

На правах рукописи

АБДИЕВ Калмамат Раупбекович

**ОБОГАЩЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ МОРФЕМНОМУ АНАЛИЗУ
В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО
ДВУ- И МНОГОЯЗЫЧИЯ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (методика преподавания русского языка – педагогические науки)

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Душанбе – 2011

Работа выполнена на кафедре русского языка и литературы
Кызыл-Кийского гуманитарно-педагогического института Баткенского
государственного университета Кыргызской Республики

- Научный руководитель:** - доктор педагогических наук, профессор
Негматов Садуллоджон Эргашевич
- Научный консультант:** - доктор филологических наук, профессор
Зулпукаров Капар Зулпукарович
- Официальные оппоненты:** - доктор педагогических наук, профессор
Юлдашев Умарджон Рахимджанович
- кандидат педагогических наук, доцент
Акпаралиев Джоомарт Абдылдаевич
- Ведущее учреждение:** - Таджикский национальный
университет

Защита состоится « ____ » _____ 2011 года в _____ ч. на
заседании Диссертационного совета Д.047.016.01 по присуждению
ученой степени доктора и кандидата педагогических наук при
Академии образования Таджикистана по адресу:
734024, г.Душанбе, ул.Айни, 45

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Академии
образования Таджикистана

Текст автореферата размещен на сайте www.aot.tj

Автореферат разослан « ____ » _____ 2011 г.

И.о. ученого секретаря
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор:

Латыпов Д.Н.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Русский язык – один из богатейших языков современности. В силу объективных исторических условий он стал проводником мировой культуры и науки для многочисленных народов, в том числе народов Кыргызстана. В настоящее время русский язык является официальным языком Кыргызской Республики.

Русский язык привлекателен для изучающих во многих отношениях. Во-первых, русский язык имеет весьма отработанную и очень гибкую лексику, грамматику и стилистику, отражающие все стороны и сферы деятельности. Во-вторых, русский язык многофункционален, обладает большей социальной значимостью, поэтому он используется в качестве средства межнационального, межгосударственного и международного общения. В-третьих, в книжной продукции и средствах массовой информации на русском языке аккумулированы, распространяются и передаются от поколения к поколению значительный опыт и знания человечества. В-четвертых, научно-техническая, культуроведческая и прочая социально значимая информация на этом языке преобразована и облечена в общедоступную форму, пригодную и удобную для целей образования. И, в-пятых, в настоящее время, когда трудовая миграция граждан нашей республики в Россию развивается интенсивно, язык этой страны становится основным средством контактирования и адекватного общения.

Все это служит основанием для повышения интереса к изучению русского языка, к овладению им как средством общения и получения информации. Государственный язык республики обладает ограниченной функциональной ценностью, что восполняется знанием русского языка и использованием его в качестве средства приема и передачи информации (политической, научной, учебно-методической и т.д.).

В сфере образования основополагающее место занимает начальная школа. Однако начальное обучение русскому языку в русскоязычных школах республики по программам и учебникам, составленным для школ Российской Федерации, наталкивается на серьезные трудности, вызываемые, прежде всего, неодинаковым владением школьников языком обучения, отдаленностью содержания учебников русского языка от реалий республики. Поэтому не в

должной мере обеспечивается развитие речи и орфографических навыков учащихся-билингвов к концу начального образования, наблюдается заметное отставание части школьников в усвоении лексического и грамматического материала, в средних классах – в изучении всех предметов школьного цикла.

Таким образом, сегодня процесс обучения русскому языку в условиях смешанного (прежде всего – неблизкородственного) дву- и многоязычия не имеет должного методического обеспечения. Малоизученность данной проблемы применительно к условиям в начальных классах школ Кыргызстана с русским языком обучения и практическая необходимость оптимизации обогащения и активизации лексического запаса учащихся обусловили выбор **темы исследования**. Следовательно, **актуальность темы** определяется следующими факторами:

- активным внедрением новых информационных технологий и дидактических систем, выдвигающих требование личностно-ориентированного подхода;
- углублением и расширением социально-коммуникативной функции русского языка как межнационального средства общения;
- возрастанием роли русского языка во внешнеполитической жизни Кыргызстана и приобретением им статуса официального языка;
- трудностями в обучении и отсутствием методического обеспечения процесса обучения русскому языку, учитывающего специфику многонационального состава учащихся;
- ориентацией на реализацию разработанной концепции поликультурного и многоязычного образования в Кыргызстане.

Степень разработанности проблемы. Методика обучения русскому языку как педагогическая наука имеет свою историю становления и развития, накопила достаточно богатый опыт. Одним из важных направлений в совершенствовании обучения русскому языку является разработка методики обучения составу слова и словообразованию. Свообразной отраслью методики русского языка является обучение в условиях близкородственного и неблизкородственного двуязычия. В этом плане имеются диссертационные исследования Г.Н.Лежневой (1975), Н.К.Месяц (1981), А.В.Верниковской (1983), К.С. Вискович (1985), Л.А.Кутенко (1986), Л.В.Вознюк (1991), Е.П.Голобородько (1991) и

других, которые рассматривают проблему обучения словообразованию русского языка в условиях национально-русского или русско-национального двуязычия.

Ряд диссертационных работ посвящен исследованию процесса обучения русскому языку в условиях неблизкородственного билингвизма – казахско-русского (Н.К.Оразбаева, 1980), русско-таджикского (Р.Х. Хошимов, 1987), таджикско-русского (С.Э. Негматов, 1991), узбекско-русского (Е.М.Гринберг, 1977), татарско-русского (Сагидуллина Л.Р., 1990) и других. Особый интерес представляют труды Т.Ю.Ховриной (1986) и В.А.Кохановой (1980), рассматривавшие приемы и методы обучения русскому языку в школах с многонациональным составом учащихся.

Хотя перечисленные работы не могут претендовать на полноту изучения проблемы, они позволяют продвинуться дальше в совершенствовании методики преподавания русского языка.

Ученые СНГ также внесли огромный вклад в разработку теории и практики методики преподавания русского языка. В трудах и исследованиях ученых Кыргызстана (П.И.Харакоз, Э.Ш.Абдулина, Л.А. Шейман, А.Орусбаев, К.З.Зулпукаров, М.Дж.Тагаев, К.Д.Илеева, В.Г.Каменецкая, Н.Г.Каменецкая, С.А.Кундузакова и др.) и Таджикистана (М.Лутфуллоев, Ф.Шарифзода, И.Х.Каримова, Л.А.Успенская, Т.В.Гусейнова, С.Э.Негматов, У.Р.Юлдашев, С.Шербоев, П.Джамshedов, М.Б.Нагзибекова и др.) были освещены актуальные проблемы изучения языков и создания учебников. Ученые отмечают, что главным направлением современной методической науки должно стать формирование коммуникативной компетенции учащихся, обязательным слагаемым чего является обогащение и активизация словарного запаса учащихся.

Цель исследования - педагогически обосновать и разработать методику обучения морфемному анализу как эффективному средству обогащения и активизации лексического запаса учащихся начальных классов в условиях смешанного дву- и многоязычия.

Объектом исследования является процесс обучения учащихся начальных классов морфемному анализу с целью обогащения и активизации их лексического запаса.

Предмет исследования – учебно-методическое обеспечение процесса обогащения и активизации лексического запаса учащихся начальных классов школ с русским языком обучения.

Выделение объекта, определение цели и указание на предмет исследования, а также изучение речевого опыта учащихся позволили сформулировать **рабочую гипотезу**:

Обучение морфемному анализу младших школьников в условиях смешанного дву- и многоязычия должно стать эффективным средством обогащения лексического запаса учащихся, если:

- использовать в процессе обучения доступные учащимся формы объяснения способов русского словообразования;
- целенаправленно обеспечивать осознанность значений изучаемых морфем;
- добиться последовательности введения понятий морфемики индивидуализированно, с учетом уровня развития речи учащихся и особенностей их родного языка;
- представить дидактический материал словообразовательными моделями, отобранными в процессе изучения речи детей;
- направить систему упражнений по морфемному анализу на развитие, коррекцию и совершенствование речевых умений и навыков учащихся.

Для достижения поставленной цели и экспериментальной проверки гипотезы необходимо было решить следующие взаимообусловленные **задачи**:

1. Изучение и анализ лингвистической, психологической и методической литературы, анализ программ и учебников по русскому языку с точки зрения обеспечения качества знаний, умений и навыков, способствующих обучению морфемному анализу.

2. Выяснение фактического уровня знаний учащихся в области морфемного анализа, определение трудностей при овладении детьми словообразовательной системой, выявление речевых ошибок и их причин.

3. Проведение педагогического эксперимента и подготовка методических рекомендаций по обучению морфемному анализу в целях обогащения лексического запаса учащихся.

Методы исследования. В процессе исследования нами были использованы как эмпирические (беседа, анкетирование, наблюдение, педагогический эксперимент, сравнение, аналогия, тестирование, анализ продуктов деятельности учащихся и др.), так и теоретические (анализ научной литературы по лингвистике, психологии, педагогике, методике; классификация, систематизация, интерпретация и обобщение материала,

сравнительно-сопоставительный метод, моделирование словообразовательных форм слова, словопроизводительный анализ и синтез и т.д.) методы. В работе применяются элементы формализации и алгоритмизации, приемы лингвостатистики, метод графических построений и т.д.

Теоретической основой исследования являются разработанные в философии, педагогике и психологии положения о теории познания, о личностном и системном подходе к организации процесса обучения, о роли деятельности в формировании личности.

Исследование проводилось в **три этапа**:

На *первом этапе* (1999-2001 гг.) проходило осмысление проблемы; определялись цели и задачи исследования; анализировалось содержание программ, учебников и учебно-методических пособий; изучены особенности речевого развития учащихся; проведен констатирующий эксперимент прогнозирующего характера.

На *втором этапе* (2002-2005 гг.) дополнительно проведен анализ вариативных и альтернативных программ и учебников, были организованы и проведены обучающий и контролирующий эксперименты.

На *третьем этапе* (2006-2009 гг.) апробирована рекомендуемая методика обучения морфемному анализу; обобщены и систематизированы отобранные материалы, обработаны полученные статистические и экспериментальные данные.

Базой исследования были избраны СШ №2, СШ №27 г.Ош, СШ №1 им.Т.Балтагулова, СШ №3 им.Н.Орозалиева Ала-Букинского района Джалал-Абадской области, СШ №2 им.50-летия Кыргызстана, СШ №4 г.Кызыл-Кия, СШ №17, СШ №6 им. А.С.Пушкина Кадамжайского района Баткенской области.

Исследованием охвачено более 500 учащихся.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- установлены особенности введения понятий о значимых частях слова в условиях смешанного дву- и многоязычия и определены типичные словообразовательные ошибки в речи учащихся, охарактеризованы условия и причины их возникновения;

- представлены способы отбора словообразовательных моделей, способствующие обогащению лексического запаса учащихся и обоснована эффективность использования морфемного анализа в качестве способа обогащения лексического запаса учащихся;

- проведен сопоставительный анализ суффиксов субъективной оценки русского, киргизского, узбекского, частично и таджикского

языков в целях выбора оптимальных способов семантизации слов и предложен ряд упражнений, используемых на уроках русского языка по словообразованию с учетом родного языка учащихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что морфемный анализ охарактеризован с точки зрения обогащения и активизации лексического запаса учащихся. Описаны лингвистические, психологические основы обучения морфемному анализу и сопоставительный анализ русского, кыргызского, узбекского (частично и таджикского) языков в учебных целях, что позволило установить в сопоставляемых языках факты сходства и различия, способствующие повышению эффективности обучения в целях обогащения лексического запаса и развития речи учащихся.

Практическая значимость полученных результатов исследования заключается в том, что материалы могут быть использованы учителями в качестве теоретико-методических рекомендаций и ориентиров при планировании учебного процесса по изучению способов русского словообразования и обучению морфемному анализу, при разработке дидактических материалов по многоязычному обучению.

Положения, выносимые на защиту:

1. Многонациональный состав школьников обуславливает разноуровневое владение ими языком обучения.

2. Содержание обучения, предполагающее монолингвальную школьную аудиторию, в условиях смешанного дву- и многоязычия необходимо требует коррекции и пересмотра методики ввода учебного материала, внесения изменений в последовательность подачи и закрепления теории с целью нивелировки и уравнивания речевых умений и навыков учащихся.

3. Целенаправленное и индивидуализированное обучение морфемному анализу обеспечивает мыслительно-языковое развитие детей, обогащает их лексический запас и развивает языковое чутьё.

4. Возможность оптимизации обучения русскому языку как родному в условиях смешанного (прежде всего – неблизкородственного) билингвизма допускает экспериментальное подтверждение.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования на различных этапах обсуждались и были одобрены на Ученом Совете КГПИ БатГУ, на методических семинарах КГПИ (2002, 2005), на расширенном заседании кафедр русского языка и литературы, методики преподавания киргизского языка и литературы и узбекской и таджикской филологии КГПИ БатГУ (2004), а также на

республиканских, международных и региональных научных конференциях (Ош, 1999, 2001; Кызыл-Кия, 1999, 2004; Фергана, 2003; Бишкек, 2002, 2007; Ташкент, 2007; Худжанд, 2009). Материалы исследования внедрены в учебный процесс в школах г.Ош, г.Кызыл-Кия, Ала-Букинского и Кадамжайского районов.

По теме исследования автором опубликовано 11 статей.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. Содержание диссертации изложено на 139 страницах. Библиография насчитывает 162 наименования. Приложение содержит материал (таблицы) на 11 листах.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Во **введении** обосновывается выбор темы, ее актуальность; определяются объект, предмет, цели и задачи исследования, его научная новизна; излагаются основные моменты отстаиваемой автором системы обучения морфемному анализу в условиях смешанного дву-и многоязычия; представлены положения, выносимые на защиту; описана теоретическая и практическая значимость исследования, охарактеризованы методы исследования.

В I главе «Теоретические основы обучения морфемному анализу» изложены лингвистические, психологические и лингвометодические основы изучения состава слова и обучения морфемному анализу.

Раздел 1.1 «Морфемный анализ как способ обогащения лексического запаса учащихся» посвящен характеристике морфемного анализа с точки зрения его методического потенциала в обогащении лексического запаса учащихся. Показано, что разработка специальной методики обучения морфемному анализу должна вестись на основе принципов анализа производного слова. Изложены различные точки зрения на природу морфемного и словообразовательного анализов с опорой на обширную лингвистическую литературу (Н.Д.Арутюнова, Е.Ю.Гуревич, Е.А.Земская, Г.С.Зенков, К.С.Илютович, Е.С.Кубрякова, А.И.Кузнецова, В.В.Лопатин, В.И. Максимов, Н.М.Шанский и др.)

Предложенный Н.М.Шанским порядок морфемного анализа взят за основу в программах современного школьного курса русского языка. Но в процессе исследования автор придерживается точки

зрения Т.Г.Рамзаевой, как наиболее адекватно соответствующей реализации целей обучения в начальных классах.

Лингвистические основы обучения морфемному анализу изложены в *разделе 1.2*. Усиление практической направленности в обучении морфемному анализу обеспечивается реализацией системных связей между уровнями языка. Системные и регулярные связи словообразования с другими уровнями языка, главным образом, с лексикой и морфологией, прослеживаются с опорой на труды В.В.Виноградова, Н.М.Шанского, И.Ф.Протченко, Е.С.Кубряковой, И.С.Улуханова, К.З.Зулпукарова и других.

Связь словообразования с лексикой охарактеризована автором на большом фактическом материале, полученного в результате детального анализа «Толкового словаря русского языка конца XX века»¹. Показано, что насчитывается 1240 слов с пометой «новое слово (значение); первая словарная фиксация». Отмечено, что наблюдается активизация некоторых словообразовательных аффиксов, как приставки *анти-, де-, не- рас-/раз-, после-, пост-* (*антивирус, десоветизация, некрутой, разбюрократить, послеоттепельный, постсоветский*) и суффиксы *-к(а), -иц(а), -ик(а)* (*сексотка, компьютерщица, эзотерика и др.*). А также в связи с развитием различных отраслей науки и производства появились ряды слов, образованные активными формантами, как *аудио-, био-, видео-, нарко-, секс-, спец-, эко-*: *аудиоплеер, биополевой, видеокартонка, наркорубль, сексоте-рапия, спецназ, спецраспределение, экогенез, экосистема* и др.

Новые слова образованы самыми различными способами, среди которых особо следует выделить аббревиацию. Буквенные и слоговые аббревиатуры, вступая в словообразовательный процесс, породили словообразовательное гнездо: *БОМЖ*: *бомжевать, бомжиха, бомжировать, бомжовка, бомжонок, бомжатник*; *ГУЛаг*: *гулагизированный, гулаговский*; *ОМОН*: *омоновец, омоновский*; *ЗК*: *зэк, зэка, зекский, зечка*; *СПИД*: *спидовед, спидовый, антиспидовский* и др.

Появилась новая волна составных слов, отражающих самые различные сферы общественной жизни: *агни-йога, арт-шоу, бизнес-проект, демблок, добровольно-принудительный, кейс-метод, компакт-диск, секс-культура, телекс-сервер* и т.д. В особый ряд можно выделить слова, производные от имен собственных (*бериевщина,*

¹ Толковый словарь русского языка конца XX века: Языковые изменения /Под ред. Склиаревской Г.Н.- РАН, Инст. лингвист-х исследований.-СПб.: Фолио-Пресс, 1998.

ежовщина, ельцинизм, ельцинист), а также окказионализмы (*абсурдистан, агрогулаг, гайдарономика*).

Связь словообразования с морфологией проявляется в том, что для каждого слова характерен определенный морфемный состав, от которого зависит как лексическое значение слова, так и его грамматические признаки.

Показано, что младшие школьники должны усвоить установленные линии связей между уровнями языковой системы:

1) суффикс инфинитива – тип спряжения: *говорить – писать* (суффикс – показатель типа спряжения);

2) общий корень – смысл родственных (однокоренных) слов: *богатый, богатенький, богатство, богач, богато, обогатиться*;

3) лексическое значение слова – его морфемный состав: *лимон – лимончик, писать – переписать, списать* (изменение в морфемном составе слова указывает на изменение значения).

Таким образом, морфемный состав слов и способы образования новых слов изучаются в словообразовании, но не изолированно от грамматики и лексикологии.

В разделе 1.3 «Психологические основы обучения словообразованию и морфемному анализу» излагаются основные положения и принципы организации обучения детей в младшем школьном возрасте с опорой на культурно-историческую концепцию Л.С.Выготского о развитии психических функций, на психологические исследования детского возраста и детской речи и психолингвистические исследования усвоения второго языка (Л.И.Айдарова, Д.Н.Богоявленский, С.Ф.Жуйков, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия, Р.С.Немов, Ф.А.Сохин, Д.Б.Эльконин и др.)

Как отмечается в психологических исследованиях, младший школьный возраст располагает значительными резервами развития. Хотя игровая деятельность занимает значительное место, но у детей закрепляются уже основные человеческие характеристики познавательных процессов (внимание, воображение, восприятие, память, мышление и речь).

Овладение детьми словообразованием предполагает познание семантико-структурной соотносимости слов. В обогащении лексического запаса учащихся велика роль морфологических признаков, в которых заключается частеречная или категориальная принадлежность слов. Например, суффикс существительного –*к(а)*

ассоциируется с маленьким предметом (*кошка, кроватка*), а суффикс *щ(е)*- с большим, огромным предметом (*волчище, городище,домище*).

Психологическое исследование возрастных возможностей усвоения ребенком знаний позволяет утверждать, что работа по овладению детьми двумя-тремя языками с раннего возраста не замедляет овладение каждым из них (Л.С.Выготский).

В разделе 1.4 изложены данные **сопоставительного анализа словообразовательных систем русского и родного языков учащихся.**

Сопоставительный анализ словообразовательных систем русского и родного (родных) языков учащихся (киргизского, узбекского, частично и таджикского) на основе изучения лингвистической и лингвометодической литературы (Н.А.Баскаков, А.Н.Кононов, Э.В.Севортян, А.И.Васильев, Г.С.Зенков, Б.О.Орузбаева, К.З.Зулпукаров, Э.М.Ахунзянов, М.Садыков, М.Дж.Тагаев, С.Э.Негматов, Н.В.Баско, Н.Т.Джайнакова и др.), позволили установить факты сходства и различия в структуре производных слов, в системе аффиксов словообразования и формообразования, способах словопроизводства.

Всем сопоставляемым языкам характерна суффиксация. В лингвистической и методической литературе отмечается, что небольшое количество приставок, заимствованных из иранского или таджикского языков (*ба-, бе-/бей-, на-/не-, но-, сер-*) не дает основания говорить о существовании префиксации в тюркских языках.

Но подобное однозначное утверждение верно, если рассмотреть данный вопрос в диахроническом аспекте. А в современном киргизском и узбекском языках заметна тенденция роста новообразований слов с помощью приставок: кирг. *бейайкын* (*неясный, неясно*), *бейөкмөт* (*неправительственный*), *антидүйнө* (*антимир*); узб. *бадавлат* (*счастливейший*), *ношукур* (*неблагодарный*) и др.

Показано активное употребление структурно-языковых и функционально-речевых конвергентов: *Аман+ов, Тынай+ев, Самат+ов+а, шкафҳо* (тадж. *шкафы*) *самолёттор* (кирг. *самолёты*), *характерлар* (узб. *характеры*).

Наиболее подробно изучено и описано словообразование прилагательных и существительных с суффиксами субъективной оценки. Выявленные сходства и различия в системах суффиксов русского, киргизского, узбекского и таджикского языков для выражения значений превосходности, уменьшительности и ласкательности, неполноты признака и сравнительности позволили автору найти

оптимальные способы передачи этих значений на родной язык учащихся.

Значительное отличие словообразовательных систем сопоставляемых языков заметно осложняет усвоение учащимися языковых фактов. Учет особенностей русского и родного языков учащихся предусматривает перераспределение изучаемого языкового материала. В условиях смешанного дву- и многоязычия морфемный анализ должен стать как предметом изучения, так и средством обучения.

II глава “Методика обучения морфемному анализу в целях обогащения лексического запаса учащихся” состоит из четырех разделов. В *разделе 2.1* описана *языковая ситуация в школах с русским языком обучения*. Для такой многонациональной страны, как Кыргызстан, социолингвистическое исследование языковой ситуации, изучение и решение проблем дву- и многоязычия имеют огромное значение.

Проблемам языковой жизни Кыргызстана посвящено немало исследований. Особо следует отметить труды Орусбаева А.О.,¹ которые имеют ценные практические рекомендации для дальнейшего изучения и исследования данной проблематики в различных аспектах.

Сфера образования Кыргызстана сегодня характеризуется функционированием школ и классов с киргизским, русским, узбекским, таджикским языками обучения, а также обучение полностью или частично ведется на корейском, иврите, дунганском, немецком и других языках. Функционируют «совмещенные» языковые школы: киргизско-русские, узбекско-русские, киргизско-узбекско-русские, узбекско-русско-таджикские.

Показано, что возросла активность граждан Кыргызстана за развитие билингвизма с компонентом «русский язык». Анализ языковой ситуации в школах, данные анкетирования родителей показали, что родители как в городах, так и в сельской местности предпочитают обучать своих детей в классах с русским языком преподавания. Причину избрания русского языка в качестве языка

¹ Орусбаев А.О. Языковая жизнь Киргизии. - Ф., Илим, 1990. –296 с. ; Орусбаев А.О. Функциональная дистрибуция языков (на материале языковой практики Киргизии): Автореф.дисс...д-ра фил.наук:–М.:1991.–49с.; Орусбаев А.О. Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане.- Б.: Бишкектранзит, 2003. – 226 с.

обучения они объясняют расширением функции русского языка в современном мире.

В результате изучения языковой ситуации установлены условия и факторы развития и становления у детей билингвизма с компонентом «русский язык», которые положены автором в основу разработанной методики обучения морфемному анализу.

В разделе 2.2 «Обучение составу слова и морфемному анализу в методической литературе и школьной практике» проанализированы программы и учебники с точки зрения реализации умений и обеспечения знаний учащихся в области морфемного анализа.

Основы методики обучения русскому языку в начальных классах заложены исследованиями таких ученых-методистов, как М.Т.Баранов, Т.Г.Рамзаева, Н.С.Рождественский, Н.Н.Светловская, М.Р.Львов, Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичева, Е.А.Архипова и др.

В разделе кратко описано содержание действующих, альтернативных и вариативных программ по русскому языку для начальных классов¹ и охарактеризованы упражнения по изучению словообразования в действующих учебниках². Отмечено, что в последние годы “увеличено количество вариативных учебников (с 7 в 1990г. до 58 в 1999г.). Практически все учебники оснащены так называемым “шлейфом” (прописи, хрестоматии, тетради на печатной основе, задачки)”³.

Анализ дидактического материала действующих учебников показывает следующее:

- изучение состава слова и обучение морфемному анализу в русскоязычных начальных классах школ Кыргызстана по действующим программам и учебникам представляет трудности в силу многонационального состава учащихся;

- в результате отсутствия полной методической обеспеченности у подавляющего большинства учащихся не в должной мере обеспечивается обогащение словарного запаса, и, следовательно, развитие русской речи.

¹ Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4 классы): В 2-х ч.: ч.1.- М.: Просвещение, 2001.- 318 с.

² Рамзаева Т.Г. Русский язык: Учебник для 3 кл. четырехлет. нач. школы.- М.: Дрофа, 2007; Закожурникова М.Л., Рождественский Н.С., Костенко Ф.Д., Матвеева А.Н. Русский язык: Учебник для 2 кл. трехлет. нач. школы.- М.: Просвещение, 1998

³ Мигеева Л.Г. Система Л.В.Занкова в практике обучения.-Начальная школа.-2002.-№1 –С.83-85

В разделе 2.3 рассматривается вопрос *о порядке введения понятий морфемике*. Автор считает, что ведущими положениями при построении системы изучения морфемного состава слова являются взаимосвязанность морфем в структуре слова и раскрываемость значений каждой из морфем в структуре слова.

Определяя содержание, структуру и систему изучения морфемного состава слова на основе работ Н.М.Шанского, Т.Г.Рамзаевой, М.Р.Львова и других, автор разделяет мнение об отказе от одновременного введения понятий суффикса и приставки: “Неуклюже и неестественно (хотя и методически проще учителю) изучать приставку раньше суффикса, когда мы фактически не можем детям объяснить значение слова, потому как одна из существенных его частей не изучена. Тогда надо брать слово либо без суффикса, либо изучать суффикс, а потом уже приставку”¹.

Такая же последовательность приемлема и для начальных классов школ Кыргызстана с многонациональным составом учащихся ввиду отсутствия (нераспространенности) в тюркских языках понятия приставки и префиксации. Следовательно, особое внимание нужно уделить работе по усвоению функции и значений префиксов.

Работа по выявлению индивидуальных значений слов с префиксами рассмотрена на примере глаголов слухового восприятия.

Раздел 2.4 посвящен *упражнениям и учебно-языковым заданиям* по обучению морфемному анализу. Общеизвестно, что знаниям о языке соответствуют учебно-языковые умения, для формирования которых выработаны упражнения. Словообразовательные упражнения развивают у учащихся умение определять структуру слова и устанавливать структурно-семантические связи родственных слов.

Перечисляя практикуемые виды упражнений по изучению морфемного состава слова, автор считает, что в условиях смешанного дву- и многоязычия упражнения из действующих учебников могут быть дополнены заданиями, составленными с учетом словообразовательной системы родного языка (родных языков) учащихся.

Использование родного языка учащихся в качестве приема обучения в методическом арсенале русского языка явление не новое. “Именно двуязычное (и многоязычное) обучение является одним из

¹ Наумов Ю.П. Что раньше изучать: приставку или суффикс? //Начальная школа.-1998.-№3.-С.74

средств создания национально-психологического взаимопонимания”¹. Сегодня “приобретают особую актуальность проблемы взаимодействия языков и культур... как на уровне отдельной личности, так и на уровне общества, многоязычность которого обязательно предполагает двуязычие и многоязычие”².

Предлагаемые автором упражнения с учетом словообразовательной системы киргизского, узбекского, частично и таджикского языков способствуют глубокому усвоению учащимися семантики русских приставок и суффиксов. Например:

1. От слова *ходить* образуйте однокоренные слова с помощью приставок *у-, в-, до-, от-, под-*. Как изменяется смысл слова, если перед корнем появляется приставка? Сравните со словами родного языка:

кирг. *кетүү, кирүү, жетүү, жанынан кетүү, жанына келүү*;
узб. *кетмоқ, кирмоқ, етмоқ, ёнидан кетмоқ, ёнига келмоқ*;
тадж. *баромада рафтаи, даромадан, расидан, рафтаи равона шудан, рафтаи дур шудан*.

2. Напишите слова с суффиксом *-оват-*: *кислый, сладкий, горький*. Сравните значение этих слов со значением слов в родном языке и обратите внимание, какой оттенок вносит суффикс в смысл слова. Обозначьте суффиксы:

кирг. *кычкыл-кычкылыраак, таттуу-таттуураак, ачуу-ачуураак*;
узб. *нордон – нордонроқ, ширин – ширинроқ, аччиқ - аччиқроқ*;
тадж. *туриш - туриштар, ширин - ширинтар, талх - талхтар*.

III глава «Экспериментальная проверка обогащения лексического запаса учащихся при обучении морфемному анализу» посвящена описанию условий и результатов экспериментального обучения по разработанной автором методике.

В разделе 3.1 изложены условия и результаты констатирующего эксперимента, проведенного с целью получения данных относительно уровня знаний и умений учащихся по разделу «Состав слова».

Количественный и качественный анализ выполнения учащимися заданий по выписыванию, подбору однокоренных (родственных) слов и по разбору слов по составу показал следующее. Из 500 учащихся

¹ Есаджанян Б.М. Вопросы технологии билингвального обучения (некоторые способы, принципы, приемы реализации) // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. - 2001.-№1.-С.146

² Исаев М.К. Билингвальное образование: вызов времени// Русский язык и литература в школах Кыргызстана. - 2005.-№2.-С.68.

правильно сгруппировали однокоренные слова всего 246, т.е. 48%. Низкий уровень знаний учащихся по подбору однокоренных (родственных) слов влияет и на качество разбора слов по составу. Результаты разбора слов по составу отражены в таблице:

**Результаты выполнения задания по морфемному анализу
(в %)**

Слова	Выполнили		Отказ
	правильно	неправильно	
III класс			
Записка	45	48	2,0
Охотник	51,2	38,4	10,4
Пригородный	41,1	47,5	11,5
Солнышко	44,6	42,0	13,4
<i>В среднем</i>	45,5	43,9	9,3
IV класс			
Переписка	44,5	41,8	13,7
Местечко	37,3	51,0	11,7
Побелка	44,0	42,8	13,2
Листик	61,0	28,5	11,5
Пригородный	42,0	51,3	6,7
<i>В среднем</i>	46,5	41,6	11,9
<i>В общем</i>	46,0	42,7	10,6

Причины допущенных учащимися ошибок определены проведением индивидуального опроса и беседы с учащимися.

При определении понятия «однокоренные слова» более 50% учащихся не указали на семантическую близость слов. Подбор тех или иных слов большинством учащихся производился на основе внешнего сходства слов (включены в группу однокоренных слова *солома, спорт* и, наоборот, не были включены или включены незначительным количеством учащихся слова *засолить, подгорье, лесистый, перелесок, бесспорный*). Был зафиксирован тот факт, что на обогащение словарного запаса учащихся плодотворно влияют среда общения и жизненные условия. Так, почти всеми кызылкийскими школьниками правильно было подобрано слово *горняк*, многими сельскими - *лесхоз*.

А также типичной ошибкой явилось механическое присоединение приставок: *залесок, успорить, пересоль, придомашний, дописка, перелистик, изгородный, накрапка, украска.*

В ходе беседы выяснилось, что большинство ошибок допущено учащимися из однопациональных семей народов Средней Азии. Русская речь этих детей отличается ограниченностью лексического запаса, ошибками в словоизменении, интерферирующим влиянием родного языка относительно согласования, употребления предлогов и порядка слов (*«школьный площадка», «в стадионе», «на классе», «Цветы от базара купил», «Я это задание от Канатбека переписал»* и т.д.)

По результатам выполнения письменных заданий, опроса и беседы с учащимися установлено, что типичными являются ошибки:

- выделение морфем путем указания лишь на их место в составе слова относительно корня;
- непонимание того, что слова могут иметь разный состав морфем;
- линейный порядок проведения разбора слов по составу: например: *без* – приставка, *дом* – корень, *н-* суффикс, *ый-* окончание;
- неумение обосновать и доказать свои действия при разборе слова по составу;
- неполное понимание словообразующей функции приставок и суффиксов, формообразующей функции окончаний.

В разделе 3.2 изложены **исходные положения экспериментального обучения** морфемному анализу.

Обучение русскому словообразованию учащихся начальных классов при их многонациональном составе связано с определенными трудностями, основными из которых являются:

- 1) типологические различия русского и родного языков учащихся в целом и словообразовании в частности;
- 2) сложные для понимания и усвоения особенности лингвистического понятия «значимая часть слова» и самого процесса образования русских слов.

При построении методики обучения морфемному анализу как способу обогащения лексического запаса учащихся в условиях смешанного дву- и многоязычия автор опирается на результаты психологических исследований изучения языка (Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.), психолингвистических исследований усвоения второго языка (И.А.Зимняя, В.Н.Имедадзе и др.),

методические закономерности усвоения речи (М.Р.Львов, Л.П.Федоренко, Т.Г.Рамзаева, Т.Г.Ладыженская и др.), методические рекомендации по изучению русского языка как неродного (Л.А.Шейман, П.И.Харакоз, Э.Ш.Абдулина, И.К.Баранников, Тагаев М.Дж., К.З.Зулпукаров и др.). А также исходными являются *принципы методики обучения словообразованию*:

- структурно-словообразовательный (сопоставление структуры слова и способа его образования);
- лексико-словообразовательный (сопоставление лексического и словообразовательного значений слова);
- мотивационный принцип (определение структуры слова путём его толкования).

Характерными особенностями разработанной методики обучения морфемному анализу считаются:

1. Морфемный анализ является как предметом, так и средством обучения.

2. Работа по практическому усвоению производных отношений и значений аффиксов проходит через всю систему обучения.

3. Целенаправленность обучения морфемному анализу заключается в учете особенностей родного языка учащихся, реального уровня знаний учащихся по морфемике.

4. Изменение последовательности введения понятий о морфемах, что отразилось в тщательном проведении пропедевтической работы по ознакомлению с составом слова и отказе от одновременного ознакомления с функцией суффиксов и приставок.

5. Обучение морфемному анализу выступало как средство управления речевой деятельностью учащихся в процессе работы по осознанию ими понятий морфемике, освоению словообразовательных моделей и усвоению способов словообразования.

6. Предлагается учащимся комплекс специальных упражнений, способствующих обогащению их лексического запаса, в т.ч. упражнения, составленные с учетом словообразовательных систем русского и родного языков учащихся.

Экспериментальное обучение морфемному анализу проводилось в три этапа, каждый из которых имел **задачи**:

Задачи первого этапа:

- формирование у учащихся представлений о понятиях «корень», «однокоренные слова» путем осознания ими двух (структурного и семантического) признаков однокоренных слов;

- развитие умений использовать знания об однокоренных словах при подборе однокоренных слов и вычленении корня;
- усвоение понятия производности на практической основе.

Задачи второго этапа:

- ознакомление учащихся со значимыми частями слова, усвоения их специфики в языке;
- овладение учащимися системой действий по вычленению морфем;
- усвоение словообразовательной и словоизменительной роли аффиксов и их семантики; усвоение словообразовательного значения слова на практической основе;
- формирование умений по произведению морфемного анализа слова;
- усвоение словообразовательного значения слова.

Задачи третьего этапа:

- введение понятия «словообразовательная модель»;
- углубление и закрепление знаний о морфемном составе слова и способах словообразования;
- закрепление и совершенствование умений и навыков учащихся в морфемном анализе.

Изучение национального состава, языковой ситуации и уровня развития речи учащихся экспериментальных и контрольных классов позволило выделить 3 группы учащихся.

В *первую группу* вошли дети, русская речь которых отличается относительно высоким уровнем с точки зрения грамматического строя.

Во *вторую группу* включены дети из семей коренных национальностей Средней Азии и межнациональных семей. Их речь характеризуется сравнительно хорошим уровнем, но наблюдаются случаи нарушения норм словообразования и словоизменения.

В *третью группу* вошли дети из однонациональных (киргизских, узбекских, таджикских и др.) семей. Речь детей этой группы отличается низким уровнем и бедным лексическим запасом. Они начали владеть русским языком с приходом в школу, наблюдается сильное влияние родного языка.

Приняты *условные обозначения*: ЭК-экспериментальные классы; КК-контрольные классы; ЭГ- экспериментальные классы в городских школах; КГ- контрольные классы в городских школах ; ЭС-

экспериментальные классы в сельских школах; КС- контрольные классы в сельских школах.

В разделе 3.3 описаны **организация и результаты экспериментального обучения морфемному анализу**. В начале экспериментального обучения проводилась пропедевтическая работа по наблюдению над составом русского слова. Учащимся предлагалась игра по составлению слов из кубиков, на которых были написаны морфемы: *дом, дом-ик, учи-тель-ниц-а, книж-к-а, игр-ушк-а, игр-а, сад-ик*. С заданием, предложенным в игровой форме, учащиеся-третьеклассники справились весьма успешно. Далее работа велась по формированию понятий «однокоренные слова», «корень». Затем перешли к изучению окончания и аффиксов.

В ходе экспериментального обучения использованы: наблюдение над структурой производного и производящего слов; группой однокоренных (вертикальный ряд) и одноструктурных (горизонтальный ряд) слов; сравнение, конструирование слов по моделям; частичный и полный разбор слов по составу; сопоставление слов русского и родного языков по структуре.

В экспериментальном обучении были использованы упражнения: подбор, группировка или выписывание из текста однокоренных и одноструктурных слов; образование производных слов определенной части речи с определенным значением по данной модели; составление графической модели слова; сравнение и сопоставление слов русского и родного языков по структуре и значению аффиксов; составление простейшего монолога, высказывания и мини-текстов.

После каждого этапа обучения проводились срезовые контрольные работы, на основе изучения которых проверялась эффективность разработанной методики. Результаты I этапа обучения показали, что учащиеся ЭК успешно выполнили задание по подбору однокоренных слов, осознали структурно-семантическую общность.

Результаты контрольной работы, проведенной после II этапа обучения, показали, что учащиеся ЭК продвинулись в осознании структурно-семантической общности однокоренных слов, в умении группировать однокоренные слова, в усвоении семантики и функции суффиксов и приставок.

Результаты выполнения заданий учащимися ЭК и КК после I и II этапов обучения показаны на диаграмме:

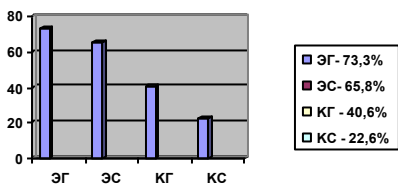


Рис.1. Результаты выполнения заданий учащимися после I этапа экспериментального обучения

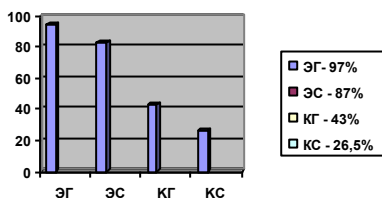


Рис.2. Результаты выполнения заданий учащимися после II этапа экспериментального обучения

В ходе III этапа экспериментального обучения выяснилось, что работа со словообразовательными моделями эффективно содействует усвоению детьми основного принципа морфемного анализа, который заключается в сопоставлении слова, предложенного для разбора по составу, с двумя – горизонтальным и вертикальным – рядами слов.

Влияние работы со словообразовательными моделями на уровень знаний и умений учащихся по морфемному анализу проверялось проведением диктанта с грамматическими заданиями. При написании диктанта учащимися ЭК допущено меньше орфографических ошибок: 1-2 ошибки допустило 37% учащихся, 3-4 ошибки – 25,5%, 5 и более ошибок – 3,8% и, соответственно, в КК – 87%, 54%, 16%. Правописание звонких согласных в корне учащиеся объяснили наличием суффикса (*дуб – дубок*).

Морфемный анализ предложенных слов правильно выполнили 97% учащихся ЭГ, 91% в ЭС, когда эти показатели составляют в КГ и КС 52% и 34% соответственно.

Проверка и анализ контрольных работ и беседы с учащимися как ЭК, так и КК позволили установить, что 90% учащихся второй группы и 68% учащихся третьей группы ЭК по уровню осознания понятий и употреблению их в речи приблизились к учащимся первой группы. Однако нельзя утверждать однозначно, что в речи всех учащихся ЭК отсутствуют ошибки. Индивидуальные речевые различия учащихся второй и, особенно, третьей группы ЭК требует дальнейшего продолжения работы.

В итоге экспериментального обучения установлено, что выбранные методические приемы обучения морфемному анализу

способны решить ряд проблем, связанных с обучением детей в условиях смешанного дву- и многоязычия, главной целью которого является обогащение лексического запаса учащихся.

В з а к л ю ч е н и и подведены итоги и сформулированы **выводы**:

1. Предложенная методика обучения морфемному анализу разработана исходя из того, что:

- морфемный анализ должен быть как предметом, так и средством обучения русскому языку учащихся начальных классов при их многонациональном составе;
- учет особенностей словообразовательной системы родного языка учащихся предполагает коррекцию программы по изучению словообразования и пересмотр порядка введения понятий морфемики с целью нивелировки и уравнивания речевых умений и навыков учащихся;

2. Экспериментальным обучением морфемному анализу доказано, что целенаправленное и индивидуализированное обучение морфемному анализу имеет огромный потенциал, обеспечивающий возможность обогащения лексического запаса учащихся и оптимизации обучения русскому языку в условиях смешанного дву- и многоязычия.

3. Результаты исследования имеют практическую значимость. Его материалы могут быть использованы учеными-методистами, составителями программ и учебников, учителями школ в качестве конкретных методических рекомендаций и ориентиров при обучении младших школьников русскому словообразованию с перспективой на переход к обучению в условиях многоязычия и многонациональности согласно разработанной «Концепции поликультурного и многоязычного образования в Кыргызской Республике».

По результатам исследования нами предложены **рекомендации**, способствующие обогащению и активизации лексического запаса учащихся:

1. При обучении русскому языку младших школьников в условиях смешанного дву- и многоязычия *необходимо разработать* методы и приемы обучения с учетом родного языка учащихся и реальной языковой ситуации, сложившейся в том или ином регионе;

2. По фактам сходства и различия словообразовательных систем русского и родного языков учащихся *предусмотреть*

коррекцию программы по изучению словообразования и *пересмотреть* порядок и методику введения понятий морфемики.

3. Целенаправленное обучение морфемному анализу *использовать* как один из эффективных средств обогащения лексического запаса.

4. Принять морфемный анализ как комплекс приемов, включающий в себе умения и навыки по усвоению двух признаков однокоренных слов, по выделению и осознанию морфем, по распознаванию структуры слов той или иной части речи по формальным признакам.

5. Используя обучающий потенциал словообразовательной модели, научить учащихся:

- проводить аналогию в структуре слов разных частей речи;
- толковать значение слова на основе словообразовательных связей конкретных слов;
- осознать значение, приносимое в слово теми или иными аффиксами;
- обращаться к толковым и словообразовательным словарям.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:

I. Статьи, опубликованные в изданиях, включенных в Перечень ВАК Российской Федерации:

1. Лингвистические основы обучения морфемному анализу // Номаи донишгох (Ученые записки Худжандского государственного университета им. акад.Б.Гафурова). – Худжанд, 2006.-№2 (13) С.28-36.

2. Характеристика знаний и умений учащихся начальных классов по морфемному анализу // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета им.Б.Н.Ельцина. –2006. -№1, -С.107-111

3. Учебно-языковые задания и упражнения с учетом родного языка учащихся при обучении морфемному анализу // Актуальные проблемы педагогики и психологии – Вестник Кургантюбинского госуниверситета им.Н.Хусрава. -2010.-№5.-С.3-6

4. Психологические основы обучения словообразованию и морфемному анализу //Актуальные проблемы педагогики и психологии -Вестник Кургантюбинского госуниверситета им.Н.Хусрава. -2010.-№6.-С.3-6

II. Статьи, опубликованные в других научных журналах и изданиях:

5. К проблеме обучения русскому языку в начальных классах школ с русским языком обучения // Вестник Ошского государственного университета.- 2001, №2. – С.5-8.

6. О работе над значением префиксов при морфемном анализе // Материалы международной конференции «Модернизация высшей школы в переходный период: состояние и перспективы», посвященной 50-летию Кыргызского государственного педагогического университета им.И.Арабаева: т.2.- КГПУ.-Бишкек., 2002.- С.419-422

7. Результаты экспериментального обучения по морфемному анализу. - Русский язык и литература в школах Кыргызстана . – 2006.- № 1.-С.68-724.

8. О развитии билингвизма в современных условиях // Вестник Баткенского государственного университета. - №3, 2005.-С.8-10

9. Обучение словообразованию и морфемному анализу в методической литературе и школьной практике // Эл агартуу (научно-педагогический журнал Кыргызстана).- Бишкек, 2006.- №9-10. -С.73-78.

10.К проблеме изучения русского языка в условиях многоязычия.- Материалы международной научно-практической конференции «Русский язык в образовательном пространстве Центральноазиатского региона СНГ» Бишкек: Издат-во КРСУ им.Б.Н.Ельцина, 2007.-С.174-177.

11.Словообразовательная работа как фактор повышения познавательной активности учащихся.- Вестник Ошского государственного университета: Спецвыпуск: Материалы V Международной научной конференции «Индия и Кыргызстан: взаимодействие цивилизаций», посвященной 80-летию со дня рождения Ч.Айтматова - Ч.1.- Ош, 2008.-С.90-92

Сдано в печать 10.01.2011.
Подписано в печать 11.01.2011.
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Тираж 100 экз.

ООО «Сармад – Компания»
г. Душанбе, 1-й проезд, ул. Лахути 6.