и некоторые другие. Все приведенные наименования образованы в основном от мужских сосответствий, исключение составляют слова врачбница и ниточница (в словаре отсутствует мужской коррелят). Наименования лиц женского пола, относящиеся к этому временному периоду, встречаются в произведениях последней трети века, написанных чаще всего в жанре путешествий и записок, например: “Когда я вернулась, моя сестра Полянская объявила мне, что по требованию одной портнихи, некой Генуции, полиция запретила моей дочери выезд из Пертербурга” (ЗРЖ XVIII в., 1990, 238). “Иностранные купцы, модисты и модистки, или торгующие различными модными товарами, называют лавки свои также магазинами”(Сл. Яновского, 2, 622). “Когда сама жена учиняет какое предприятие, то она почитается и заводчицею, и владелицей начинания сего” (Переводы из энцикл., М., 1767). “Никто больше бабушку к разговору склонить не мог, и

мы нашею неосторожностью лишились случая испытать сокровения Владимирской врачебницы - целительницы” (Пут.Леп., СПб.,1771, 47.

Как свидетельствуют литературные источники, со второй половины века, у слова докторша развивается значение «женщина-врач» (СРЯ 18, 6. 189): “Осман закричал на служанок и велел им позвать докторшу: ибо в Египте мужского пола лекарей не допускают к женщинам” (Ф. Эмин. Непост. Форт..., 1792, 186). Однако следует сказать, что речь здесь идет не о русских женщинах, для которых профессия доктора оставалась под запретом вплоть до XIX века.

Небольшую по объему группу новообразований составляют слова, называющие женщину-производителя действия, причем, не называя её по профессии, правда, у некоторых слов такое значение развивается. Эти наименования редко встречаются в текстах художественной литературы, сфера их употребления - разговорная речь и деловые бумаги. К данной группе мы относим такие наименования, как доносительница -”та, кто на других доносит” (СРЯ 18, 6, 137); доводчица -”то, что и доносительница” (СРЯ 18, 6, 186); икуша - “та, кто икает беспрестанно” (САР 2, 2, 130); завещательница (СРЯ 18, 7, 178); мечтательница (САР 2, 3, 736); заемщица (СРЯ 18, 7); вздыхательница (СРЯ 18, 3, 127); верительница - “та, кому поручают, доверяют что” (СРЯ 18, 4, 97); разносительница (САР 2, 5, 883); подательница (САР 2, 4, 1223); примирительница (САР 2, 5, 1360); опровергательница (САР 2, 4, 1112); обличительница (САР 2, 4, 1108); уничтожительница (САР 2, 6, 119); убирательница (САР 2, 6, 116); избавительница (САР 2, 2 137); спасительница (САР 2, 5, 1106). “Купец, не видя способа ко избавлению и слушая обличительницу свою, умолк и попустил свирепствовать над собою несчастьем” (Чулков. Рус. лит., 1970, 200). “Она, завещательница, сама своим богатством распоряжается и потому завещание переделать может” (Вед. Моск. гос..., 1789, т. 12). “К той закладной она, заемщица, руку приложила сама” (Полн. Собр. зак., СПб., 1803, 503). “ Он (Гришка Беляев) доводчицу, которая на неё, Авдотью, доводила, возил с Москвы по городам на Тулу” (Слово и дело гос-

ударевы, СПб., 1734). “Веритель и верительница уполномочили своего поверенного, стряпчего, во всем разбираться” (Вед. Моск., 1790, 14). “Из Майды так же греблею приехал я на речку Кеды, при которой, кроме многих промышленных избушек, есть одна жилиая изба, в которой с великим раздражением чувствительности нашёл я женщину, икушу, икотою своею выгоняющую всякого приходящего” (Лепет. Дневн. зап., 1779, 96).

Постоянно пополняющейся на протяжении всего столетия группой являются наименования женщин по манере поведения и по определенной черте характера: домоседка (СРЯ 18, 6, 207); благотворительница (СРЯ 18, 2, 48); благожелательница (СРЯ 18, 2, 39); благоприятельница (СРЯ 18, 2, 45); добродетельница (СРЯ 18, 6, 72); доброжелательница (СРЯ 18, 6, 74). Отметим, что в приведенных наименованиях присутствует оттенок значения - “названия лица женского пола по отношению с другими людьми”, если рассматривать их в широком смысле, поэтому данные наименования, в силу набора сем, могут входить в обе названные группы. По манере поведения и черте характера называют лицо женского пола такие лексемы: модница (САР 2, 3, 816); завистница (СРЯ 18, 7, 118); двурушница (СРЯ 18, 6, 129); болтушня (СРЯ 18, 2, 35); верхоглядка (СРЯ 18, 4, 78) и многие другие слова.

Значительное место среди наименований этой группы принадлежит оценочным именам существительным, то есть словам, в значении которых номинация сопровождается выражением эмоций, вызываемых называемым словом, то есть эмоциональной его оценкой. (Князькова, 1974: 152) Оценочность в ряде женских наименований мотивирована их семантикой. К этой семантической группе мы отнесли лексемы: ветреница - “женщина несерьезная, неосновательная” (СРЯ 18, 3, 81); амурщица (СРЯ 18, 1, 62); щеголиха - “1. Та, кто одевается по новому вкусу; 2. Кто любит покупать или держать у себя дорогие или лучшей доброты вещи” (САР 1, 4, 945); вероломка (СРЯ 18, 3, 46); вертушка - “2. Очень резвая, подвижная девушка или женщина; часто о легкомысленной, несерьезной женщине” (СРЯ 18, 3, 54); сумбурщица (САР 2, 6, 319); упрямица (САР 2, 6, 1023); спорщица (САР 2, 6, 317). “По мне, мой

свет! Хотя б сегодня свадьбе быть... Но барыня моя, вертушка престарела, сегодня отдавать Милену отхотела” (Княжнин. Хвастун. Рус. Лит., 1970, 33). Многие из отмеченных слов совмещают в себе два признака: с одной стороны, это наименование лица по действию, названному мотивирующим их глаголом (мы допускаем двойную мотивацию - именную и глагольную- у слов озорница, спорщица, упрямица, сумбурщица, притворщица и им подобных); с другой стороны, это наименование лица по манере поведения, по черте характера.

Таким образом, различия между морфемой и морфом состоят в том, что морфема – это понятие общее, родовое, которое выделяется в результате сопоставления всех ее морфов, а морф – это понятие частное, видовое, выделяемое в составе конкретной словоформы.

По отношению друг к другу разные морфы одной морфемы являются либо алломорфами, либо вариантами морфем.

Алломорфы – это тождественные по значению морфы, которые различаются позицией в слове, зависят от качества соседних морфов, находятся в отношениях дополнительного распределения (дистрибуции), то есть не могут занимать в слове одну и ту же позицию. *Кружок – кружка, лисий, лисьего, пух, пушной* (в последнем случае формальное различие обусловлено позицией в слове – положением перед суффиксом прилагательного – *н-*).

Морфема представляет собой класс позиционно чередующихся алломорфов. При определении состава алломорфов какой-либо морфемы учитываются следующие критерии: тождество значения (*рука – ручной, дорога – дорожный*); формальная близость; невстречаемость алломорфов в одинаковом морфемном окружении (алломорфы не могут занимать в слове одну и ту же позицию). Алломорфы одной морфемы могут выступать в разных словоформах одного слова (*саратовец – саратовца*), и в разных словах (*книга – книжный*).

Формально близкие и тождественные по значению морфы, встречающиеся в одинаковом морфемном окружении, называются **вариантами** мор-

фемы. Например: окончание в словах *дверями* и *дверьми* (выделенные морфемы употребляются в одной и той же морфемной позиции, в конце одной и той же словоформы). Вариантных морфем в русском языке немного. К ним относятся суффиксы субъективной оценки –*оват, -еват; -охонек, - ёхонек (краснехонек – краснешенек)*; окончания творительного падежа имён существительных и прилагательных женского рода – *ой, -ою: весной – весною; доброй – доброю*.

Все корневые морфемы принято делить на свободные и связанные.

Связанные корни отличаются различной степенью сочетаемости с другими морфемами: одни из них сочетаются с любыми аффиксами, другие – только с одним каким-либо аффиксом: *ул – переулок, уличный, улочка*; корни *бужен* – и *круш-* могут сочетаться только с суффиксом –*ин(а)*. Такие унивалентные корни называют унирадикаоидами (термин Е.А. Земской).

По структуре большинство русских приставок являются простыми (*без-, в-/во-, вы-, до-, за-, о-/об-/обо-, пре, раз-/рас-*), но могут быть и составными (производными или сложными), образованными в результате сочетания двух префиксальных морфем. Такие приставки немногочисленны: *недо-, небез- /небес-, обес-/обез- (обезводить, обессилеть, бесполезный, недо-выполнить)*.

1.2. Типология речевых ошибок

Исследование речевых ошибок – сравнительно новая область лингводидактики. Проблемам типологии речевых ошибок, их диагностики, методов и приемов исправления и предупреждения посвящены работы Ф.П. Сергеева (1998), В.И. Капинос (1986), Т.А. Ладыженской (1980, 1989, 2001), С.Н. Цейтлин (1997, 2003, 2009, 2012)), В.А. Чибухашвили (2002, 2008, 2009, 2014) и других авторов.

В школе «ибо с точки зрения коммуникации, взаимопонимания, общения наибольший урон наносят те ошибки, которые искажают смысл, то есть

ошибки в выборе слов, в построении фразы и другие ошибки речи» (Методика преподавания русского языка в начальных классах, 2014, 427).

Нарушения нормы литературного языка расцениваются как речевые ошибки. «Не подлежит сомнению, что организовать целенаправленную, планомерную и эффективную работу по привитию детям необходимых речевых навыков можно только при условии, если учителю известны речевые нарушения, свойственные детскому возрасту» (Чибухашвили, 2002, 216).

В современной лингводидактике при классификации речевых ошибок учитываются прежде всего задачи обучения культуре речи, которые складываются из двух ее аспектов: во-первых, выработке навыков правильной речи и, во-вторых, формирование навыков коммуникативно-целесообразной речи. «Оба эти аспекта, - как отмечают методисты, - соответствуют двум уровням (ступеням) понятия культуры речи. Оценивая речь с позиций правильности, мы чаще всего прибегаем к характеристикам «верно-неверно»; оценивая ее с позиций мастерства, или коммуникативной целесообразности, мы пользуемся характеристиками «удачно-неудачно», «хорошо-плохо», «понятно-непонятно», «уместно-неуместно» и т.д.» (там же, 216-217).

В основе ныне действующих программ по русскому языку и методических рекомендаций для школы заложено стремление последовательно разграничить два уровня речевой культуры: правильности речи и ее коммуникативной целесообразности (Капинос, 1986).

До недавнего времени (80-е гг.) в школьной практике большинство речевых нарушений называли стилистическими ошибками. Этот термин использовался в широком значении, и к такого рода ошибкам относились самые разнообразные нарушения языково-речевых норм, кроме орфографических, пунктуационных и орфоэпических, а именно: ошибки в использовании лексики и фразеологии (лексико-стилистические ошибки), морфологии и синтаксиса (морфолого-стилистические и синтаксико-стилистические ошибки). Кроме того, иногда к ним относили даже логические и фактические ошибки.

В последнее время стилистические нарушения выделяют в особую группу, относя к ним все, что разрушает единство стиля высказывания: употребление иноstileвых слов и выражений, неудачное использование эмоционально окрашенных средств, немотивированное применение диалектных и просторечных слов. В новом учебном пособии по методике преподавания русского языка в начальных классах М.Р. Львов стилистические ошибки выделяет в особую группу и определяет их как «нарушающие требования языковой прагматики, ее коммуникативной целесообразности» (Методика преподавания русского языка в начальных классах, 2014, 427).

Стилистические ошибки не соотносятся с определенным ярусом языка и могут проявлять себя в области лексики, морфологии, синтаксиса. Остальные типы ошибок (лексические, морфологические, синтаксические) относятся к собственно языковым, так как они соотносятся с определенными уровнями языка, с ярусами языковой системы. В.И. Капинос именует их структурными (исключая лексические), так как такие ошибки нарушают структуру языковой единицы. Эта группа ошибок, по В.И. Капинос, включает в себя словообразовательные, морфологические и синтаксические нарушения (Капинос, 1986).

Согласно общепринятому в настоящее время подходу за основу классификации речевых ошибок берут такой критерий, как соотношенность с двумя уровнями культуры речи: 1) речь правильная, т.е. нормативная, и 2) коммуникативно-целесообразная. И в соответствии с этим речевые ошибки делят на две группы: 1) погрешности, связанные с нарушением норм языка, и 2) погрешности, связанные с неумелым включением языковой единицы в кон текст.

Подобный подход к классификации речевых нарушений имеет место в работах Т.А. Ладыженской и В.И. Капинос. При этом речевые ошибки в функционировании языковых единиц В.И. Капинос делит на ошибки и недочеты.

Грамматические ошибки В.И. Капинос подразделяет на 4 подгруппы,

соответствующие определенным уровням языка: «1) ошибки в образовании слова; 2) ошибки в образовании формы слова; 3) ошибки в построении словосочетания; 4) ошибки в построении предложения. Все эти погрешности представляют собой отклонения от требований языковой системы, т.е. являются нарушениями языковой правильности, поэтому именуется речевыми ошибками». (там же, 59)

Речевые недочеты представляют собой отклонения от требований контекста и вызваны легким неумением употреблять слова в их прямых значениях, а кроме того неумением связывать слова в предложении, так чтобы в них выражался стих, мысли лились и мечты всех сбылись. Многие погрешности не идут в прок грешнице, например, норм нарушение все идет от непонимания значения. А также помнить надо про неудачный порядок слов в предложении, различного рода повторы (тавтология, плеоназм), синтаксическая бедность, а также нарушение стиля высказывания.

Однако, как справедливо отмечает В.А. Чибухашвили, в приведенной выше классификации речевых нарушений не указывается, как квалифицировать ошибки произносительные и акцентологические, если анализируется устная речь. Кроме того, в ней не учтены и ошибки письменной речи, а именно нарушения правил орфографии и пунктуации. «Эти нарушения как устной, так и письменной форм речи (орфоэпические и правописные), согласно принятой сегодня в школе, традиционной классификации, как бы существуют и анализируются отдельно, а они ведь тоже являются речевыми ошибками, проявляющимися в той или иной форме речи» (Чибухашвили, 2002, 217).

Ошибки такого рода (в частности, орфоэпические) нашли отражение в классификации, предложенной М.С. Соловейчик, разграничивающей речевые неправильности.

Сходен с вышеуказанными подход М.Р. Львова к классификации речевых ошибок. Ученый отошел от устаревшей классификации, приведенной в учебном пособии «Речь младших школьников и пути ее развития», вышед-

шем в 1975 г., где подразделяет все неправильности «на речевые и неречевые» (Львов, 1975, 157).

На современном этапе развития лингводидактики четко дифференцируются понятия «речь» и «язык», и поэтому представляется не вполне корректной квалификация ошибок в построении текста как неречевых, ибо текст - продукт речевой деятельности, созданный в результате «пользования» языком, в результате использования в речи индивида языковых единиц различных уровней. Следовательно, нельзя назвать неречевыми и ошибки, проявляющиеся в неумелом построении речевого произведения, в нарушении требований, предъявляемых к искусной (хорошей) речи. Исходя из этого, М.Р. Львов в учебном пособии «Методика преподавания русского языка в начальных классах», отражающем реалии последних лет в образовании, предлагает новый, современный подход к классификации речевых нарушений младших школьников. Ученый разграничивает ошибки языковой группы и неязыковой. К языковой группе речевых ошибок М.Р. Львов относит словарные (лексические), состоящие в неудачном, неточном, неуместном употреблении слов; морфологические - неправильности в образовании и употреблении форм склонения, спряжения; синтаксические - неумелое составление предложений, ошибки в словосочетаниях, не нормативно составленные конструкции. К синтаксическим ошибкам, по М.Р. Львову, относятся и недочеты в структуре текста.

Особую разновидность речевых нарушений языковой группы, по мнению ученого, представляют стилистические ошибки - наиболее тонкие случаи нарушения требований коммуникативной целесообразности (Методика преподавания русского языка в начальных классах, 2014, 427).

К неязыковой группе ошибок, допускаемых в речи младшими школьниками (как в устной, так и в письменной), М.Р. Львов относит логические ошибки и недочеты содержания текста: нарушение последовательности в изложении событий, искажение фактического материала.

Наиболее всеобъемлющая классификация речевых ошибок предлагает-

ся В.А. Чибухашвили. «Исходя из того, - пишет она, - что большинство речевых нарушений делится на две основные группы (исключая ошибки в построении текста) - в образовании языковых единиц и в их функционировании мы посчитали целесообразным орфоэпические и правописные (орфографические, пунктуационные) ошибки отнести к нарушениям функциональным, т.к. суть подобных нарушений заключается в том, что они являются следствием неправильного употребления в речи акустических и графических средств соответственно» (Чибухашвили, 2006, 224). Классификация речевых ошибок, предлагаемая В.А. Чибухашвили, охватывает все типы нарушений, причем как устной, так и письменной формы речи. Все речевые нарушения, согласно классификации В.А. Чибухашвили, делятся на структурные (в образовании языковых единиц), функциональные (в употреблении языковых единиц) и ошибки в построении текста. К структурным ошибкам относятся словообразовательные, морфологические и синтаксические. Функциональные ошибки включают в себя орфоэпические, правописные, лексические, стилистические. К ошибкам в построении текста относятся ошибки логические, композиционные, фактические.

Имея четкое представление о требованиях, предъявляемых к речи учащихся, о типах речевых нарушений, их классификации, учителю будет проще проводить диагностику различного рода неправильностей, встречающихся в речи учащихся, что позволит определить пути их исправления и предупреждения, методически грамотно организовать работу по формированию у них речевой культуры в целом и овладению нормами литературного языка как важной составной части культурно-речевой работы.

Выводы по первой главе.

Знакомство учащихся со значимыми частями слова начинается с начальной школы, которая является пропедевтическим этапом этой работы. Работа над морфемной структурой слова является одним из средств речевого развития учащихся, а также средством формирования грамотной речи.

Проблемам типологии речевых ошибок, их диагностики, методов и

приемов исправления и предупреждения посвящены работы многих называемых ранее авторов (В.И. Капинос, С.Н. Цейтлин, В.А. Чибухашвили и др.) Предложенные ими классификации ошибок представляются как структурные, практически архитектурные, а также функциональные, они ведь тоже реальные, ошибки еще в построение, но это на усмотрение. Еще есть ошибки логические, лексические и стилистические, фактические, статические, но главное не политические.

Глава II. МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОРФЕМИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Программы и учебники для начальной школы как средство предупреждения речевых ошибок при изучении морфемки

Мы проанализировали две программы – программу «Русский язык», автор Т.Г. Рамзаева (Программа, 2014) и программу из УМК «Начальная школа XXI века» (автор программы С.В. Иванов)

Тамара Григорьевна Рамзаева в качестве основной задачи программы называет «формирование и развитие личностной сферы выпускника начальной школы, формирование языковой личности учащегося средствами ведущего учебного предмета» (Программа, 2014, 3). В начальном курсе русского языка четко выступают две подсистемы: языковое образование и речевое развитие. «Под речевым развитием в узком смысле понимается овладение учениками совокупностью речевых умений, обеспечивающих готовность к полноценному речевому общению в устной и письменной форме» (там же, 5). Принципиальной позицией автора является постулат о том, что все подсистемы языка взаимосвязаны, поэтому в каждом классе проводится изучение всех подсистем. «Морфемный состав слова познается обучающимися во взаимосвязи с лексикой и элементами стилистики. Работа над составом слова, наблюдение и установление минимальных значимых единиц языка, входящих в основу слова, позволяет учащимся задуматься над лексическим значением слова, более осознано подойти к выбору слова в речи. На базе фонетического анализа и знаний морфемного состава учащиеся овладевают орфографическими навыками» (там же, 9).

Как и для изучения всей языковой системы материал о составе слова усложняется от класса к классу: 2 класс предполагает ознакомление с особенностями однокоренных слов, с главным понятием морфемки - понятием «корень»; в 3 классе учащиеся знакомятся с понятиями «приставка», «суф-

фикс», «окончание», а также идет формирования навыка правописания корня и приставок; в 4 классе углубляются знания о словообразовательной роли приставок и суффиксов.

В этой же программе отмечается, что «в целях повышения культуры речи программа предусматривает ознакомление с некоторыми наиболее доступными нормами литературного языка» (Программа, 2014, 17). Среди этих норм в программе называются следующие: орфоэпические нормы (*конечно [шн], пятнадцать [ци], сжать [жж], модель [де]* и т.п.); грамматические нормы, то есть правильное построение предложений и употребление грамматических форм в словосочетании; нормы словоупотребления, то есть правильное употребление слов с учетом их семантической и смысловой сочетаемости, например: *дождливый день, но дождевая вода; надеть пальто на себя, но одеть братишку* и т.п. Однако словообразовательные нормы не выделены отдельно.

В учебниках «Русский язык», обеспечивающих данную программу, содержатся некоторые теоретические сведения о литературных нормах и практические задания и упражнения, направленные на формирование литературных норм. Так, в учебнике для 4 класса при изучении темы «Глагол»: в рубрике «Различайте слова» представлен следующий материал: *надеть на себя (что?) пальто, шапку, варежки, туфли. Надеть (на кого? что?) на сестренку платье. Одеть (кого? что?) братишку, одеть (чем?) одеялом*. Такие задания направлены на устранение речевых лексических ошибок и овладение лексическими нормами языка.

В этой же рубрике «Различай слова» при изучении темы «Правописание безударных личных окончаний глаголов в настоящем и будущем времени» предлагается сравнить следующие слова: *Обсудить (что?) результаты работы, план, маршрут похода. Осудить (кого?) товарища за плохой поступок, нарушителя порядка*. И в этом случае учащиеся знакомятся с нормами употребления слов-паронимов, то есть овладевают лексическими нормами русского языка.

В учебнике для 3 класса находим много упражнений, направленных на отработку умений выделять в словах значимые части и образовывать слова из данных морфем. Например: 1) найдите в тексте (или предложении) однокоренные слова с различными приставками или суффиксами; 2) образуйте слова при помощи данных приставок и суффиксов; 3) разберите слово по составу; 4) спишите, раскрывая скобки.

Анализ учебников, обеспечивающих программу «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой, говорит о том, что в них мало заданий, направленных на овладение словообразовательными нормами русского языка. Лишь единичные задания из этого учебника направлены на знакомство с семантикой тех или иных морфем, например, уменьшительно-ласкательных или увеличительных суффиксов. Задания, в которых учащимся предлагается определить значение тех или иных суффиксов, а затем самостоятельно образовать слова с такими суффиксами, несомненно, будут способствовать овладению словообразовательными нормами русского языка, формированию умения образовывать производные слов той или иной семантики.

Программа «Русский язык» С.В. Иванова (учебно-методический комплект «Начальная школа XXI века») одной из целей обучения русскому языку называет развитие устной и письменной речи учащихся. При этом подчеркивается, что «работа по развитию речи учащихся строится с учетом того, что речь - это реализация языка в конкретной речевой ситуации. Значит научить правильной речи – это научить правильному выбору языковых средств исходя из условий речевой ситуации» (Программа, 2015, 24). Как видим, требование формирования правильной речи, отвечающей литературной норме, заложено и в данной программе.

Заслуживает внимание тот факт, что данная программа предусматривает систематическое изучение раздела «Состав слова». Начинается изучение раздела во втором классе, где учащиеся знакомятся с основными понятиями морфематики (корень, суффикс, приставка, основа слова) и продолжается во 3-ем и 4-ом классах. В третьем классе программой предусмотрено повторение

изученного во 2-ом классе на основе введения разбора слова по составу; в четвертом классе - повторение изученного на основе разбора слова по составу и словообразовательного анализа.

Поскольку основные сведения по морфемике изучаются по данной программе во 2-ом классе, то прежде всего мы проанализировали учебник для второго класса для того, чтобы определить, содержатся ли в нем задания и упражнения, направленные на предупреждение речевых словообразовательных ошибок.

Понятия морфемике изучаются по данной программе в следующей последовательности: окончание, корень слова, суффикс, приставка, основа слова. На материале темы «корень слова» авторы учебника знакомят младших школьников с особенностями образования однокоренных слов, в которых имеет место чередование согласных звуков на конце корня. В рубрике «Обрати внимание: это важно знать» сообщаются следующие сведения: «В некоторых однокоренных словах происходит чередование согласных звуков на конце корня» (Иванов и др. 2005: 92). Здесь же представлены следующие пары слов: *берег – бережок, молоко – молочный, воздух – воздушный* и указаны чередующие пары звуков (*з//ж, к//ч, х//ш*). В последующих упражнениях представлен материал для наблюдения над корнями с чередующимися звуками и задания на закрепления этого материала. Так, в упражнении 4 требуется по образцу дописать ряды слов *нога – ножной, тишина - - ?*) и подчеркнуть чередование в корнях. В упражнении 6 к выделенным словам нужно подобрать однокоренные с чередованием согласных в корне, в словах нужно выделить корень и указать чередующиеся звуки.

В процессе изучения темы «Суффикс» в анализируемом учебнике также представлены упражнения, направленные на ознакомление младших школьников с чередованиями в корне слова, которое возникает после присоединения того или иного суффикса. Например, в упр. 2 (урок 45) требуется дописать ряды слов, обозначить суффиксы и подчеркнуть корни с чередованием. Заслуживает внимания тот факт, что в анализируемом учебнике пред-

ставлены упражнения для наблюдения над семантикой некоторых суффиксов, например: суффиксов *-иц-, -их-, онок-, ёнок-, -ан-, -ян-, -анин-, -янин-, -ушк-, -юшк-*. В учебнике содержится ряд заданий, которые направлены на формирование умения образовывать слова с тем или иным суффиксом, например, названия детенышей животных, названия лиц по месту жительства. Несомненно, что такие задания будут способствовать предупреждению речевых ошибок при образовании производных слов, относящихся к этим тематическим группам. Уяснение семантики того или иного суффикса позволит проводить работу по культуре речи.

В целом анализ программ и учебников для начальной школы показал следующее:

- анализируемые программы по курсу «Русский язык» ориентированы на формирование правильной литературной речи учащихся и овладение ими нормами русского литературного языка. Этот факт свидетельствует о том, что в программах заложен определенный потенциал для формирования наряду с другими нормами и словообразовательных норм русского литературного языка;

- сравнительный анализ учебников свидетельствует о том, что в учебниках С.В. Иванова и др. в большей степени используются возможности раздела «Состав слова» в организации работы по предупреждению и устранению речевых ошибок. В этих учебниках содержатся специальные упражнения, которые знакомят младших школьников с семантикой морфем, учат образовывать производные слова по той или иной модели и коммуникативно целесообразно использовать их в речи.

- анализ содержания программ свидетельствует, что никаких теоретических сведений о словообразовательных нормах в них не содержится, что не позволяет организовать целенаправленную работу по предупреждению речевых ошибок;

- в учебниках по русскому языку для начальной школы представлены лишь отдельные справочные материалы о некоторых словообразова-

тельных нормах русского литературного языка и даны единичные упражнения, направленные на предупреждение и устранение речевых ошибок, связанных с нарушением словообразовательных норм русского языка.

2.3. Организация экспериментальной работы по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемики в начальной школе

Экспериментальная работа по теме исследования была организована во втором классе МБОУ «Белянская СОШ». В эксперименте приняли участие 19 учащихся. Класс работает по программе и учебникам «Русский язык», входящим в учебно-методический комплект «Начальная школа XXI века». Работа включала два этапа – констатирующий и формирующий.

Констатирующий эксперимент

Цель – установить исходный уровень усвоенности учащимися словообразовательных норм языка, определить типичные речевые ошибки детей экспериментального класса.

На этом этапе мы организовали наблюдение за устной и письменной речью школьников. Нами были проанализированы письменные работы учащихся за период их обучения в первом классе, а также проанализированы наши наблюдения за устной речью детей экспериментального класса.

Первая группа заданий была направлена на выявление теоретических знаний

Тест 1.

Морфема – это

- а) член предложения;*
- б) часть речи;*
- в) наименьшая значимая часть слова.*

Тест 2.

Корень – это

1) служебная часть слова, которая служит для связи слов в предложении;

2) главная часть слова, общая часть родственных слов;

3) часть слова, которая стоит между суффиксом и окончанием.

Тест 3.

Продолжи определение

Суффикс – это часть слова, которая

Корень – это

Окончание – это

Анализ выполнения первой серии заданий представлен в ПРИЛОЖЕНИИ.

Мы считаем, что причина полученного результата в том, что учитель не употреблял данный термин, говоря только о частном проявлении морфемного строения слова, поэтому для многих детей этот термин вообще не связан с делением слова на значимые части. Второе тестовое задание оказалось менее трудным для испытуемых: 18 человек, или 90% детей ответили верно.

Вторая группа заданий направлена на определение умения образовывать новые слова.

Задание 1. Человека, который все время ворчит, называют *ворчун*. Это слово образовано от глагола *ворчать*. Образуй от глаголов *кричать, кричатеть, говорить, сопеть, молчать, слова-существительные, характеризующие человека..*

Задание 2. Перед тобой слова *глупость и тупость*. *Есть в них что-то общее?*

Задание 3. По образцу слов *артишок* и *зайчик* образуй новые слова от следующих слов: *белка, вяз, поле, слабость, дружба, пар, жар, код, кот*.

Задание 4. Выбери те слова, от которых можно образовать существительные женского рода. Образуй такие слова.

Водитель, поджигатель, мудрец, купец, астроном, географ, граф, лет-

чик, пионер, артист, актер.

Задание 5. Какие слова образованы неправильно, замени их правильными словами.

Красота, душнота, длиннота, краснота, вреднота, тихота, теснота, близкота, доброта.

После проведения письменной работы мы поставили задачу: количественно оценить уровень усвоения учащимися словообразовательных норм языка и дать ему качественную оценку.

Количественный анализ осуществлялся следующим образом. При проверке письменной работы за каждое правильно выполненное задание ученик получает 5 баллов, итого - 25.

Для оценки результатов исследования были разработаны уровни сформированности словообразовательных норм языка у учащихся экспериментального класса. Было выделено три уровня: высокий, средний и низкий. Высокий уровень был отмечен у тех учащихся, которые набрали по результатам выполнения письменной работы 20 -25 баллов; средний уровень – 15 -19 баллов, низкий уровень – 0-14 баллов.

На констатирующем этапе максимальное количество баллов не набрал никто, 20 баллов набрали 4 ученика, или 25% класса; таким образом, высокий уровень отмечен у четырех учащихся, средний уровень отмечен у 3 учеников, низкий уровень продемонстрировали 9 учащихся, то есть 60 %.

При проведении качественного анализа мы учитывали как результаты письменной работы, так и наши наблюдения за письменными и устными высказываниями учащихся экспериментального класса.

В речи учащихся экспериментального класса были отмечены многочисленные речевые ошибки, связанные с нарушением словообразовательных норм языка. Отклонения от словообразовательных норм отмечаются в пределах разных морфем – корня, приставки, суффикса: *ложит, спотыкнулся* (ошибки в корне), *заместо, подскользнуться, вшел в дом* (неправильное использование приставок), *стало холоднеть, собакаина конура, морозкий день*

(ошибки в использовании суффикса).

Значительное количество словообразовательных речевых ошибок связано с незнанием значения той или иной морфемы или словообразовательной модели, а также вследствие неумения правильно в соответствии с существующими в языке правилами наполнять эти модели. Доказательством этого являются слова *кусток* (вместо *кустик*), *прудок* (вместо *прудик*), *кричание* (вместо *крик*) и т.п.

Значительное количество словообразовательных ошибок возникает вследствие незнания младшими школьниками словообразовательных моделей, существующих в современном русском языке. Например, ошибочно образованное слово *учувствовать* с точки зрения формальной образовано правильно: одно из значений приставки *у-* - приобретение нового (*услышать, увидеть, узнать*). Но в современном русском языке такое слово не закреплено, согласно традиции используется другая приставка – *почувствовать*. Такая причина вызывает многочисленные ошибки, выявленных нами в связи с неправильным образованием абстрактных имен существительных с суффиксом *-от*. Большинство учащихся экспериментального класса как правильные назвали слова *душнота, тихота, вреднота*. Конечно, суффикс *-от* существует в русском языке, причем используется он как раз при образовании отадъективных существительных со значением отвлеченного признака (*красный – краснота*). Но такая модель (основа прилагательного + суффикс *-от*) наполняется не любым содержанием. Так, от прилагательных *тихий, вредный* имена существительные не образуются, что не учитывается младшими школьниками.

Результаты этого этапа позволяют сделать важный вывод: исходный уровень сформированности словообразовательных норм неудовлетворителен. Учащиеся допускают многочисленные речевые ошибки, связанные с нарушением словообразовательных норм русского литературного языка. Значительную трудность для детей представляет образование некоторых групп производных слов. Однако правильное выполнение заданий частью

учащихся говорит о том, что можно научить всех учащихся начальной школы словообразовательным нормам, нормам образования производных слов. Это в конечном итоге подтверждает необходимость разработки специальных заданий, упражнений, направленных на предупреждение и устранение речевых словообразовательных ошибок.

Следующий этап работы - формирующий эксперимент, цель которого создать и апробовать упражнения, направленные на предупреждение и устранение из речи младших школьников выявленных ошибок.

Экспериментальная работа проводилась на материале темы «Состав слова», которая изучается во втором классе в течение 20 часов. Во втором классе по программе С.В. Иванова предусмотрено изучение следующих тем: «Форма слова. Окончание. Слова изменяемые и неизменяемые. Корень слова. Слова однокоренные. Чередование согласных в корнях. Суффикс. Образование слов при помощи суффиксов. Приставка. Способ образования слов при помощи приставок. Основа слова». Считаем, что именно такой лингвистический материал является необходимой теоретической базой, позволяющей организовать целенаправленную работу по предупреждению и устранению речевых ошибок, связанных с неправильным употреблением производных слов.

Нами было выделено два направления в работе над значимыми частями слова с целью совершенствования речевых навыков учащихся:

- предупреждение появления в речи учащихся ошибочных образований слов и помощь в их преодолении;
- обогащение речи детей возможными вариантами производных слов, формирование умения сознательного использования слова того или иного морфемного состава в конкретных коммуникативных условиях.

Для реализации первого направления мы использовали задания, связанные с развитием собственно языковых умений и навыков, основанные на них. Например, выяснение значений приставок или суффиксов в предложенных словах или словообразовательных моделях. Такие упражнения выполняются с опорой на умение производить морфемный анализ слов, и речевые

задачи решаются лишь после выделения того или иного аффикса, уяснения его семантики. Нами использовались следующие задания такого типа.

1. Образуйте от данных глаголов с помощью приставок новые слова: *писать, считать, говорить, мыться, купаться*. Какое значение имеет каждое вновь образованное слово?

2. Замените приставки, образуйте от данных глаголов антонимы. Запишите их: *подъезжать, выдвигать, объединиться*.

3. От следующих слов образуйте новые с помощью суффикса –*енок-/-онок-*: *мова, конь, ворона, корова, аист, лягушка, рысь*. От каких слов нельзя образовать новые? Почему? Определите, какое новое значение имеют все вновь образованные слова.

4. 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.

5. Сравните следующие слова: *кол, колник, колышек*. Одинаковое ли значение у этих слов? Что их объединяет? Образуйте слова с такими же суффиксами от слов *гора, хвост*. Придумайте предложение с этими словами.

6. Допиши ряды слов. Обозначь суффиксы. Отметь корни с чередованиями.

Медведь – медведица – медвежонок

Заяц - ... - ...

Рысь - ... - ...

Сокол - ... - ...

... – орлица - ...

... – кабаниха - ...

Слова с каким значением образуют суффиксы –*иц-*, –*их-*, –*оное-*, –*енок-*?

7. 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 Лондоне, то ты ..., а мы ...,

на Вязьме, то ты ..., а мы ...,

на Земле, то ты ..., а мы ...,

Где живут южане, северяне, горожане?

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

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

Расходока́ть, разбежа́ться, разори́ть, разруби́ть, расска́зать, расте́реть, распси́ховаться, разгнева́ться, рассмея́ться.

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

Выдели группы слов с одинаковыми приставками. Определите, какое значение вносит приставка в слово.

Для реализации первого направления мы также предлагали ученикам дополнительные задания к упражнениям учебника, направленных на предупреждение появления в речи учащихся ошибочных образований слов. Приведем примеры таких заданий.

Урок 32. Тема: корень слова. Упражнение 1.

После выполнения заданий учебника мы предложили младшим школьникам сравнить слова: *котик, коток, котенька*. Являются ли эти слова однокоренными? С помощью каких суффиксов образованы эти слова? Сравните эти слова со словом *кот*. Как изменяется значение слова после присоединения суффикса? Какие еще слова с такими суффиксами имеются в тексте упражнения? Образуйте слова с такими суффиксами от слов *дом, лес, стол*. Слова с какими суффиксами образовать невозможно?

Урок 37. Тема: корень слова. Упражнение 7.

После выполнения заданий учебника мы предложили детям найти среди слов, предложенных в упражнении те, которые имеют однокоренные слова, называющие профессию человека. Это слова *морской (моряк), водный*

(водник). Задание: назовите слова, обозначающие профессию, в которых используются такие же суффиксы.

Урок 40. Тема: корень слова. Упражнение 6.

Дополнительно к заданиям учебника были предложены следующие: найти в тексте слова с уменьшительно-ласкательным значением. Образуйте слова с таким же значением от слов *дуб, сапог, зверь, слон, лиса*. От каких слов нельзя образовать уменьшительно-ласкательные слова?

Урок 46. Тема: суффикс. Упражнение 2.

После выполнения задания учебника, в котором требовалось выделить суффиксы в словах, мы предложили учащимся продолжить ряды слов и образовать новые слова с помощью таких же суффиксов. На материале этого упражнения отрабатывается навык образования слов с уменьшительно-ласкательным значением.

Урок 55. Тема: учимся писать суффикс – *ость-*. Упражнение 1.

После выполнения заданий учебника и выяснения семантики суффикса –*ость-*, мы предложили учащимся образовать слова с таким же суффиксом от слов *глупый, гордый, мудрый, слабый, старый, строгий, хитрый*.

Упражнения второго типа, направленные на обогащение речи учащихся вариантами производных слов, проводились с привлечением различных текстов, чтобы дети могли осознать смысловые, эмоционально-экспрессивные, художественно-изобразительные возможности словообразовательных вариантов.

Приведем некоторые примеры таких упражнений.

1. Найдите имена существительные, у которых суффиксы имеют уменьшительно-ласкательное и пренебрежительное значение.

«Я приобрел книжонку», - сказал мой собеседник и назвал фамилию поэта-классика. «Почему вы говорите так пренебрежительно?» – возмущился я. «Что вы, но она ведь такая тоненькая, да и формат небольшой» – ответил собеседник. Так я выяснил, что мой собеседник путает слова «книжечка» и «книжонка», не замечет разницы в их значении (По В. Тимофееву).

2. Выделенные слова, замените однокоренными существительными с уменьшительно-ласкательным значением.

*В углу стоял игрушечный **стол**ик, который окружали четыре маленьких **стуль**чика. На этом **сто**лице стоял блестящий самовар, возле него пристроился малюсенький **чай**ничек, их окружали беленькие **ча**шечки.*

3. Прочитайте текст. Слова с каким значением образуют суффиксы –чик- и –щик-? В каких случаях используется суффикс –щик-, а в каких случаях – суффикс –чик-? Приведите свои примеры слов, образованных при помощи

4. Прочитай текст. Выпиши выделенные слова и отметь в них приставки. Образу глаголы с такими же приставками? Какое значение имеют эти приставки?

*Задумала торопливая белочка сарафан шить. Один кусок **от**резала, другой кусок **от**резала. Весь шелк **из**резала.*

*Стала терпеливая куница сарафан шить. Семь раз **пр**имеряла. Семь раз **от**мерила. Хороший сарафан **с**шила (по Е. Пермяку).*

Мы не проводили контрольного этапа, поскольку изучение материала ещё продолжается, рано делать выводы, тем более, что для решения поставленных задач нужна систематическая работа, которая будет проводится не только при изучении морфемной структуры слова, но и при составлении текстов изложений, при написании сочинений учащимися, так как соблюдение словообразовательных норм, как и всех других языковых норм, является в этом случае обязательным.

Однако проведенная работа позволяет говорить о том, что учащиеся стали меньше делать словообразовательных ошибок, более осознанно стали относиться к морфеме. Внимательнее подбирать приставки и суффиксы для образования нового слова.

Выводы по второй главе.

Проведенный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы позволяет говорить о том, что в них есть задания и упраж-

нения, направленные на предупреждение речевых ошибок младших школьников, в том числе и при изучении морфемики и словообразования. При этом в УМК С.В. Иванова есть даже специально подобранные задания, которые знакомят младших школьников с семантикой морфем, учат образовывать производные слова по той или иной модели и коммуникативно целесообразно использовать их в речи.

Диагностическое исследование свидетельствует о том, что исходный уровень сформированности словообразовательной нормы нельзя считать удовлетворительным, так как имеют место в работах многочисленные речевые ошибки, которые связаны с серьезными нарушениями словообразовательных норм языка. Затрудняются ученики в образовании отдельных групп слов. Следовательно, необходимо разработать и использовать специальные задания, направленные на предупреждение и устранение этих типичных ошибок.

В процессе формирующего эксперимента мы вели поэтапную работу в двух заявленных направлениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В основном процесс усвоения грамматических значений детьми проходит нормально: они усваивают саму идею о наличии в родном языке грамматических значений и овладевают ими в меру педагогического таланта воспитателей, представляющих образцы грамматических форм. Однако в случае, если ребенок не направлен вовремя на путь понимания (интуитивного) грамматических форм в речи, он не будет делать ошибок, но и не будет усваивать грамматические нормы - он чаще всего будет просто молчать.

Грамматические ошибки в речи детей условно можно разделить на 3 группы: словообразовательные, собственно морфологические или ошибки в словоизменении и образовании форм слов; синтаксические.

Дети изменяют слова в речи обычно по продуктивному типу склонения или спряжения. Продуктивный тип они усваивают, как правило, позже, и, если им в этом своевременно не помочь, ошибки в словоизменении «доживают» до школы, когда исправлять их гораздо труднее.

К непродуктивным типам словоизменения относятся, как известно, небольшие группы слов, такие, как глаголы *есть, ехать, расти* (каждый из них составляет особую группу спряжения), разносклоняемые существительные типа *имя* (насчитывают всего 10 слов) и др., но эти слова весьма часто встречаются в речи, поэтому ошибочное изменение их всегда заметно.

Проблемам типологии речевых ошибок, их диагностики, методов и приемов исправления и предупреждения посвящены работы Ф.П. Сергеева, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, С.Н. Цейтлин, В.А. Чибухашвили и др. Знание типологии речевых ошибок позволит учителю методически грамотно организовать работу по формированию речевой культуры младших школьников и создать на уроке условия, направленные на предупреждение различных речевых ошибок, в том числе и словообразовательных.

Речевые ошибки, связанные с неправильным употреблением производных слов, являются одними из самых распространенных.

В работе над этой категорией ошибок следует использовать задания и упражнения, рекомендуемые современными исследователями, в которых дана система заданий, позволяющих искоренять эту ошибку, редактировать текст, работать с деформированным текстом, корректуру текста осуществлять.

В процессе экспериментальной работы была разработана система упражнений для учащихся начальной школы, направленная на предупреждение речевых ошибок при изучении морфемики, подобран богатый и разнообразный дидактический материал.

Работа над значимыми частями слова велась по двум направлениям: 1) предупреждение появления в речи учащихся ошибочных образований слов и помощь в их преодолении; 2) обогащение речи детей возможными вариантами производных слов, формирование умения сознательного использования слова того или иного морфемного состава в конкретных коммуникативных условиях. Нами были подобраны специальные задания и упражнения, а также подобраны дополнительные задания к упражнениям учебника, которые были направлены на предупреждение речевых словообразовательных ошибок.

В ходе экспериментальной работы нашло подтверждение гипотеза исследования. Проведенное исследование показало, что специальная работа по предупреждению речевых ошибок способствует формированию норм словоупотребления, развивает языковое чутье, помогает учащимся освоить словообразовательные нормы родного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Архипова Е.В. Теория принципов речевого развития учащихся и обучение культуре речи / Е.В. Архипова // Русская словесность. – 2004 - № 4. – С. 50-55.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. - М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
3. Белкина Ю.А. Лингводидактические упражнения игрового характера при изучении раздела «словообразование» (типология и методика работы) /Ю.А. Белкина // Языковое образование в современном обществе-2012 /Сб. научных статей по итогам международной научно-практической конференции – Санкт-Петербург. 14-15ноября 2012 г. – СПб.,: САГА, 2012. – С. 143-147.
4. Введенская, Л.А. Культура речи /Л.А. Введенская. - Ростов-на-Дону, 2002. – 211 с.
5. Винокур, Г. О. Заметки по русскому словообразованию /Г.О. Винокур //История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка. Хрестоматия /сост. Ф. М. Березин. - М.: Высшая школа, 1981. С. 293-301.
6. Винокур Г.О. Культура языка / Г.О. Винокур. - М., 1967. – 164 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. - М.: Просвещение, 1966. – с. 56- 71.
8. Гвоздев А.Н. От первого слова до первого класса / А.Н. Гвоздев. - Саратов, 1981. – 324 с.
9. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учебное пособие / Б.Н. Головин. - М.: Просвещение, 1988. – 278 с.
10. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка /К.С. Горбачевич. - М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
11. Гудова В.А. Ортологическая направленность уроков изучения морфемики в начальной школе /В.А. Гудова //Ребенок в языковом и образовательном пространстве: сборник материалов Всероссийской web –конференции с международным участием – Елец, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный уни-

верситет им. И.А. Бунина, 2017. С. 45 – 47.

12. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность: учебное пособие / Е.А. Земская. - М.: Владос, 1993. – 220 с.

13. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Е.А. Земская. – М.: Наука-Флинта, 2005. – 328 с.

14. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие / О.М. Казарцева. - М.: Наука-Флинта, 1999. – 496 с.

15. Капинос В.И. Развитие речи учащихся: теория и практика обучения / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. - М.: Народное образование, 1994. – 196 с.

16. Козырев В.А. Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура: монография /В.А. Козыркв, В.Д. Черняк. – СПб., 2007, - 234с.

17. Культура русской речи: учебник для вузов / Под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева – М: Издательский цент «Академия», 2001. 560 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, 1991. – С. 4-23.

19. Ладыженская Т.А. Речевые секреты /Т.А. Ладыженская. - М.: Наука, 1992. – 109с.

20. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию речи учащихся /Т.А. Ладыженская - М.: Наука, 1972. – 327 с.

21. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

22. 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.

23. Львов М.Р. Культура речи. Школьные проблемы /М.Р. Львов // Начальная школа. – 2002. - № 1. - С. 14-26.

24. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для

- учителя / М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
25. Львов М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
26. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / М.Р. Львов. – М.: Логос, 2007. – 248 с.
27. Львов М.Р. Школа творческого мышления: пособие для учителя / М.Р. Львова. - М.: Просвещение, 1993. - 124 с.
28. Львова С. И. Формирование представления о морфеме как о значимой части слова/С. И. Львова // Лингвистические знания - основа умений и навыков: пособие для учителя / сост. Т. А. Злобина. - М., 1985.-С 39-58.
29. Львова С.И. Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в школьном курсе русского языка: дис. ... д-ра пед. наук /С. И. Львова. - М., 1993.-355с.
30. Львова С. И. Развитие языковой догадки на основе анализа словообразовательных моделей слов/С.И. Львова //Русский язык в школе. - 1994, - № 3. - С. 42-47.
31. Львова С.И. Работа над составом слова на уроках русского языка: пособие для учителя /С.И. Львова - М.: Дрофа, 2001. – 106с.
32. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика /Т.В. Матвеева. - М.: ФОРУМ, 2003. – 432 с.
33. Мережко Е.Г. Работа со словообразовательным гнездом в начальных классах / Е.Г. Мережко // Начальная школа. – 2006. - № 10. – С. 45-52.
34. 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.
35. Образовательная область «Филология» в начальной школе. Русский язык // Начальная школа. – 2005. - № 7. – С. 3-11.
36. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос; под ред. Е.А.

- Быстровой. - М.: Наука, 2004. – 240 с.
37. Ожегов С.И. Вопросы нормализации современного русского литературного языка / С.И. Ожегов // Русская речь. - № 4 - 1990. – С.15 -21.
38. Основы теории речевой деятельности: учебное пособие. - М.: Наука, 1994 – 423 с.
39. Панов, М.В. Изучение состава слова в начальной школе: учебное пособие. - Махачкала, 1979. - 74 с.
40. Приступа Г.Н. Теория и практика урока русского языка: пособие для студентов педвузов и университетов / Г.Н. Приступа // Развитие речи учащихся. Ч.3. – Рязань: РГПУ, 1993. – 184 с.
41. Программа. Русский язык 1-4 класс /Т.Г. Рамзаева – М. :Дрофа, 2014, - 91с.
42. Рамзаева Т.Г. Проблема развивающего языкового образования и ее реализация в современной начальной школе / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. – 1991. - № 4. - С. 14-19.
43. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник для 2-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2015. - 211 с.
44. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник для 3-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2014. – 256 с.
45. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник для 4-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2015. – 231 с.
46. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик и др. - М.: Наука, 2001. – 383 с.
47. Русский язык и культура речи: учебник для вузов / А.И. Дунев, М.Я. Дымарский, А.Ю. Кожевников и др.; Под ред. В.А. Черняк. - М.: Высшая школа, 2004. – 509 с.
48. Русский язык: Учебник для учащихся 2-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. - Ч. 1. /Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160с.
49. Русский язык: Учебник для учащихся 2-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2014. –

160с.

50. Русский язык: Учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2015. – 160с.

51. Русский язык: Учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч.2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. –160с.

52. Русский язык: Учебник для учащихся 4-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. /Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. –160с.

53. Сергеев Ф.П. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителя / Ф.П. Сергеев. - М.: Изд-во Магистр, 1998. – 87 с.

54. Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи / Л.И. Скворцов. - М.: Наука, 1980. – 211 с.

55. Соловейчик М.С. К тайнам языка. Работа над словом как лексический единицей / М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 1994. - № 8. – С. 22-26.

56. Соловейчик М.С. Нарушения речевых норм в письменной речи младших школьников / М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 1979 - № 5. – С. 14-20.

57. Соловейчик М.С. О содержании работы по культуре речи / М.С. Соловейчик // Начальная школа, 1979, № 3. – С. 49-54.

58. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И.И. Срезневский / Родное слово. Избранные труды. – М.: Просвещение, 1986. - 173 с.

59. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания / Ю.С. Степанов. - М.: Наука, 1975. – 179 с.

60. Таратова М.Г. Условия возникновения мотивационной деятельности учащихся на уроках русского языка /М.Г. Таратова //Начальная школа, 2008. - № 2. - С. 12 –14.

61. Титкова Е.Н. Морфемный анализ на уроках русского языка как основа словообразовательной работы в начальной школе /Е.Н. Титкова // Ребенок в языковом и образовательном пространстве: сборник материалов Всероссийской web –конференции с международным участием – Елец, ФГБОУ ВО

- «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2017. С. 107 – 110..
62. Трубникова Ю.В. Методические идеи И.И. Срезневского и морфемика в школе /Ю.В. Трубникова //Сборник научных трудов – Рязань: Изд-во Рязанского гос. пед. университета, 2002. – С. 240-241.
63. Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка. Словарь-справочник / Под ред. К.С. Горбачевича. - Л., 1973. – 321 с.
64. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / МО и Н РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. (Стандарты второго поколения).
65. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи // Л.П. Федоренко / Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
66. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение/С. Н. Цейтлин. – М.: Наука, 2009. - 144 с.
67. Цейтлин С.Н. Языковые правила и отклонения от них в речевой деятельности человека /С.Н. Цейтлин // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2012 //Сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции – СПб.: САГА, 2012. – С.6-10.
68. Чибухашвили В.А. Активно-деятельностный и личностно-ориентированный подход к обучению культуре речи с использованием прикладных компьютерных программ /В.А. Чибухашвили //Проблемы общего и русского языкознания: Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 2. – Елец: ЕГУ, 2004. – С. 266- 272.
69. Чибухашвили В.А. Использование компьютерных дидактических средств в работе по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемики в начальных классах /В.А. Чибухашвили // Русский язык. Актуальные проблемы лингвистики и дидактики. – Елец: ЕГУ, 2002. – С. 114-120.
70. Чибухашвили В.А. Работа по предупреждению речевых нарушений у младших школьников при изучении морфологии/ В.А. Чибухашвили // Современные проблемы преподавания русского языка и литературы: Сборник научн. трудов, посвященный 70-летию со дня рождения Л.П. Федоренко. -

М., 2003. – С. 59-67.

71. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию /Н.М. Шанский. - М.: Изд-во МГУ, 1968. - 309 с.

72. Шанский, Н.М. Снова в мире слова: пособие для учителя-словесника /Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. - М.: Московское отделение Педагогического общества России, 2001. - 224 с.

73. 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.

74. Юдина Н.В. Русский язык в XXI веке: кризис? эволюция? прогресс? / Н.В. Юдина. – М.: Гнозис, 2010. - 293с.