

ПАРАНУК Сусанна Руслановна

**ОБУЧЕНИЕ СЛОВСОЧЕТАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ АДЫГЕЙСКОЙ ШКОЛЫ
НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА**

**13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык в общеобразовательной и высшей школе)**

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук.** <

**Майкоп
2003**

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный деятель науки Республики Адыгея,
Заслуженный работник высшей школы РФ,
М.Х. Шапац—а.

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук
Б.М. Джандар;
кандидат педагогических наук, доцент
Кмлрюота А.Ю.

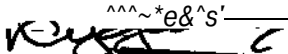
Ведущая организация: Кубанский государственный университет

Защита диссертации состоится «25» декабря 2003 года в 14-00 часов
на заседании диссертационного совета Д 212.001.03 в конференц-
зале Адыгейского государственного университета
по адресу: 385000, г.Майкоп, ул.Университетская, 208.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Адыгейского госу-
дарственного университета.

Автореферат разослан «/» /tZ/ZJ&a/ZJZ' 2003 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор


_____ М.Р.Кудаев



ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

На современном этапе развития национальной школы методическая наука признает принцип коммуникативной направленности обучения неродному языку ведущим. Ориентация на этот принцип предполагает достижение ряда целей, основной из которых является обеспечение естественного использования изучаемого языка для передачи своих и понимания чужих речевых сообщений. В этой связи в обучении младших школьников русскому языку важное значение приобретает изучение единицы синтаксиса словосочетания, находящейся на стыке лексики, морфологии и синтаксиса и осуществляющей переход к собственно коммуникативной функции языка, особенно важной в условиях двуязычия.

В словосочетании перекрещиваются разные уровни языковой системы: взаимосвязь лексического значения слова, его морфологических признаков и сочетательных возможностей наглядно проявляется в строе данной синтаксической единицы.

Большое количество нарушений синтаксических норм в устной и письменной речи младших школьников, связанное с употреблением словосочетаний, отмечается в методических исследованиях по русской школе (А.Н. Гвоздев, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.С. Рождественский, Г.А. Фомичева и др.) и по национальной школе (Н.З. Бакеева, А.Ф. Бойцова, С.А. Быстрова, К.З. Закирьянов, А.Х. Загаштоков, Р.Б. Сабаткоев, Н.М. Шанский, М.Ш. Шекихачева, М.Х. Шапацева, Н.Б. Экба и др.).

Начальный этап обучения представляет собой важное звено непрерывного курса русского языка в школе. От уровня сформированности у учащихся знаний, умений и навыков зависит успешность практического овладения языком на дальнейших этапах обучения. Между тем младшие школьники усваивают материал, связанный с изучением словосочетания, формально, не умеют осознать суть словосочетания, виды грамматической связи и смысловые отношения в структуре словосочетания.

Анализ лингвистической и дидактико-методической литературы по проблеме коммуникативного подхода к обучению нерусских учащихся словосочетанию показал, что данная проблема в лингвистическом и методическом аспектах достаточно не представлена. Изучение детской речи, наблюдение за процессом обучения учащихся начальной адыгейской школы, практика работы в школе (6 лет) убедили

в том, что употребление словосочетаний русского языка вызывает серьезные трудности у учащихся. Не уделяется специального внимания коммуникативному подходу в обучении учащихся словосочетаниям, о чем свидетельствуют многочисленные ошибки в употреблении их в речи. Анализ программы и учебников по русскому языку с точки зрения постановки в них вопроса обучения словосочетанию показал, что не получил необходимого теоретического и методического освещения вопрос обучения этой синтаксической единице (исключение составляют лишь некоторые современные образовательные технологии). Все это предопределило выбор темы исследования.

Актуальность избранной темы обусловлена неразработанностью методики обучения словосочетаниям русского языка учащихся адыгейцев, чем объясняется низкий уровень их использования в речи. Между тем целенаправленное обучение словосочетанию отвечает задачам развивающего обучения и соответствует коммуникативной направленности, что особенно важно в условиях национальной школы.

Объект исследования: учебный процесс в начальной адыгейской школе, связанный с коммуникативным аспектом обучения учащихся словосочетаниям русского языка, формирование устойчивых умений и навыков правильного употребления словосочетаний в речи в условиях двуязычия в начальном звене обучения.

Предмет исследования: методическая система обучения младших школьников словосочетаниям, способная эффективно влиять на коммуникативное совершенствование речевых навыков учащихся начальной школы, на предупреждение и преодоление лексико-семантической и грамматической интерференции родного языка.

Цель исследования: разработка и экспериментальная проверка эффективности обучения словосочетанию младших школьников на основе коммуникативного подхода в условиях адыгейской национальной школы.

Научный анализ лингвистической, психологической и методической литературы, данные о состоянии речевой подготовки младших школьников помогли определить **рабочую гипотезу:** если обучение словосочетанию построить на основе коммуникативного подхода, то это повысит уровень лингвистического мышления младших школьников, положительно скажется на усвоении знаний и овладении синтаксическими умениями, будет способствовать развитию речи учащихся в условиях адыгейской школы.

В ходе исследования решаются следующие **задачи**:

- дать теоретическое обоснование коммуникативно направленной работы над словосочетанием в начальной адыгейской школе;
- провести анализ действующей программы и учебников по русскому языку для школ абхазо-адыгской языковой группы в плане исследуемой проблемы;
- установить лингвометодические и психолого-педагогические предпосылки системы обучения словосочетанию младших школьников на коммуникативной основе в условиях двуязычия;
- разработать методическую систему коммуникативного обучения словосочетанию русского языка в начальной адыгейской школе и экспериментально обосновать ее эффективность.

Методологической основой исследования послужили положения философии о взаимодействии языка и мышления, о языке как средстве общения, средстве существования и выражения мысли, основополагающие принципы педагогики, психологии, лингвистики и лингводидактики.

Теоретическую основу исследования составили закономерности усвоения детьми родной и русской речи.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы** исследования:

- теоретический (анализ лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы, сопоставительный анализ словосочетаний в русском и адыгейском языках);
- статистический (количественный и качественный анализ письменных работ и устных ответов учащихся);
- экспериментальный (констатирующий срез, обучающий эксперимент, контрольный срез).

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем:

- впервые в практике адыгейской школы в комплексе разработаны лингвистические, психологические и методические основы коммуникативного обучения словосочетаниям русского языка учащихся начальной адыгейской школы;
- определена специфика обучения словосочетанию русского языка на коммуникативной основе в условиях адыгейской начальной школы;
- проведен сопоставительный анализ словосочетаний русского и адыгейского языков, способствовавший выявлению интерференции и транспозиции родного языка;
- дано научное обоснование системы упражнений, направленной на выработку умений и навыков активного употребления словосочетаний в речи учащихся-адыгейцев.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана и экспериментально проверена эффективность методической системы коммуникативного обучения словосочетаниям в условиях адыгейско-русского билингвизма. Материалы исследования могут быть использованы учителями начальной национальной школы в процессе обучения словосочетаниям русского языка; преподавателями педагогических факультетов вузов на лекциях, практических и лабораторных занятиях по методике преподавания русского языка в национальной школе.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Коммуникативное обучение словосочетанию русского языка в начальной адыгейской школе должно базироваться на современных достижениях лингвистики, дидактики, психологии и лингводидактики.
2. Для преодоления межъязыковой интерференции и опоры на явления транспозиции обучение словосочетанию русского языка должно строиться на основе данных сопоставительной типологии словосочетаний в русском и адыгейском языках, учете типичных ошибок в речи учащихся.
3. Разработанная система упражнений, реализующая коммуникативный подход к изучению словосочетания, обеспечивает эффективное развитие мышления и речи младших школьников, что подтверждено результатами контрольного эксперимента.

Апробация исследования. Выдвигаемые в диссертации положения проверялись опытно-экспериментальным путем в начальных классах средних школ аулов Кошехабль, Хакуринохабль, города Адыгейска. Основные положения исследования: 1) докладывались и обсуждались на: а) заседаниях кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах АГУ; б) Всероссийских, региональных, внутривузовских научно-практических конференциях (1999, 2002, 2003 гг.), посвященных современным технологиям обучения; 2) опубликованы: а) в кафедральных «Сборниках научных трудов преподавателей, аспирантов и соискателей» (1999, 2003 гг.); б) в «Сборнике трудов докторантов, аспирантов и соискателей АГУ» (Майкоп, 2001), «Сборнике материалов и тезисов докладов научно-методической конференции» (Нальчик, 2001), «Сборнике материалов

региональной научно-практической конференции» (Нальчик, 2002), «Сборнике материалов Всероссийской конференции» (Майкоп, 2003).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается выбор темы диссертации, ее актуальность, анализируется степень ее изученности, излагаются предмет и объект исследования, определяется цель, формулируется рабочая гипотеза, задачи и методы исследования, научная новизна, теоретическая и практическая значимость проведенного исследования; формулируются основные положения, выносимые на защиту.

Первая глава диссертации - «Лингвистические основы обучения словосочетанию русского языка учащихся начальной адыгейской школы на основе коммуникативного подхода» - посвящена анализу разных аспектов лингвистической природы словосочетания.

Словосочетание является важной синтаксической единицей, имеет особый лингвистический статус. Учение о словосочетании издавна привлекало внимание русских языковедов (М.В. Ломоносов, АХ. Востоков, Ф.Ф. Фортунатов, А.М. Пешковский, А.А. Петерсон, А.А. Шахматов, В.Т. Сухотин, В.В. Виноградов, Н.Н. Прокопович и др.) и развивалось противоречиво и сложно. Однако вопросы о грамматической сущности словосочетания, об объеме словосочетания, о его форме и значении, о его отношении к слову и предложению все еще остаются недостаточно изученными.

Давнюю традицию имеет понимание функции словосочетания как выражение отношений между понятиями или словами. В первых грамматических трудах основным содержанием синтаксиса считалось учение о соединениях слов.

Новый этап в разработке теории словосочетания составили труды Ф.Ф. Фортунатова, который выдвинул проблему словосочетания как центральную в синтаксисе, назвал словосочетанием «то целое по значению, которое образуется сочетанием одного полного слова (не частицы) с другим полным словом, будет ли это выражением целого психологического суждения или выражением его части».

Идеи Ф.Ф. Фортунатова были развиты в целом ряде работ последующих ученых (А.М. Пешковский, М.Н. Петерсон, В.П. Сухотин и др.). М.Н. Петерсон в своей работе «Очерк синтаксиса русского языка»

сделал попытку построить синтаксис как учение о словосочетании, не включая в него теории предложения.

В последующих трудах лингвистов проблема словосочетания разрабатывалась с разной степенью глубины. Одна группа ученых словосочетание понимала очень широко, считая предложение разновидностью словосочетания (Ф.Ф. Фортунатов, М.Н. Петерсон, А.М. Пешковский). Совсем по-иному подходит к данному вопросу А.А. Шахматов. В «Синтаксисе русского языка» он выделяет две единицы: предложение и словосочетание, считая основной единицей синтаксиса предложение.

Спорным является и вопрос о разделении словосочетаний на подчинительные (общепризнанный тип словосочетаний) и сочинительные (сочетание однородных членов предложения). Признание второго типа находим у авторов А.М. Пешковского, В.П. Сухотина, Н.Н. Прокоповича, А.А. Белошапковой и др., однако многие исследователи не относят группы однородных членов к словосочетаниям (В.В. Виноградов, Н.Ю. Шведова, Н.С. Валгина и др.).

Всех авторов первой точки зрения объединяет в трактовке рассматриваемого вопроса понимание словосочетания как синтаксического единства, вычленяемого из предложения; словосочетание существует в составе предложения. Таким образом, принципиальными вопросами теории словосочетания являются следующие:

- 1) существует ли словосочетание вне предложения, в которое оно входит как конструктивный элемент наряду с отдельным словом, или же словосочетание вычленяется из готового предложения;
- 2) существуют ли «предикативные словосочетания», т.е. образует ли словосочетание пара, состоящая из подлежащего и сказуемого;
- 3) существуют ли «сочинительные» словосочетания, т.е. образует ли словосочетание группа однородных членов (так называемые открытые ряды, незамкнутые сочетания).

Нетрудно заметить, что решение последних двух вопросов зависит от решения первого, так как и предикативные сочетания, и сочетания однородных членов существуют только в составе предложения.

Номинативная трактовка природы словосочетания, согласно которой словосочетание понимается как единица именованности явлений действительности, существующая до и вне предложения и, следовательно, являющаяся для него строительным материалом, - это сравнительно новая точка зрения в отечественном языкознании. Ее зарождение приходится на конец 30-х годов прошлого столетия, когда вышли в свет фундаментальные труды В.В. Виноградова по современ

менному русскому языку, различавшего, в интерпретации Г.А. Золотовой, докоммуникативный (словосочетательный) и коммуникативный (предложенческий) уровни и соответственно предметы синтаксиса.

В.В. Виноградов разграничивает понятие предложения и понятие словосочетания и рассматривает типы словосочетаний как «исторически сложившиеся в языке формы грамматического объединения двух или более знаменательных слов, лишенных основных признаков предложения, но создающие расчлененное обозначение единого понятия».

Сущность концепции В. В. Виноградова состоит в том, что, в отличие от предложения, являющегося единицей общения и сообщения, словосочетание понимается как сложное название, служащее, наряду со словом, строительным материалом для предложения. По его мнению, учение о словосочетании включает описание закономерностей и правил образования сложных названий. Описание связей слов, являющихся специфическими для определенных видов предложений, составляет необходимую часть теории предложения и не относится к области словосочетания. Не входят в область словосочетаний и связи слов при обособлении, так же как и ряды слов, объединенных сочинительными отношениями, - однородные члены предложения. В связи с этим общим признаком словосочетаний является наличие не менее двух знаменательных слов. Это отличает словосочетание от словоформы, в которую могут входить либо одно слово, а если два слова, то одно из них служебное.

Предложение - это единица общения, коммуникативная единица, а словосочетание - единица называния, обозначения. По своей структуре словосочетания могут быть простыми, сложными и комбинированными. Простое словосочетание состоит из двух знаменательных слов и реализует одну связь. А сложные и комбинированные словосочетания состоят более чем из двух знаменательных слов и реализуют две и более связи (*новая книга - новая книга писателя*).

В зависимости от того, какая часть речи выступает в качестве стержневого слова словосочетания, различаются основные лексикограмматические типы словосочетаний:

1) именные словосочетания (с главным словом существительным, прилагательным, числительным): *осенний день, дом отца, внимательный к детям, первый из учащихся;*

2) словосочетания с местоимением в роли опорного слова: *каждый из нас;*

3) глагольные словосочетания: *говорить правду, увлекаться спортом;*

4) наречные словосочетания: *далеко от дома.*

Каждый тип словосочетаний по главному слову имеет наиболее характерное для него зависимое слово, связанное с отношениями и связями в объективной действительности.

Грамматическая связь слов в структуре словосочетания сводится традиционно к согласованию, управлению и примыканию.

Словоформы, составляющие словосочетания, находятся в определенных синтаксических отношениях, которые строятся на основе взаимодействия лексических значений этих слов и их грамматических форм. Все многообразие этих отношений обобщенно сводится к трем основным: а) атрибутивным (*тетрадь ученика*); б) объектным (*делай добро*); в) обстоятельным с различными значениями (*жить в Майкопе, вернуться поздно, сказать назло*).

Анализ лингвистической литературы по теме исследования позволил сделать выводы, что принципиальными вопросами теории словосочетания являются следующие:

- сущность словосочетания как синтаксической единицы и его дифференциальные признаки. Словосочетание - это языковая единица, служащая основным способом номинации уточненного понятия окружающей действительности как отношения между его первичным и вторичным содержанием. Предмет и действие как понятия окружающей действительности - первичны, а признак (и предмета и действия) и объект (субъект) действия - вторичны. Функцию словосочетания можно определить как отражение отношений между взаимосвязанными первичными и вторичными понятиями окружающей действительности;
- объем понятия «словосочетание»;
- состав морфолого-синтаксических типов словосочетаний;
- состав и принципы разграничения количественно-структурных типов;
- сущность и разновидности подчинительной связи (сильное, слабое управление; именованное примыкание и т.д.).

Функция словосочетания как номинации развернутого понятия окружающей действительности делает его весьма значительным при обучении русскому языку, особенно как неродному. Функциональная значимость словосочетания, теоретическая приемлемость функционально-коммуникативного подхода к обучению словосочетанию подтверждается тем, что данная синтаксическая единица:

- связывает семантику и функцию с отражением окружающей действительности и не противоречит логике самого языка;
- находится на стыке лексики морфологии и синтаксиса и осуществляет переход к собственно коммуникативной функции языка;

- помогает увидеть язык во взаимодействии всех уровней, а также целесообразность каждого из уровней.

Таким образом, словосочетание - это единица, осуществляющая переход к собственно коммуникативной функции языка, так как служит «звеном предложения». Поэтому является актуальной разработкой эффективной, коммуникативной по своей основе, модели обучения языку вообще и словосочетанию в частности.

Словосочетание представляет собой единство формы, значения и функции, что способствует выражению им отношений между явлениями действительности (предметом и признаком, действием и признаком, действием и объектом и т.д.). В языке нет единиц, не выполняющих определенную функцию или ряд функций. Так, фонема служит для различения слов и их форм, морфема - компонент структуры слова и способ словообразования. Функция же словосочетания - быть средством расширенной номинации явлений окружающей действительности.

Основы функционально-коммуникативного подхода к языку в целом, а также к определенным единицам языка заложены еще в трудах Ф. Брюно, О. Есперсена, представителей Пражской лингвистической школы и нашли дальнейшее развитие в трудах известных отечественных лингвистов (И.А. Бодуэнаде Куртенэ, А.М. Пешковского, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, И.И. Мещанинова, Г.А. Золотовой и др.).

Коммуникативный аспект обучения словосочетанию в национальной школе непосредственно связан с лингвистической природой данной синтаксической единицы. Являясь некоммуникативной единицей, словосочетание играет важную роль в формировании коммуникативных навыков учащихся национальной школы, способствует введению в речь учащихся готовых моделей словосочетаний, реализующих лексические и грамматические связи слов.

Наряду с факторами лингвистическими, дидактическими, психолингвистическими, психологическими в эффективном овладении учащимися неродным языком важное место занимает типологическое соотношение русского и родного языков. В связи с этим в методических исследованиях соотносительный анализ контактирующих языков в учебных целях признается как один из ведущих методов в общей системе обучения неродному языку, так как в национальной школе «без учета специфики родного языка невозможна методическая адаптация и презентация изучаемого языкового материала, рациональная и эффективная система тренировочных упражнений, прогнозирование, профилактика и устранение интерференции, совершенствование лингвистических методов и приемов, в частности, точного определения места и роли сопоставления на разных этапах обучения и разных формах учебной работы» (Н.М. Шанский). Также «данные сопоставительного анализа категорий и единиц русского и родного

языков помогают определить, каким явлениям русского языка отвести больше места и времени в учебном процессе, в какой последовательности и как изучать этот или иной языковой материал, какие темы должны быть сквозными в процессе изучения всего курса русского языка» (М.Х. Шапацева).

Для определения оптимальных методов и приемов работы над словосочетанием в начальной школе в условиях двуязычия важно выявить сходства и различия данной синтаксической единицы в русском и родном языках.

Сопоставительный анализ структурных и семантических характеристик словосочетаний в русском и адыгейском языках показал, что данная синтаксическая единица в этих языках имеет сходства и существенные различия. Разносистемность русского и адыгейского языков является причиной существенных различий в характеристике словосочетаний, с чем связаны интерферентные явления в овладении механизмом построения русских словосочетаний учащимися-адыгейцами. Наиболее существенными являются расхождения, наблюдающиеся в оформлении синтаксических связей слов в русском и адыгейском языках, обусловленные различиями в грамматическом строе данных языков: это отсутствие категории рода в адыгейском языке, грамматическая невыраженность в нем категории одушевленности и неодушевленности, различия в падежной и предложно-падежной системе в данных языках, существенные различия в грамматических средствах выражения связи слов, расхождения в семантической структуре слов, различия в лексической и грамматической сочетаемости слов в русском и адыгейском языках.

Во второй главе диссертационного исследования «Психолого-педагогические основы коммуникативного обучения словосочетанию русского языка учащихся начальной адыгейской школы» рассматриваются психологические и педагогические аспекты коммуникативной работы над словосочетанием.

Развитие учения о словосочетании, о связях слов в словосочетании и предложении не могло не найти в той ли иной степени и действительно нашло отражение в психолого-педагогических исследованиях по обучению языку. По мнению К.Д. Ушинского, «исключительное изучение грамматики не развивает в детях дара слова, отсутствие грамматики не дает дару слова сознательности». Язык воспитывает школьника умственно, на что указывали Л.В. Щерба, В.А. Добромыслов, Л.С. Выготский. Последний выразил это в формуле: «мысль свершается в слове». О необходимости связи работы по развитию речи с изучением грамматики находим в трудах А.Н. Леонтьева, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурия, А.А. Смирнова, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и др.

Дискуссия о психолингвистических основах овладения вторым языком, о необходимости дифференцировать разные степени владения языком, выявления закономерностей сочетания нескольких языков в говорящем индивиде принадлежит к числу проблем, которые со временем приобретают все большую остроту. Как правило, сначала учатся говорить на обычном языке, а затем выучивают кодифицированный литературный вариант.

При последовательном овладении двумя языками второй язык неизбежно усваивается на фоне, сквозь призму, на основе первого. Первый (родной) является ведущим в когнитивном развитии, определяет интеллектуальную картину мира. Родной язык - это основа, которая служит сознательному пониманию особенностей любого другого языка. Потребность в использовании знаний родного языка постоянна и сильна. Известно, что при овладении родным языком между словом и понятием нет третьего члена. При обучении же иностранному языку этот третий член всегда присутствует в виде слова родного языка. Результатом этого является межязыковой перенос - интерференция, в которой и положительные (транспозитивные) и отрицательные (трансферетивные) навыки. Необходимо отметить, что оба типа переноса осуществляются на базе сходства и различия в системах родного и изучаемого языков.

Положительная интерференция состоит в переносе транспозитивных навыков родного языка на второй язык. Транспозиция не нарушает норм изучаемого языка, а наоборот, облегчает и ускоряет усвоение его. Она дает возможность вести обучение с первых же дней на русском языке, расширяет речевую практику учащихся, способствует накоплению языкового опыта и формированию чувства языка. Поэтому максимальное использование транспозиции и борьба с явлениями интерференции несомненно повышает эффективность обучения учащихся русскому языку в адыгейской школе.

Отрицательная интерференция приводит к переносу трансферетивных (отрицательных) навыков родного языка на речь говорящего на втором языке, затрудняя формирование и развитие русской речи учащихся.

Психологи (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Т.В. Рябова, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин и др.) установили, что психологическая схема речевой деятельности состоит из пяти основных этапов: 1) у человека появляется желание что-то сказать; 2) человек прогнозирует содержание высказывания; 3) человек прогнозирует форму высказывания; 4) человек говорит; 5) человек производит самоконтроль высказывания.

При изучении грамматики в школе как последовательного, систематического курса, овладевая ее основами, учащиеся познают

сущность неродного русского языка, усваивают нормы изменения слов и сочетания их, развивают свою речь. Работа над словосочетанием является составной частью работы по развитию речи и должна проводиться по трем ступеням: 1) развитие речи; 2) овладение навыками орфографии; 3) усвоение грамматической теории.

Принципы обучения и психологическая теория усвоения знаний и формирования навыков, разработанные дидактами М.А. Данилов, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, И.,Я. Лернер и др.) стали психолого-педагогической основой экспериментируемой методики изучения словосочетания на коммуникативной основе.

В результате анализа психологической и педагогической литературы по теме исследования мы пришли к выводу, что необходимо: 1) проводить специальную работу по овладению учащимися нормами управления и согласования в процессе изучения курса морфологии; 2) в процессе работы над словосочетанием в школе развивать устную и письменную речь, создавая и закрепляя навык грамотного письма; 3) сближать школьный курс синтаксиса с научным, так как у младших школьников нет никаких возрастных ограничений для овладения научными понятиями; 4) систематизировать коммуникативный подход к обучению словосочетанию, который способствует формированию у младших школьников представления о реальном мире, где все существует в связях и отношениях. Указанная комплексная работа над словосочетанием обеспечивает широкие возможности для развития мышления и речи учащихся начальной адыгейской школы.

Анализ учебной программы для школ абхазо-адыгской языковой группы убеждает в необходимости более четкого лингвистического представления о словосочетании.

Действующие учебники по русскому языку для начальных классов в целом отвечают задачам изучения русского языка в адыгейской школе. Вместе с тем считаем нецелесообразным, что:

- вместо термина «словосочетание» употребляется термин «пара слов»;
- работа по синтаксису ограничена темами «Понятие о предложении», «Повествовательные и вопросительные предложения», «Восклицательные предложения», «Вопросы к словам» (3 класс), «Повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения», «Предложения с однородными членами» (4 класс);
- синтаксическая работа проводится только в связи с морфологией;
- упражнения, представленные в учебниках, однотипны, часто не имеют речевой и коммуникативной направленности, носят

грамматический характер (учащиеся выписывают словосочетания по готовому образцу, опираясь на задание упражнений);

- для усвоения учащимися понятия «связи слов» предлагаются предложения, в которых второстепенные члены непосредственно связаны с подлежащим и сказуемым;
- такая синтаксическая единица, как словосочетание, изучается не самостоятельно, а на уровне частей речи.

Констатирующий эксперимент показал, что овладение учащими начальной адыгейской школы словосочетаниями русского языка - сложная методическая задача, для решения которой необходима систематическая, системная и целенаправленная работа.

Ошибки, допущенные учащимися в ходе выполнения заданий, можно классифицировать и представить следующими группами.

Первая группа ошибок связана с нарушением норм согласования определения с определяемым существительным в роде.

Основной причиной нарушения норм согласования являются затруднения, испытываемые учащимися начальной адыгейской школы чаще всего в определении рода имен существительных.

Имя существительное в русском языке обладает категорией рода, не характерной для адыгейского языка. Отсутствие данной грамматической категории в родном для учащихся языке очень затрудняет усвоение родовых различий, существующих в русском языке. Категория рода стала одной из наиболее трудноусваиваемых, а ошибочное употребление рода существительных ведет к неверному употреблению словосочетаний. Для речи учащихся характерны ошибки типа: «*наш школ*», «*класс большой*», «*новая здания*», «*черный доска*», «*чистый окно*». Наиболее часто возникают ошибки в тех случаях, если существительное: а) женского и среднего рода с безударным окончанием: *воля, море, небо, утро, станция и др.*; б) мужского рода, оканчивающееся на -а(-я): *дядя, мальчишка, Степа, Вася, бабушка и др.*; в) среднего рода на -мя: *время, знамя, имя, племя, пламя и др.*; г) женского и мужского рода на мягкую основу и шипящие: *дочь, тишь, речь, картофель, уголь, осень, печь и др.*; д) мужского рода на -й: *сарай, май, санаторий, планетарий и др.*

Также нередки случаи нарушения норм согласования в числе.

Это: 1) ошибочное употребление глагола во множественном числе при существительном с собирательным значением. Учащимся трудно усвоить, что эти существительные указывают на множество предметов и лиц, но они имеют форму только единственного числа (*листва, команда*), поэтому согласование с ними осуществляется в форме единственного числа: *падала листва, играла команда*; 2) ошибочное употребление флексии множественного числа некоторых существительных с омонимичными падежными оконча-

ниями существительных единственного числа (*города, села, горы им. п. мн. ч. и род п. вд ч.*) - (*вершина горы, видны горы*); а в речи учащихся - «*вершины горы, видна горы*»; 3) ошибочное употребление существительных, не имеющих соотносительных форм числа. Учащиеся обычно употребляют форму множественного числа от существительных, имеющих только форму единственного числа «*хорошие погоды, дружные молодежи*» и форму единственного числа от существительных, имеющих лишь форму множественного числа «*новый ножница, работаю плоскогубцой*».

Вторую большую группу составляют ошибки, связанные с нарушением норм управления слов.

Это следующие случаи: 1) ошибочное употребление формы родительного падежа без предлога при переходном глаголе: «*не читал книгу*» (вместо *не читал книги*); 2) ошибочное употребление формы дательного падежа: «*им не остановило*» (вместо *их не остановило*); 3) ошибочное употребление формы винительного падежа: «*знаю правда*» (вместо *знаю правду*); 4) ошибочное употребление формы творительного падежа: «*поменяли воротами*» (вместо ... *поменяли ворота*); 5) ошибочное образование словосочетаний с предложным управлением вместо беспредложного: «*описало зиме*», «*учатк труду*».

Часто допускаются также ошибки в словосочетаниях с предложным управлением.

Эти ошибки связаны обычно с неправильным употреблением предлогов и формы зависимого имени, с заменой одного предлога другим. Например, это ошибочное употребление: а) родительного падежа: «*отказал от дружбы*» (вместо ... *отказал в чем?*); б) дательного падежа: «*не откликнулся к зову*» (вместо *не откликнулся на зов*); в) винительного падежа: «*застрял в лужу*» (вместо *застрял в луже*); г) творительного падежа: «*вдумайся над тем*» (вместо *вдумайся в то*); д) предложного падежа: «*верил в товарище*» (вместо *верил в товарища*); е) неверное употребление предлога: «*переехали на город*» (вместо «*переехали в город*»).

Анализ причин ошибок в управлении слов убеждает в том, что выражение различного рода отношений с помощью падежей и предлогов затрудняет учащихся не только в связи с недостаточным владением языковым материалом, но в связи с тем, что уровень их абстрактного мышления недостаточен.

Учащиеся начальных классов адыгейской школы часто неправильно употребляют форму управляемого слова при возвратных глаголах. В их речи встречаются ошибки: «*добился успех*», «*пользовались зубную пасту*».

Серьезные затруднения у учащихся-адыгейцев вызывает разграничение неопределенной и личной форм глагола и их правописание. Особую трудность в различении неопределенной и личной формы

вызывают глаголы на -ся: *учить - учиться, учит - учится; «встретить с другом», «встретиться с друга».*

Третью распространенную группу составляют ошибки, связанные с нарушением норм лексической сочетаемости слов.

К ним относятся: 1) ошибочное употребление многозначных слов: *«идет запах»* (вместо *распространяется запах*); 2) сочетание лексически не сочетающихся слов: *«тонкое варенье»* (вместо *жидкое варенье*), *«длинный мужчина»* (вместо *высокий мужчина*); 3) неправильное употребление слов, не совпадающих в семантической нагрузке в русском и адыгейском языках. Например, русские слова *острый* и *горячий*, в адыгейском языке передаются одним словом *стыры*, *тонкий* и *жидкий* - *п1уак1э*, поэтому учащиеся образуют словосочетания *«тонкий суп»*, *«тонкая варенье»*; 4) ошибочное употребление слов, близких по звучанию, но разных по написанию и значению: *подъели* и *под ели*, *посесть* и *посидеть*, *развеваться* и *развиваться*; 6) ошибочное употребление синонимов: *«бродить в школу»* (вместо *идти в школу*), *«на маме красивая рубашка»* (вместо *платье*); 7) ошибочное употребление фразеологизмов: *«кушать со вкусом»*, *«сидеть спустя рукава»*, *«ехать высунув язык».*

Ошибки в конструировании названных типов словосочетаний, причины их появления убеждают, что работа над словосочетанием в адыгейской школе должна быть систематической, проводится при изучении лексики и морфологии в начальных классах.

Правильная организация работы по обучению школьников нормам согласования и управления, лексической словосочетаемостью, безусловно, приведет к основному результату - формированию коммуникативных умений и навыков, развитию речи и повышению культуры русской речи учащихся.

В третьей главе - «Методика коммуникативной работы над словосочетанием в начальной адыгейской школе» рассматриваются вопросы общедидактических и частнометодических принципов обучения словосочетанию в условиях адыгейской национальной школы, представлена методическая модель коммуникативной работы над словосочетанием, описываются результаты обучающего эксперимента.

Из общедидактических принципов в построении методической модели ведущими являются *принцип научности, сознательности, систематичности и последовательности, связи теории с практикой, преемственности, принцип воспитывающего обучения.*

Современные лингводидакты (Н.З. Бакеева, Е.А. Быстрова, Е.И. Пассов, Р.Б. Сабаткоев, Н.М. Шанский, Н.Б. Экба и др.) в организации эффективного обучения русскому языку учащихся национальной школы признают необходимость опоры, наряду с общедидактическими принципами, и на лингводидактические принципы, которые обеспечивают коммуникативно-деятельностный подход в обучении

неродному языку. Среди них наиболее существенными учеными признаются *принципы учета родного языка, комплексности, коммуникативности, ситуативности.*

Принцип учета родного языка учащихся признается одним из основополагающих лингводидактических принципов в обучении русскому языку как неродному (Н.З. Бакеева, Б.М. Есаджанян, К.З. Закирьянов, А.Х. Загаштоков, Р.Б. Сабаткоев, Н.М. Шанский, М.Ш. Шекихачева, М.Х. Шхапацева, Н.Б. Экба и др.). Учет родного языка делает актуальным то, что учащиеся национальной школы начинают изучать русский язык, уже владея своим родным языком как средством общения. Это позволяет, с одной стороны, широко использовать умения и навыки по родному языку, опираться на них. С другой стороны, работа по овладению неродным языком должна быть направлена на предупреждение и преодоление интерферентных явлений, связанных со спецификой родного языка, расхождениями в лексико-семантической системе и грамматическом строе контактирующих языков. С этой целью необходимо иметь в виду, какие грамматические категории полностью совпадают в русском и родном языках, какие из них имеют частичное соответствие, различаясь или по форме, или по содержанию, или по употреблению, какие грамматические категории, имеющиеся в одном из языков, не находят никакой аналогии в другом языке (М.Х. Шхапацева).

Принцип комплексности обучения предполагает комплексное рассмотрение уровней языка с выделением ведущего на данном этапе обучения аспекта языка среди других взаимообусловленных категорий и явлений.

В данной главе представлена система коммуникативной работы над словосочетанием русского языка в начальной адыгейской школе. Под системой понимается такое содержание, организация и проведение различных форм учебной работы по русскому языку, при которых достигается целенаправленность в работе, взаимосвязь между звеньями учебного процесса, постоянное развитие и непрерывное совершенствование получаемых знаний и навыков.

Коммуникативный подход к обучению словосочетанию реализовывался через систему уроков и упражнений. Учитывая, что эта синтаксическая единица не изучается по традиционной системе обучения в начальном звене школы, задания предлагались в дополнение к другим программным темам и на дополнительных уроках по русскому языку.

В экспериментальном обучении были задействованы учащиеся одних и тех же классов второго, третьего и четвертого года обучения.

В ходе констатирующего эксперимента анализировались синтаксические и речевые ошибки младших школьников - участников контрольного и обучающего экспериментов.

Уроки обучения словосочетанию были построены таким образом, чтобы младшие школьники сначала осознали значение и функцию словосочетания на интуитивно-смысловом уровне, затем - на морфологическом и синтаксическом. Вопросы помогали конкретновещественные отношения между словами перевести в план обобщенно-абстрактный. Вопрос обычно указывал, в каком отношении реализуется значение главного слова.

В процессе эксперимента сложилась система коммуникативной работы по изучению словосочетаний, состоящая из нескольких этапов, тесно взаимосвязанных и взаимодействующих.

1-й этап - работа по первичному усвоению понятия словосочетания, его структуры (1-2-й класс).

2-й этап - усвоение категорий зависимости (3-й класс).

3-й этап - классификация словосочетаний, работа над словосочетаниями при изучении частей речи (2-3-й классы).

4-й этап - изучение смысловых отношений между главным и зависимым словами в структуре словосочетаний (3-4-й классы).

5-й этап - употребление словосочетаний в текстах (3-4-й классы).

6-й этап - обогащение речи учащихся различными видами словосочетаний, работа над ошибками в употреблении словосочетаний (3-4-й классы).

Каждый этап работы был тесно связан с остальными, так, например, первый этап включал элементы работы и по исправлению ошибок, и по обогащению речи учащихся словосочетаниями; шестой этап работы был основан на всех предыдущих этапах.

Первый этап работы по изучению словосочетаний складывался из пяти ступеней:

1-я ступень - наблюдение предметов окружающей действительности и наименование их сначала одним словом, а затем двумя или несколькими словами;

2-я ступень - сравнение наименований одного и того же предмета одним словом и несколькими словами;

3-я ступень - первоначально неполное определение о словосочетании;

4-я ступень - распространение данных слов зависимыми;

5-я ступень - первоначальное понятие о главном и зависимом словах в структуре словосочетания.

При разработке системы обучения словосочетанию мы опирались на то, что синтаксис - это языковой уровень, обращенный к

мышлению и речи младших школьников, а единицы синтаксиса выражают связи и отношения между понятиями окружающей действительности. Коммуникативный подход при этом помогает выявить тесную связь между языковой формой и внеязыковым содержанием, а также предполагает показ контекстов, в которых реализуется значение единиц языка. Отбор языкового материала, способы его преподавания, построения, анализа словосочетания акцентировали внимание на роли, назначении языковой единицы.

Ведущими в системе предложенной методики были принципы доступности и сознательности, а также метод наблюдения над языковым материалом. В ходе обучения использовалась графическая и языковая наглядность.

При анализе словосочетаний в русском и адыгейском языках использовались такие методы, как беседа и рациональное межъязыковое сопоставление.

В основу экспериментального обучения положены три этапа формирования синтаксических знаний у младших школьников: 1) наблюдение, 2) осмысление, 3) применение знаний. Коммуникативный подход реализовывался через систему уроков и упражнений. В комплекс упражнений входили, наряду с традиционными, синтаксические упражнения, задания, которые реализовали обучение словосочетанию на основе коммуникативного подхода.

В рамках предложенной методики осуществлялись тесные связи между синтаксисом, лексикой и морфологией, что способствовало усвоить младшим школьникам сложные языковые явления, корректировало изучение теории словосочетания.

Результаты экспериментального обучения, представленные в таблице, подтвердили, что обучение младших школьников на основе коммуникативного подхода положительно сказывается на усвоении знаний по словосочетанию и является одним из условий практического овладения языком младшими школьниками в условиях национальной школы.

Данное диссертационное исследование показало, что в условиях двуязычия обучение словосочетанию на основе коммуникативного подхода корректирует основы изучения словосочетания, акцентирует внимание на значении (семантика), назначении (функция) этой синтаксической единицы; формирует основу осознания функций и функционирования членов предложения; снижает количество нелогически поставленных вопросов, способствует развитию логического мышления и речи младших школьников.

В заключении подведены итоги исследования, намечены дальнейшие перспективы в разработке учебной модели коммуникативного

обучения словосочетанию русского языка учащихся начальной адыгейской школы. Данная модель может быть распространена на другие национальные школы, находящиеся в аналогичных условиях двуязычия.

	Классы, количество учащихся	Выписанные словосочетания		Подбор синонимов				Подбор антонимов	
		% справились	% не справились	с прямым значением		с переносным значением		% верно	% неверно
				% верно	% не-	% верно	% не-верно		
СШ №2 аул Коше- хабль	4 эксп., 21	60	40	65,2	34,8	60	40	82,4	17,6
СШ №1 аул Шовге- новск	4 экса J9 4 эксп., 27	30 63	70 37	31,4 66,4	68,6 33,6	27,6 60,2	72,4 39,8	52,6 6^9	47,4 37,1
СЩ №3 г. Адыпэйск	4 эксп., 26 4 эксп., 25	33 84	67 16	37,2 78,6	62,8 21,4	32,7 73,5	67,3 26,5	51,3 89,2	48,7 10,8
	4 эксп., 26	47	53	52,4	47,6	42,6	57,4	55,4	44,6

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

1. Работа над словосочетанием и развитие речи. // Сб. научных трудов преподавателей, аспирантов и соискателей. - Майкоп, 1999. - С. 127-132.

2. Диагностико-коррекционная работа при изучении словосочетаний в начальной школе. // Особенности развития образования в условиях полинационального города. - Майкоп, 2001. - С. 35-36.

3. Актуальные проблемы методики обучения словосочетанию русского языка в начальной адыгейской школе. // Сб. трудов докторантов, аспирантов и соискателей. - Майкоп, 2001. - С. 68-73.

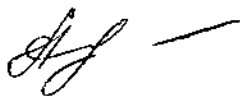
4. Типология ошибок в построении и использовании словосочетаний учащимися начальных классов адыгейской школы. // Сб. трудов докторантов, аспирантов и соискателей. - Майкоп, 2001. - С. 83-86.

5. Повышение эффективности обучения словосочетанию русского языка в начальной адыгейской школе. // Проблемы и перспективы развития начальной национальной школы в современных социокультурных условиях: Материалы и тезисы докладов научно-методической конференции. - Нальчик, 2001. - С. 36-37.

6. Формирование синтаксического строя речи учащихся начальной адыгейской школы. // Региональная научно-практическая конференция. - Нальчик, 2002. -С. 54-55.

7. Методическая модель коммуникативной работы над словосочетанием в условиях адыгейско-русского билингвизма. // Сб. материалов Всероссийской научной конференции «Проблемы обучения русскому языку как родному и неродному в современных условиях модернизации образования». - Майкоп, 2003. -С. 177-183.

8. Основы коммуникативного изучения словосочетания. // Сб. материалов Всероссийской научной конференции «Проблемы обучения русскому языку как родному и неродному в современных условиях модернизации образования». - Майкоп, 2003. -С. 78-85.

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, cursive letters followed by a horizontal line.