

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-64-81

Н.В. Кулакова

Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева,
660017 г. Красноярск, Российская Федерация

Роль словообразовательных окказионализмов в процессе развития лингвистического мышления младших школьников

В статье рассматривается одна из важнейших проблем – развитие лингвистического мышления, которое является метанавыком, позволяющим обеспечивать успешное освоение обучающимся системы и структуры языка. В настоящий момент далеко не полностью раскрыты потенциальные возможности окказионализмов в процессе совершенствования логико-языковых операций как компонента лингвистических способностей младших школьников. Автор акцентирует основное внимание именно на прикладном аспекте этой проблемы. В статье отражены результаты эксперимента, направленного на выявление результативности использования словообразовательных окказионализмов в процессе развития лингвистического мышления. Представлены примеры заданий, способствующих развитию таких компонентов лингвистического мышления, как умение проводить простые аналогии, умение выделять существенные признаки, умение классифицировать.

Ключевые слова: лингвистическое мышление, лингвистические способности, словообразовательные окказионализмы, младшие школьники, умение проводить простые аналогии, умение выделять существенные признаки, умение классифицировать

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кулакова Н.В. Роль словообразовательных окказионализмов в процессе развития лингвистического мышления младших школьников // Рема. Rhema. 2021. № 3. С. 64–81. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-64-81

© Кулакова Н.В., 2021

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



N. Kulakova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev,
Krasnoyarsk, 660017, Russian Federation

The role of derivational occasionalism in the development of linguistic thinking junior school children

The article discusses one of the most important problems – the development of linguistic thinking, which is a meta-skill that allows students to successfully master the system and structure of the language. At the moment, the potentialities of occasionalisms in the process of improving logical-linguistic operations as a component of the linguistic abilities of primary school children are far from fully disclosed. The author focuses on the applied aspect of this problem. The article reflects the results of an experiment aimed at identifying the effectiveness of the use of word-formation occasionalisms in the development of linguistic thinking. Examples of tasks that contribute to the development of such components of linguistic thinking as the ability to draw simple analogies, the ability to highlight essential features, and the ability to classify are presented.

Key words: linguistic thinking, linguistic abilities, derivational occasionalisms, primary school, the ability to draw simple analogies, the ability to highlight essential features, ability to classify

FOR CITATION: Kulakova N. The role of derivational occasionalism in the development of linguistic thinking junior school children. *Rhema*. 2021. No. 3. Pp. 64–81. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2021-3-64-81

1. Постановка проблемы

Планируемые результаты освоения предметных программ начального образования, являясь определенным механизмом реализации Требований к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС-2, отражают высокий уровень требований к усвоению учениками разделов предмета «Русский язык» [Алексеева и др., 2011].

Языковое образование, ориентированное на формирование у обучающихся первоначальных представлений о системе и структуре русского языка, зависит от уровня развития лингвистических способностей языковой личности. Обобщение и систематизация языковых элементов, в свою очередь, осуществляется благодаря процессу лингвистического мышления, включающего определенные умственные операции. Несмотря на то, что отмечается неослабевающий интерес исследователей и практиков к проблеме развития лингвистического мышления, при этом далеко не полностью раскрыты возможности словообразовательных окказионализмов в процессе совершенствования логико-языковых операций лингвистического мышления как компонента лингвистических способностей языковой личности. Учитывая вышесказанное, мы определили цель исследования – изучить результативность использования словообразовательных окказионализмов в процессе развития лингвистического мышления как компонента лингвистических способностей младших школьников.

2. Обзор литературы

В процессе обучения учащиеся усваивают абстрактную и обобщенную информацию благодаря развитию мышления [Леонтьев, 1950; Лурия, 1956; Рубинштейн, 1958; Гальперин, 1965, 1966; Выготский, 1982 и др.], при этом происходят переходы: допонятийное – понятийное мышление и «житейское» – логическое [Поспелов И.Н., 1989; Поспелов Н.Н., 1989]; отрабатывается умение осуществлять перенос операций мышления из одной области в другую; развивается антиципация. В процессе развития мышления происходит как совершенствование всех видов, качеств и форм мышления, так и формирование мыслительных операций [Doebel, Rowell, Koenig, 2016; Christoforides, Spanoudis, Demetriou, 2016].

Поскольку язык и мышление связаны, то в процессе обучения языку формируется специфическое лингвистическое мышление [Леонтьев, 1969, 1997; Федоренко, 1973; Донская, 1990; Айдарова, 1998; Баранов, 2000], использующее соединение метаязыковых структур и структур собственно языковых. В трудах лингвистов и методистов [Текучев, 1970; Федоренко, 1973; Донская, 1990; Баранов, 2000] обозначалась непосредственно или опосредованно проблема формирования лингвистического мышления учащихся.

Мы поддерживаем точку зрения исследователей, которые отмечают, что способность и умение учащихся правильно представлять себе явление языка в их существенных свойствах и отношениях основывается на логическом мышлении [Добромыслов, 1956; Криворотова, 2007;

Бакулина, 2015], которое в процессе овладения знаниями о русском языке проявляется в умениях:

- а) выделять существенные признаки в языковом явлении;
- б) устанавливать сходства/различия между языковыми явлениями;
- в) классифицировать языковые явления по определенному основанию;
- г) обобщать.

Поскольку все представленные умения находят отражение в процессе работы над языковым материалом, мы можем их рассматривать как умения, относящиеся к лингвистическому мышлению. Следовательно, осознание учащимися грамматических значений слова и восприятие языкового знака зиждется на лингвистическом мышлении. Так, например, в процессе изучения темы «Состав слова» ученики закрепляют свое понимание абстракции, приобщаются к новым формам выражения ее в языке посредством работы с семантикой словообразовательных аффиксов. В процессе изучения грамматики ученики не только знакомятся с новой лексикой, но развивают абстрактное мышление, т.к. язык учит школьников воспринимать мир «в связях и отношениях». Постижение понятий обеспечивается этапами работы:

- 1) знакомство с признаками понятия;
- 2) определение существенных признаков понятия;
- 3) выстраивание иерархической структуры.

Таким образом, обучающиеся, выполняя мыслительные операции, осознанно овладевают полными представлениями о слове как двухсторонней единице языка; понимают специфику лексического и грамматического значений слова; соотношение языковой и внеязыковой действительности.

Причем важно отметить, что для полноценного усвоения материала ученикам уже с периода обучения грамоте необходимо развивать перечень умений, овладев которыми, они смогут выполнять аналитико-синтетические задания. Несомненно, лингвистические сведения способствуют развитию мышления учащихся, а развитое мышление, конечно, облегчает совершенствование речи [Добромыслов, 1956; Криворотова, Масан, 2012]. При этом задача учителя заключается в создании условий (проблемные задания; организация деятельности, направленной на самостоятельные «открытия» учениками субъективно новых знаний) для развития лингвистического мышления и способностей школьников.

Как показывает практика, на процесс формирования лингвистического мышления школьников влияют: уровень развития абстрактного мышления языковой личности; необходимый запас лингвистических знаний; языковая среда; организация учебного процесса [Криворотова, 2007; Криворотова, Масан, 2012; Гридина, Магонова, 2017].

Несомненно, что полноценное освоение содержания курса «Русский язык» в начальной школе предполагает наличие у учащихся также и лингвистических способностей, включающих логико-языковые операции, которые обеспечивают работу с языковым материалом: генерирование определений понятий; возможность понимания логической связи между рассматриваемыми объектами; классификацию единиц разного порядка; использование обобщенного способа действия с широким кругом явлений.

На качество усвоения материала влияет и реализация деятельностного подхода, основывающегося на создании проблемной ситуации, которая в результате анализа трансформируется в проблемную задачу. Возникновение задачи означает, что произошло приблизительное расчленение на данное и искомое. По ходу решения задачи характеристики искомого становятся более четкими и содержательными. Окончательное решение задачи означает, что искомое выявлено.

Для активизации деятельности учащихся мы предлагаем в качестве языкового материала использовать окказиональные слова, которые позволяют создавать нестандартную познавательную задачу, тем самым обеспечивая условия для реализации поисковой (продуктивной) мыслительной деятельности.

Первый этап работы над задачей заключался в осознании учениками возникшей проблемной ситуации. Коллизия между знанием и незнанием способствовала развитию познавательной мотивации, которая была направлена на поиск информации, компенсирующей информационный дефицит. Так начинался процесс объективизации неизвестного.

Второй этап – выявление схемы решения и выдвижение гипотез(ы). Проверка гипотезы осуществлялась посредством системы мыслительных действий, представляющих способ решения задачи. Завершалась проверка суждением по данному вопросу.

Креативные задания, содержащие окказионализмы, способствовали осознанному усвоению лингвистических знаний и умений, потому что в процессе словообразовательного анализа ученики осознавали семантику морфем, существенные признаки частей речи. Безусловно, в ходе наблюдения над языковым материалом развивались и приемы мыслительной деятельности (сравнение, анализ, синтез, обобщение).

Анализируемый языковой материал позволил воздействовать на мышление и эмоции детей, потому что «поражают и запоминаются из книги как свежие лишь те слова, которые так искусно поставлены, что требуют усилия мысли как знак незнакомого» [Ларин, 1974, с. 30].

В процессе анализа языкового материала ученики использовали различные методы: аналогию, экстраполяцию, интерпретацию. Так как

учащимся предлагались задания на распознавание и конструирование, то мыслительные операции траверсировали: сравнение – обобщение; абстракция – классификация – конкретизация.

3. Результаты исследования

В данном исследовании мы отдали предпочтение изучению трех компонентов лингвистического мышления («умение проводить простые аналогии», «умение выделять существенные признаки», «умение классифицировать»), поскольку считаем, что для младших школьников данные умения являются основополагающими в процессе понимания и усвоения ими системы языка.

Диагностическое исследование проводилось на базе МБОУ Гимназия № 14 г. Красноярск. Принимали участие учащиеся 3 «А» класса (21 человек) и 3 «В» класса (21 человек).

Для исследования уровня развития обозначенных компонентов лингвистического мышления младших школьников были использованы задания (разработанные автором), которые в качестве языкового материала содержали словообразовательные окказионализмы, т.к. структурно-семантический анализ подобных новообразований может отражать уровень развития лингвистической способности индивида [Кулакова, 2019]. По результатам данной работы определялся низкий, средний, высокий уровень развития исследуемых умений.

Проведя сравнительную характеристику результатов, полученных в обоих классах, можно сказать, что у исследованных детей преобладает средний уровень развития умений классифицировать и выделять существенные признаки языковых явлений. Однако в классах представлен и низкий уровень развития умений проводить простые аналогии, выделять существенные признаки, классифицировать. Особые затруднения ученики испытывали при выполнении упражнения, выявляющего умение проводить простые аналогии (табл. 1).

Поскольку на констатирующем этапе в двух классах не зафиксировано особой разницы в уровне развития умений, определяющих лингвистическое мышление (если полученное эмпирическое значение критерия оказывается меньше критического, то принимается нулевая гипотеза – считается, что на заданном уровне значимости (0,05) характеристики двух классов совпадают), то в качестве контрольного класса был выбран 3 «А», а в качестве экспериментального – 3 «В» класс.

Для проверки достоверности различий был применен U-критерий Манна–Уитни, использована компьютерная программа «Статистика в педагогике» (<http://www.mtas.ru/uploads/stat.zip>) (табл. 2).

Таблица 1

**Доля исследованных с различным уровнем сформированности
компонентов лингвистического мышления (до и после эксперимента)
[Levels of formation of components of linguistic thinking (before and after the experiment)]**

Уровни [Competence level]	Компоненты лингвистического мышления [Components of linguistic thinking]											
	Умение проводить простые аналогии [The ability to draw simple analogies]				Умение выделять существенные признаки [The ability to highlight essential features]				Умение классифицировать [The ability to classify]			
	Экспери- ментальная группа, % [Experimental group, %]	До [Before]	После [After]	Контрольная группа, % [Control group, %]	Экспери- ментальная группа, % [Experimental group, %]	До [Before]	После [After]	Контрольная группа, % [Control group, %]	Экспери- ментальная группа, % [Experimental group, %]	До [Before]	После [After]	Контрольная группа, % [Control group, %]
Низкий [Low]	38,09	33,33	38,09	38,09	42,85	14,28	28,57	23,80	38,095	9,52	33,33	23,80
Средний [Average]	38,09	9,52	33,33	33,33	47,61	57,14	61,90	47,61	61,900	61,90	61,90	71,42
Высокий [High]	23,80	57,14	28,57	28,57	9,52	28,57	9,52	28,57	0,000	28,57	4,76	4,76

Таблица 2

Результаты математической обработки полученных данных по уровням сформированности компонентов лингвистического мышления (до и после эксперимента)
 [The results of mathematical processing of the data obtained by the levels of formation of the components of linguistic thinking (before and after the experiment)]

Компоненты лингвистического мышления [Components of linguistic thinking]	Сравниваемые данные [Compared data]	Значение критерия Вилкоксона–Манна–Уитни [The value of the Wilcoxon–Mann–Whitney test]	
		эмпирическое [empirical]	критическое critical]
Умение проводить простые аналогии [Ability to draw simple analogies]	Контрольная группа до эксперимента / после эксперимента [Control group before experiment / after experiment]	0	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group before experiment / experimental group before experiment]	0,1635	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group before experiment / experimental group before experiment]	1,1697	1,96
	Экспериментальная группа до эксперимента / после эксперимента [Experimental group before experiment / after experiment]	1,3458	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group after experiment / experimental group before experiment]	0,1635	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group after experiment / experimental group after experiment]	1,1697	1,96

Окончание табл. 2

Компоненты лингвистического мышления [Components of linguistic thinking]	Сравниваемые данные [Compared data]	Значение критерия Вилкоксона–Манна–Уитни [The value of the Wilcoxon–Mann–Whitney test]	
		эмпирическое [empirical]	критическое critical]
Умение выделять существенные признаки [Ability to highlight essential features]	Контрольная группа до эксперимента / после эксперимента [Control group before experiment / after experiment]	0,9937	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group before experiment / experimental group before experiment]	0,7169	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group before experiment / experimental group after experiment]	1,4716	1,96
	Экспериментальная группа до эксперимента / после эксперимента [Experimental group before experiment / after experiment]	2,0376	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group after experiment / experimental group before experiment]	1,5597	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group after experiment / experimental group before experiment]	0,3773	1,96

Умение классифицировать [Ability to classify]	Контрольная группа до эксперимента / после эксперимента [Control group before experiment / after experiment]	0,5031	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group before experiment / experimental group before experiment]	0,4276	1,96
	Контрольная группа до эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group before experiment / experimental group after experiment]	2,1382	1,96
	Экспериментальная группа до эксперимента / после эксперимента [Experimental group before experiment / after experiment]	2,5659	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа до эксперимента [Control group after experiment / experimental group before experiment]	0,9559	1,96
	Контрольная группа после эксперимента / экспериментальная группа после эксперимента [Control group after experiment / experimental group after experiment]	2,2103	1,96

Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05.

[The characteristics of the compared samples coincide at a significance level of 0.05.]

Мы учитывали тот факт, что мышление имеет склонность к определенной трафаретности, поэтому решили использовать в качестве языкового материала окказиональные слова, которые создавали основу проблемных творческих задач, требующих нешаблонного подхода. Важно отметить, что работа с данным языковым материалом предусматривала использование структурно-семантического анализа слов, способствующего совершенствованию уровня лингвистической способности (готовность и склонность к усвоению основ языка) обучающихся.

Обучение учащихся приемам (способам) умственного мышления (сравнения, обобщения, абстрагирования) осуществлялось одновременно с формированием понятий.

Обучающиеся посредством языка понимали абстрактный мир, выполняли классификацию объектов видимого и мыслимого мира: через неоднократное повторение они приходили к пониманию обобщенности значения «предметы», «действия предметов», «качества». Без всякого сомнения, язык способствует переходу от бессознательности к сознанию, поскольку только посредством слова совершается переход образа предмета в человеческую форму мысли – в понятие о предмете.

Младшие школьники, анализируя языковой материал, «открывали» новые знания о языке, о его возможностях и закономерностях, а также находили поиск способов добывания этих знаний. У учащихся формировалось сознательное отношение к явлениям, существующим в языке. В процессе столкновения с нестандартной ситуацией у младших школьников развивалась селективность, антиципация и рефлексивность.

В процессе выполнения заданий учащиеся понимали грамматические значения, что, в свою очередь, способствовало формированию «грамматического мышления», которое, по мнению А.В. Текучева, является и производным, и результатом, и отражением, и средством развития мышления логического [Текучев, 1970]. А уровень сформированности логико-языковых операций позволило учащимся не только сохранить потребность в приобретении новых знаний, но и в совершенстве владеть языком как инструментом получения нового знания, поскольку язык является посредником между познанным и вновь познаваемым.

С целью выявления результативности проведения эксперимента мы провели диагностику (см. табл. 1).

После проведения формирующего эксперимента у обучающихся экспериментального класса (3 «В») наблюдается положительная динамика. Более чем в два раза увеличилось количество учащихся, у которых отмечается высокий уровень развития компонента «умение проводить простые аналогии»: от 24% (5 чел.) до 57% (12 чел.). В три раза увеличилось количество учащихся с высоким уровнем развития такого

компонента лингвистического мышления, как «умение выделять существенные признаки»: от 10% (2 чел.) до 29% (6 чел.). До эксперимента в классе не было выявлено учащихся, имеющих высокий уровень развития компонента «умение классифицировать», после эксперимента такие дети появились (29% от класса, 6 чел.).

Также в экспериментальном классе уменьшилось количество учащихся, имеющих низкий уровень развития компонентов лингвистического мышления, в контрольном классе значительных изменений не обнаружено.

Таким образом, реализация формирующего эксперимента обеспечила более выраженную положительную динамику в экспериментальном классе по сравнению с контрольным.

Проводя эмпирическое исследование, мы учитывали тот факт, что по операционной структуре мыслительная деятельность подразделяется на алгоритмическую, осуществляемую по заранее известным правилам, и эвристическую – творческое решение нестандартных задач, поэтому в качестве языкового материала использовали окказиональные слова. Работая с новообразованиями, обучающиеся анализировали проблемные задачи; осуществляли поиск решения на основе углубленных логических рассуждений и на основе использования аналогий.

Работа со словообразовательными окказионализмами позволила раскрыть резервы мышления учащихся и сделать процесс обучения эффективным и творческим.

В качестве примера приведем некоторые задания, которые выполняли учащиеся:

1. *Прочитайте слова: Бразилия, Италия, Франция. Как бы вы их назвали одним словом? Какой вывод вы можете сделать? Можно ли слово «Вообразия» отнести к данной группе слов? Объясните значение этого слова.*

Учащиеся находят данным окказионализмам синтагматические аналогии в кругу канонических названий. Парадигматика слова *Вообразия* подсказывает языковому восприятию учащихся морфемный состав слова: на *-ия* оканчивается много названий стран, также можно прочитать в окказиональном слове и название реальной страны – *Бразилия*.

Дополните данную группу слов своим/авторским вариантом.

В качестве примера приведем некоторые варианты новообразований учеников: *Веселяндия, Сония, Выдумляндия, Неумывания, Грибляндия, Играндия, Конфетия, Крикляндия, Сказочнистан, Лодырьяндия, Театралия, Хохотания, Шоколандия.*

Ученики обобщают, анализируя языковой материал, выделяя существенные признаки элементов морфемного яруса языковой системы.

Данные примеры показали, что слова образованы по словообразовательным моделям, уже существующим в языке или потенциально возможным в данной языковой системе. В словах: *Крикляндия*, *Лодыряндия*, *Выдумляндия*, *Сонляндия* можно услышать слово *Land* (нем.) или *land* (англ.) – ‘страна’, что указывает на то, что ученики осознанно использовали иноязычную лексику для обозначения придуманного денотата, который относится к концепту «страна». И синтагматические аналогии канонических географических названий нашли отражение в детских новообразованиях, например, слово *Голландия* происходит от *holtland* – «древесная страна»; *Шотландия* (англ. *Scotland*) – ‘страна (земля) скоттов’; *Таиланд* (*Thailand*) – ‘страна тайцев’; *Исландия* (*Ísland*) – ‘страна льдов’ или ‘ледяная страна’. Проявляется и закон аналогии. Например, *Дружелюбистан*, *Сказочнистан* – *Афганистан*, *Пакистан*, *Туркестан*.

2. *Распределите слова на группы:*

- а) хрустики, веселинка, прудик, ловильщик, пушистик;
- б) обучательный, обижульки, обманизм, объявительный, объедаловка.

3. *Прочитайте слова каждой группы. Объясните, что может их объединять. Распределите слова на группы в зависимости от значения суффиксов. Сделайте вывод о значении суффиксов.*

- а) лар, ларица, ларенок, ларище;
- б) калушица, калушонок, калушище, калуш;
- в) сюдёнок, сюд, сюдица, сюдище;
- г) мибр, мибрица, мибрёнок, мибрище;
- д) тусище, тусиха, тусёнок, тусь.

Окказионализмы созданы по хорошо известным детям словообразовательным моделям: корень + суффиксы, вносящие значения «усиление, увеличение», «детеныш», «самка животного».

Если задание вызывает затруднение, ученикам можно предложить помощь, которая может быть представлена в двух вариантах.

Первый вариант. Записать группу узуальных слов: слониха, львица, слон, лев, слонёнок, хвостище.

В этом случае в роли помощников выступают узуальные слова, и ученикам нужно проанализировать семантику морфем, распределить слова на группы, дополнить эти группы окказиональными словами. Выполняя в таком варианте задание, младшие школьники также совершенствуют логико-языковые операции. Однако эффективность развивающего потенциала задания снизилась, поскольку степень сложности уменьшилась.

Второй вариант. Учитель может обозначить группы:

- 1) сказочный зверь;
- 2) большой сказочный зверь;

3) детеныш сказочного зверя;

4) самка сказочного зверя.

Затем ученики распределяют слова.

Второй вариант предполагает увеличение доли «подсказки», но обучающиеся будут анализировать языковой материал, учитывая обозначенные группы, тем самым совершенствуя уровень логико-языковых операций, но эффективность развивающего потенциала задания также снижается.

4. Прочитайте фрагмент стихотворения «Февраль» А. Усачёва. Выпишите и классифицируйте однокоренные слова, аргументируйте свою точку зрения.

Учащиеся называют авторские новообразования: *февралишки, февралята, февральчата, февралёнки, февралёры, февралеры, февралихи*.

Если в ходе выполнения задания у учащихся возникнут затруднения, можно дать подсказку (реализация дифференцированного подхода):

Найдите необычные слова, которые обозначают:

а) названия детенышей;

б) существ женского пола;

в) формы слов, имеющих эмоционально-экспрессивную окраску.

Например, *февралишки*. По аналогии с какими словами создано новообразование? (*зайчишка, братишка, мальчишка*). По аналогии с какими словами созданы слова «*февралёры*», «*февралеры*»? Ученики приходят к выводу, что суффиксы *-ир* и *-ёр* образуют имена существительные, которые являются названиями лиц по профессии или по роду деятельности (*кассир, банкир, монтажёр, дирижёр, гримёр, суфлёр, дублёр*).

Анализ однокоренных окказиональных слов способствовал развитию лингвистического мышления младших школьников, доказывая обучающую и формирующую мышление силу языка.

5. Прочитайте стихотворение «Кони и пони» С. Иванова. Выпишите слова, соответствующие одной словообразовательной модели.

Учащиеся выписывали пары слов: *конюшне – понюшне; конский – понский; конница – понница*.

Эти слова разбираются детьми по составу, они видят, что слова *пönyшне, понский, понница* созданы по аналогии со словами *конюшне, конский, конница*.

Далее можно задать вопрос: *Слова «кони» – «пони» тоже соответствуют одной модели?* (Нет, т.к. в слове «кони» *кон-* – корень, *-и* – окончание, а в слове «пони» *пони-* корень, нет окончания).

6. Прочитайте слова: *антигриппин, антиангин*. Что их объединяет, сделайте вывод, докажите свою точку зрения.

Учащиеся делают вывод, что наличие в словах приставки *анти-* (греч. 'против') показывает, что данные слова обозначают названия

лекарств (суффикс *-ин*), которые помогают бороться с заболеваниями: гриппом, ангиной.

Анализируя семантическое значение приставок/суффиксов, учащиеся овладевают не только одним из ведущих способов раскрытия лексического значения слова, но и логическими операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение), без которых невозможно сознательное владение словом как единицей языка [Кулакова, 2019, с. 63].

7. Прочитай. Выпиши слова, к которым ты можешь задать вопрос «что?»

Дом, стол, окно, ступеньки, брюмск, высокий, столб, чаща, гуляют, пушистый, ножницы, малабук, картина.

Если наряду с узуальными словами, отвечающими на вопрос «что?», учащиеся выпишут и окказиональные слова, то можно судить об уровне усвоения ими существенных признаков понятия «имя существительное».

8. Прочитай, распредели слова на группы.

Шорьки, хливкие, налужил, обсвечать, зелюки, пырялись, мюмзики, стрижаает.

4. Выводы

Результаты эмпирического исследования показали, что у младших школьников, которые принимали участие в эксперименте, недостаточно развиты такие компоненты лингвистического мышления, как умение проводить простые аналогии, умение выделять существенные признаки и умение классифицировать (преобладает средний уровень и отмечается большая доля учащихся, имеющих низкий уровень данных умений). Следовательно, необходима работа, направленная на развитие и совершенствование этих умений. С нашей точки зрения, они являются значимыми в процессе усвоения учащимися системы языка, т.к. осознание школьниками грамматических значений слова и восприятие языкового знака основывается на лингвистическом мышлении. Формировать и развивать логико-языковые операции мышления необходимо в комплексе, что позволит совершенствовать лингвистическое мышление и лингвистические способности в целом.

На этапе формирующего эксперимента в качестве языкового материала ученикам были предложены словообразовательные окказионализмы: умения анализировать и образовывать окказиональные слова позволяют оценить уровень сформированности как лингвистического мышления, так и лингвистической способности. Несмотря на то, что итоговый срез продемонстрировал позитивные изменения в показателях развития компонентов лингвистического мышления у учащихся двух классов, в экспериментальном классе положительная динамика по параметрам

оказалась гораздо более выраженной. Следовательно, в ходе эксперимента была выявлена результативность использования словообразовательных окказионализмов в процессе совершенствования лингвистического мышления как компонента лингвистических способностей младших школьников.

Библиографический список / References

Айдарова, 1998 – Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1998. [Aidarova L.I. Psikhologicheskie problemy obucheniya mladshikh shkolnikov russkomu yazyku [Psychological problems of teaching Russian language to primary schoolchildren]. Moscow, 1998.]

Алексеева и др., 2011 – Алексеева А.А., Анащенко С.В., Биболетова М.З. Планируемые результаты начального общего образования. М., 2011. [Alekseeva A.A., Anashchenkova S.V., Biboletova M.Z. Planiruemye rezultaty nachalnogo obshchego obrazovaniya [Planned results of primary general education]. Moscow, 2011.]

Бакулина, 2015 – Бакулина Г.А. Развитие логического мышления младших школьников на уроках русского языка: необходимость и возможности // Концепт. 2015. Т. 13. С. 3876–3880. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85776.htm>. [Bakulina G.A. The development of logical thinking of primary school students in the lessons of the Russian language: The need and opportunities. *Koncept*. 2015. Vol. 13. Pp. 3876–3880. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85776.htm> (In Rus.)]

Баранов, 2000 – Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Баранов М.Т., Ипполитов Н.А., Ладженская Е.А., Львов М.Р.; Под ред. М.Т. Баранова. М., 2000. [Baranov M.T., Ippolitov N.A., Ladyzhenskaya E.A., Lvov M.R. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole [Methods of teaching the Russian language at school]. M.T. Baranov (ed.). Moscow, 2000.]

Выготский, 1982 – Выготский Л.С. Собрание сочинений. М., 1982. [Vygotsky L.S. Sbranie sochineniy [Collected works]. Moscow, 1982.]

Гальперин, 1965 – Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965. [Gal'perin P.Ya. Osnovnye rezultaty issledovaniy po probleme «Formirovanie umstvennykh deystviy i ponyatiy» [The main results of research on the problem “The formation of mental actions and concepts”]. Moscow, 1965.]

Гальперин, 1966 – Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 1966. [Gal'perin P.Ya. Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy [Psychology of thinking and the doctrine of phased formation of mental actions]. Moscow, 1966.]

Гридина, Магонова, 2017 – Гридина Т.А., Магонова А.В. Диагностические срезы вербальной креативности младших школьников: тестирование как основа тренинга // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2017. Вып. 15. С. 63–79. [Gridina T.A., Magonova A.V. Diagnostic sections of verbal creativity of junior schoolchildren: Testing as the basis of training.

Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatelnosti. 2017. Vol. 15. Pp. 63–79. (In Rus.)]

Добромыслов, 1956 – Добромыслов В.А. О развитии логического мышления учащихся V–VII классов на занятиях по русскому языку. М., 1956. [Dobromyslov V.A. O razvitii logicheskogo myshleniya uchaschikhysya V–VII klassov na zanyatiyakh po russkomu yazyku [On the development of logical thinking of students of grades V–VII in classes in the Russian language]. Moscow, 1956. (In Rus.)]

Донская, 1990 – Донская Т.К. Методические основы развивающего обучения русскому языку: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1990. [Donskaya T.C. Metodicheskie osnovy razvivayushchego obucheniya russkomu yazyku [Methodological foundations of developing teaching the Russian language]. Dr. Hab. dis. Leningrad, 1990.]

Ларин, 1974 – Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. Л., 1974. [Larin B.A. Estetika slova i yazyk pisatelya [Aesthetics of the word and language of the writer]. Leningrad, 1974.]

Леонтьев, 1950 – Леонтьев А.Н. Умственное развитие ребенка. М., 1950. [Leontiev A.N. Umstvennoe razvitiye rebenka [Mental development of the child]. Moscow, 1950.]

Леонтьев, 1969 – Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. [Leontyev A.A. Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost [Language, speech, speech activity]. Moscow, 1969.]

Леонтьев, 1997 – Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997. [Leontiev A.A. Osnovy psikholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow, 1997.]

Лурия, 1956 – Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка: Экспериментальное исследование. М., 1956. [Luria A.R. Rech i razvitiye psikhicheskikh processov u rebenka: Eksperimentalnoe issledovanie [Speech and development of mental processes in a child: Experiment study]. Moscow, 1956.]

Криворотова, 2007 – Криворотова Э.В. Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. [Krivorotova E.V. Formirovanie lingvisticheskogo myshleniya uchaschikhysya kak uslovie ikh intellektualnogo razvitiya [The formation of students' linguistic thinking as a condition for their intellectual development]. Dr. Hab. dis. Moscow, 2007.]

Криворотова, Масан, 2012 – Криворотова Э.В., Масан Е.В. Формирование лингвистического мышления и развитие языковой личности младшего школьника в условиях реализации ФГОС НОО // Вестник университета. 2012. № 13. С. 258–266. [Krivorotova E.V., Masan E.V. The formation of linguistic thinking and the development of the linguistic personality of a junior student in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of Primary GENeral Education. *Vestnik universiteta.* 2012. No. 13. Pp. 258–266. (In Rus.)]

Кулакова, 2019 – Кулакова Н.В. Совершенствование операций морфемного анализа слов в процессе развития лингвистических способностей младших школьников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 5 (138). С. 62–67. [Kulakova N.V. Improving operations of morphemic analysis of words in the process of linguistic development abilities of junior schoolchildren. *Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University.* 2019. No. 5 (138). Pp. 62–67. (In Rus.)]

Поспелов, 1989 – Поспелов Н.Н., Поспелов И.П. Формирование мыслительных операций у старшекласников. М., 1989. [Pospelov N.N., Pospelov I.P. Formirovanie myslitelnykh operatsiy u starsheklassnikov [The formation of mental operations in high school students]. Moscow, 1989.]

Рубинштейн, 1958 – Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958. [Rubinsteyn S.L. O myshlenii i putyakh ego issledovaniya [About thinking and ways of its research]. Moscow, 1958.]

Текучев, 1970 – Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. М., 1970. [Tekuchev A.V. Metodika russkogo yazyka v sredney shkole [Russian language technique in high school]. Moscow, 1970.]

Федоренко, 1973 – Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973. [Fedorenko L.P. Principy obucheniya russkomu yazyku [Principles of teaching the Russian language]. Moscow, 1973.]

Doebel et al., 2016 – Doebel S., Rowell S.F., Koenig M.A. Young children detect and avoid logically inconsistent sources: The importance of communicative context and executive function. *Child Development*. 2016. Vol. 87. No. 6. Pp. 1956–1970.

Christoforides et al., 2016 – Christoforides M., Spanoudis G., Demetriou A. Coping with logical fallacies: A developmental training program for learning to reason. *Child Development*. 2016. Vol. 87. No. 6. Pp. 1856–1876.

Статья поступила в редакцию 16.07.2020

The article was received on 16.07.2020

Об авторе / About the author

Кулакова Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры теории и методики начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Natalya V. Kulakova – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russian Federation

ORCID: orcid.org/0000-0001-5659-3333

E-mail: kulakova-nv@yandex.ru