**Введение**

В русском языке пунктуация строится на смысловой, синтаксической и интонационной основах. Все три основы между собой взаимодействуют. При постановке знаков препинания пишущий основывается, прежде всего, на смысле высказывания. Смысловая сторона речи обусловливает и структуру предложения. Поэтому, по всей вероятности, при обучении школьников пунктуации можно ориентировать их на единую семантико-синтаксическую основу, определяющую постановку знаков препинания в том или ином предложении. Вопросы обучения пунктуации младших школьников в настоящее время относятся к числу малоразработанных. Именно поэтому данная работа весьма актуальна и в этом практическая значимость работы – результаты настоящей работы могут быть использованы для дальнейшего исследования данного вопроса.

Мотивированность выбора учебных ситуаций и упражнений на занятиях по языку – важная и, к сожалению, ещё не решённая задача. Предстоит создать специальную методическую систему, направленную на формирование у детей навыков осуществления правильного отбора языковых средств в процессе говорения или письма.

Методика преподавания русского языка, как и другие педагогические науки, затрагивает интересы десятков, сотен миллионов людей. Известно, сколько горя приносит «двойка» за диктант, за сочинение.

Методика преподавания русского языка стоит в ряду педагогических наук. Ее можно назвать прикладной наукой, поскольку она, опираясь на теорию, призвана решать практические задачи воспитания, обучения и развития учащихся.

Работа над предложением занимает в обучении языку центральное место еще и потому, что на синтаксической основе осуществляется усвоение морфологии и лексики, фонетики и орфографии. Предложение выступает в качестве той основной единицы речи, на фундаменте которой младшие школьники осознают роль в нашем языке имен существительных, имен прилагательных, глаголов, местоимений, наречий, их основные категории.

Цель данной работы: исследовать современное состояние обучения младших школьников пунктуации в начальной школе, разработать практические рекомендации по совершенствованию данного процесса.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие исследовательские задачи:

проанализировать теоретические основы методики обучения младших школьников пунктуации;

рассмотреть понятие «языковая компетенция»;

исследовать лингвистические основы пунктуации;

выявить основные принципы преподавания пунктуации в начальной школе;

выполнить анализ учебной литературы по данному вопросу;

разработать практические рекомендации, направленные на совершенствование методики преподавания пунктуации младшим школьникам.

Предмет исследования: методика преподавания пунктуации в начальных классах.

**Глава 1. Теоретические основы методики обучения младших школьников пунктуации**

**1.1 Взгляды ученых на понятие «языковой компетенции»**

Языком называют определённый код, систему знаков и правил их употребления. Эта система включает единицы разных уровней: фонетического (звуки, интонация), морфологического (части слова: корень, суффикс и др.), лексического (слова и их значения) и синтаксического (предложения). Описывается данная система в грамматиках и словарях.

Под речью понимают деятельность людей по использованию языкового кода, употреблению знаковой системы, речь – это язык в действии. В речи единицы языка вступают в различные отношения, образуя бесчисленные множества комбинаций. Речь всегда развёртывается во времени, она отражает особенности говорящего, зависит от контекста и ситуации общения.

Продуктом речевой деятельности становятся конкретные тексты, создаваемые говорящими в устной или письменной форме. Если язык существует независимо от того, кто на нём говорит (на латинском языке или санскрите, например, уже давно никто не говорит), то речь всегда привязана к говорящему. Только речь отдельного человека может быть правильной или неправильной, испорченной или улучшенной. Язык является объективной данностью, он вне наших стараний его сгубить или изувечить; наоборот, стиль поведения в языке мы выбираем сами. Для успешного общения недостаточно существования развитого языка. Важную роль играет качество его использования или качество речи каждого говорящего, уровень коммуникативной языковой компетенции собеседников.

Под коммуникативной языковой компетенцией понимается совокупность лингвистических (знания языковой системы), социолингвистических (владение социальными нормами: речевым этикетом, нормами общения между представителями разных возрастов, полов и социальных групп) и прагматических (навыки использования языковых средств в определённых функциональных целях, распознавания разных типов текстов, умение выбирать языковые средства в зависимости от особенностей ситуации общения и т.п.) знаний и умений, позволяющих осуществлять ту или иную деятельность с помощью речевых средств.

Овал: ЯЗЫКОВАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ

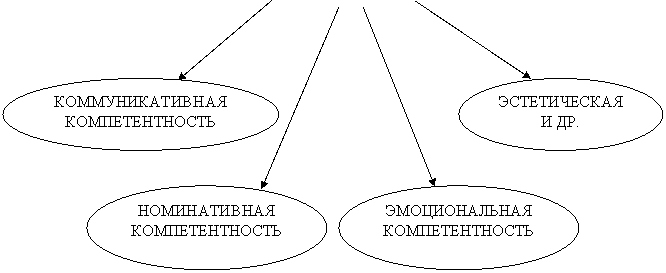


Рисунок 1 - Слагаемые языковой компетентности

В стандартах основной школы по русскому языку в настоящее время вводятся понятия «коммуникативные компетенции», «языковые компетенции», «лингвистические компетенции» и «культуроведческие компетенции». Мы придерживаемся следующего содержания понятий «компетентность» и «компетенции»:

компетентность - это более общее понятие, состоящее из отдельных компетенций, такой подход представлен в работе М.Б. Челышковой: компетентность следует трактовать как интегральную характеристику, распадающуюся на спектр отдельных компетенций;

компетентность – это определенное состояние индивида, способного самостоятельно решать определенный уровень задач, используя универсальные и специальные способы деятельности, основанные на научных и гуманистических идеях и принципах, а также имеющейся у него системы знаний (О.Е. Лебедев);

компетенции – это освоенные и сознательно применяемые способы деятельности.

В научной литературе предлагается следующая характеристика содержания компетенций каждого типа:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Языковые компетенции | Лингвистические компетенции | Коммуникативные компетенции | Культуроведческие компетенции |
| способность употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с литературными нормами;  владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности:  новые пласты лексики,  - фразеологический запас,  - грамматический строй речи,  - морфологические нормы,  - нормы согласования, управления,  - построение предложений разных видов. | результат осмысления речевого опыта учащимися:  -устройство языка и его изменения,  - элементы истории науки о русском языке и его выдающихся представителях;  опознавание звуков, букв, морфем, частей речи;  умение делить языковые явления на группы;  умение производить фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, стилистический разбор. | способность понимания чужих и порождение собственных программ речевого поведения, адекватно целям, сферам, ситуациям общения;  знание основных понятий лингвистической речи-стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте,  умение выбрать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативной ситуации. | Обеспечение формирования языковой картины мира, овладение национальными единицами языка, речевым этикетом.  Постижение национальной культуры своего народа:  -познание самобытности;  -осознание значимости родного языка;  развитие духовно-нравственного мира школьника, его национального самосознания. |

Для того, чтобы учащиеся в полном объеме могли овладеть выше перечисленными компетенциями, целенаправленную систематическую работу по развитию устной и письменной речи школьников нужно начинать с первых дней пребывания в школе, ставя своей целью раскрытие творческой инициативы, пробуждение интереса к языку на основе собственных наблюдений, впечатлений, т.е. формирование мотивации учения.

Эффективное развитие языковых компетенций возможно в деятельностном подходе, который научно обоснован в современной педагогической практике. Деятельность выстраивается через отдельные действия и опирается на субъективный опыт ребенка. Для формирования действия необходимо, чтобы субъект деятельности осознал ее ближайший результат, достижение которого ведет к осуществлению всей деятельности в целом.

Анализ научной литературы и показывает, что для успешного формирования языковых, лингвистических, культуроведческих, коммуникативных компетенций на начальном этапе обучения возможен при соблюдении ряда условий и использование определенных педагогических технологий.

Основными условиями формирования, рассмотренных в таблице компетенций на раннем этапе обучения мы считаем:

Потребность в высказывании, повышение речевой мотивации, желание выразить свои мысли и чувства.

Наличие содержательной основы для высказывания, когда ребенок не только хочет говорить, но и может о чем-то сказать.

Освоение детьми языковых средств, необходимых для создания конкретного текста, выработка у них умения отбирать и использовать эти средства в зависимости от ситуации общения.

Важную роль в формировании компетенций играет и процесс обучения, и место ученика в этом процессе, его эмоциональный комфорт, и необходимость построения системы обучения с учетом индивидуальных возможностей каждого школьника.

Понятие «языковая компетенция» тесно связано с представлением об онтогенезе речевой деятельности, в процессе которого происходит формирование составляющих языковой компетенции: лингвистического, когнитивно-психологического и социолингвистического компонентов.

Уровень развития языковой компетенции отражается в результатах речевой деятельности - речевых высказываниях, поэтому речевые ошибки, как отступления от традиционного способа языкового выражения, можно рассматривать в качестве парадигмального явления, репрезентирующего индивидуальное языковое сознание.

Значимым этапом в формировании языковой компетенции является младший и средний школьный возраст, так как в этот период особенно заметны тенденции перехода от собственно детской речи (сформированной в период дошкольного детства, когда закладываются основы для развития адекватной, мотивационно обусловленной речевой деятельности) с присущими ей особенностями к речи взрослого носителя языка.

Современный период развития методики преподавания русского языка характеризуется обостренным интересом к культуроносной (кумулятивной) функции языка, к обучению языку как средству приобщения к национальной культуре. Изучение языка должно развивать культуроведческую компетенцию. Она предполагает понимание следующих основополагающих моментов:

русский язык является основой национальной культуры и важнейшим средством приобщения к ее разнообразным богатствам; отношение к языку, взгляд на родной язык - это отражение духовно-нравственных качеств личности; язык, речь не только отражают важнейшие качества человека, но и формируют его как личность;

владеть языком как средством общения - это значит владеть культурой речи (культурой общения, речевого поведения); речевое поведение каждого человека - это то, что должно создавать речевую среду как основу приобщения к культуре, как основу сохранения культуры;

изучать родной язык - это значит изучать русскую национальную культуру.

Разграничение компетенции и употребления вводится в работах Н. Хомского; это разграничение является важным постулатом лингвистической теории. У Хомского компетенция понимается чисто синтаксически; в рамках лексикалистского направления порождающей грамматики с компетенцией связан еще и модулярно организованный лексикон.

Языковая компетенция - языковые знания, умения и навыки в области фонетики, лексики, грамматики (рисунок 1.)

**Языковая компетентность**

Нормы произношения; Умения, навыки правильного

Нормы правописания произношения, правописания,

Правила употребления употребления слов,

грамматических форм, конструкций, построения

конструкций текста

Рисунок 2 - Сущность языковой компетенции

Языковая компетенция является одним из показателей социального статуса человека, наряду с профессией, образованием, богатством, стилем жизни. Языковая компетенция допускает несколько измерений. По признаку актуального/виртуального владения языком разграничивается действительное знание языка и социально-престижное приближение к языку.

Учить общению можно лишь путём формирования и поддержания конкретного мотива общения, поэтому на занятиях должно быть мотивировано всё: и восприятие учебного материала, и переход от одной деятельности к другой, одного вида речевых упражнений к другим, определённой структурной единице занятия к последующей.

Язык – это система, в пределах которой все его разделы взаимосвязаны и обусловлены. (См. Рисунок 3)

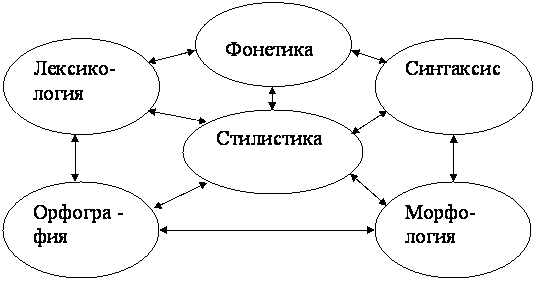


Рисунок 3 - Взаимосвязь разделов языка

Известно, что каждый раздел языка имеет своё содержание, цели и задачи изучения, однако необходимо организовать процесс обучения так, чтобы в центре внимания был язык как целостный механизм, который в движение приводит мотивация и целеполагание. В таких условиях целью обучения становится формирование свободной речевой деятельности (языковой компетентности).

Основным принципом развития разговорной речи является принцип коммуникативного обучения. На начальных этапах работы над пониманием речи необходимо организовать определенные ситуации, требующие от участников действий на основе словесной инструкции. Эта работа ведется на всех этапах обучения, предшествуя работе по развитию экспрессивной речи, а затем – протекая параллельно ей.

Всякая ситуация, на которую человек реагирует вербальным действием, называется речевой ситуацией.

Речевая ситуация с методической точки зрения представляет собой динамическую систему взаимоотношений. Эта динамическая система основывается на отображении объектов внешнего мира и порождает потребность в целенаправленной деятельности.

Ситуация общения рождает цели и мотивы, которые направляют деятельность, определяя смысл действий и тему сообщения. Всякое речевое действие воплощается в определенном виде сообщений, каждый из которых характеризуется только ему присущими структурными компонентами. Собственно, ситуация создается для того, чтобы побудить участников процесса к высказыванию.

Это побуждение может быть внутренним, связанным с объективным желанием высказаться, или внешним, исходящим от педагога.

В некоторых случаях в речевую ситуацию закладывается противоречие, которое должно быть разрешено в процессе деятельности. Такие ситуации, называемые проблемными, в наибольшей степени способствуют развитию речи.

Динамичность процесса зависит от активности участников и их заинтересованности в общении. Кроме этого, существенную роль играет информированность в данной теме и общность интересов участников общения.

При овладении речью ситуации общения, побуждающие к высказыванию, могут быть реальными и воображаемыми. В учебных условиях процесс общения обязательно планируется педагогом и управляется либо средствами наглядности – реальная ситуация, либо словесными стимулами – воображаемая ситуация.

В подобных коммуникативных ситуациях участники обогащают свой чувственный опыт, накапливая представления об окружающем мире. В процессе работы не только увеличивается словарный запас, но и расширяется объем доступных для понимания грамматических и синтаксических конструкций. В конечном итоге, формируется речевая инициатива: создаются условия, при которых возникает потребность высказаться.

Понятия «речевой акт», «компоненты речевого акта», «речевая ситуация» являются для методики преподавания русского языка и развития речи сравнительно новыми, поскольку в основном рассматриваются в таких лингвистических дисциплинах, как теория речевых актов, прагмалингвистика, когнитивная лингвистика, психолингвистика и др. Тем не менее, в школьной практике к ним неоднократно обращались В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.Ю. Купалова, М.С. Соловейчик и др. В работах последней наиболее четко представлена взаимосвязь теоретических положений с методическими выводами, на которые можно опереться и при построении работы по развитию устной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Речевая ситуация - это конкретные обстоятельства, в которых происходит речевое взаимодействие. Любой речевой акт приобретает смысл и может быть понят только в структуре неречевого контакта. Речевая ситуация является исходным моментом любого речевого действия в том смысле, что побуждает человека к речевому действию то или иное стечение обстоятельств. Примеры речевых ситуаций: необходимость ответить на вопросы, сделать доклад о результатах работы, написать письмо, побеседовать с другом и т. д. Речевая ситуация состоит из следующих основных компонентов:

- участников общения;

- места и времени общения;

- предмета общения;

- цели общения;

- обратной связи между участниками общения. Прямыми участниками общения являются адресант и адресат. Но в речевом общении могут участвовать и третьи лица в роли наблюдателей или слушателей. И их присутствие накладывает свой отпечаток на характер общения.

Немалое значение в речевом общении играет пространственно-временной контекст - время и место, в котором происходит речевое общение. Место общения может в значительной степени определить жанр общения: светская беседа в гостях, на вечеринке, на банкете, разговор на приеме у врача в поликлинике, диалог между преподавателем и студентом в вузе на экзаменах и т. д. В зависимости от участия фактора времени различают канонические и неканонические речевые ситуации.

Каноническими считаются ситуации, когда время произнесения (время говорящего) синхронно времени его восприятия (времени слушающего), т. е. определен момент речи, когда говорящие находятся в одном и том же месте и каждый видит то же, что и другой (в идеале они располагают общим полем зрения); когда адресат - конкретное лицо и т. д.

Неканонические ситуации характеризуются следующими моментами: время говорящего, т. е. время произнесения высказывания, может не совпадать со временем адресата, т. е. временем восприятия (ситуация письма); высказывание может не иметь конкретного адресата (ситуация публичного выступления) и т. д. Если, к примеру, говорящий по телефону использует слово здесь, то оно обозначает только свое пространство. В письме субъект речи словом сейчас определяет только свое время, а не время адресата.

Для речевой ситуации чрезвычайно важным является цель общения (зачем говорится о чем-то в данной ситуации). Еще Аристотель в «Риторике» обращал большое внимание на цель речей разного типа: «Для людей, произносящих хвалу или хулу (эпидейктическую речь), целью служит прекрасное и постыдное».

Цель говорящего в такой речи - показать слушателям, «что такое хорошо и что такое плохо», зажечь в их сердцах любовь к прекрасному и ненависть к постыдному. «Для тяжущихся (произносящих речь в суде) целью служит справедливое и несправедливое»; один обвиняет, другой защищает или защищается. Цель говорящего - доказать, что он прав, что его точка зрения справедлива.

«У человека, дающего совет (политического оратора), цель - польза и вред: один дает совет, побуждая к лучшему, другой отговаривает, отклоняя от худшего». В целом можно сказать, что целью общения называется тот результат, который адресант и адресат хотят получить вследствие своего общения.

В речевом общении обычно различают два вида целей: прямые, ближайшие, непосредственно выражаемые говорящим и косвенные, более отдаленные, долговременные, нередко воспринимаемые как целевой подтекст. Тот и другой вид целей имеет много разновидностей.

Основными разновидностями прямых, ближайших целей общения являются:

-передача;

-получение информации;

-выяснение позиций;

-поддержка мнения;

-обсуждение проблемы, поиск истины;

-развитие темы;

-разъяснение;

-критика и т.д.

Это так называемые интеллектуальные цели, связанные, в конечном счете, с познавательно-информационным аспектом общения.

Речевая ситуация диктует правила речевого общения и определяет формы его выражения. Эти формы различны в условиях прямого или непосредственного общения. С активной обратной связью (например, диалог) и с пассивной обратной связью (например, письменное распоряжение) они меняются в зависимости от количества участников и характера ситуации (в бытовом общении: разговор с близкими людьми либо частные письма и т. п., в деловом общении: доклад, лекция, дискуссия, переговоры и т. п.). Речевая ситуация помогает понять смысл текста, конкретизирует значение ряда грамматических категорий, например, категории времени, местоименных слов типа я, ты, сейчас, здесь, там, вот и т. д. Она позволяет также правильно толковать текст, уточнять его целевую функцию (угроза, просьба, совет, рекомендация и т. п.), выявлять причинные связи данного высказывания с другими событиями и т. п.

Выбор этикетных форм, речевое поведение человека находятся в тесной зависимости от ситуации и должно меняться в соответствии с изменением этой ситуации. Каковы же факторы, определяющие коммуникативную ситуацию, которые должны учитываться субъектами общения для соблюдения этикетных правил? К этим факторам относятся:

1. Тип ситуации: официальная ситуация, неофициальная ситуация, полуофициальная ситуация

В официальной ситуации (начальник - подчиненный, служащий - клиент, преподаватель - студент и т. д.) действуют самые строгие правила речевого этикета. Эта сфера общения наиболее четко регламентирована этикетом. Поэтому в ней наиболее заметны нарушения речевого этикета и именно в этой сфере нарушения могут иметь наиболее серьезные последствия для субъектов общения.

В неофициальной ситуации (знакомые, друзья, родственники и т. д.) нормы речевого этикета наиболее свободны. Часто речевое общение в данной ситуации вообще не регламентировано. Близкие люди, друзья, родственники, влюбленные в отсутствии посторонних могут говорить друг другу все и в любой тональности. Их речевое общение определяется нормами нравственности, входящими в сферу этики, но не этикетными нормами. Но если в неофициальной ситуации присутствует посторонний, то на всю ситуацию сразу же распространяются действующие правила речевого этикет.

В полуофициальной ситуации (общение коллег, общение в семье) нормы этикета носят нестрогий, размытый характер, и здесь главную роль начинают играть те правила речевого поведения, которые выработала в процессе социального взаимодействия данная конкретная малая социальная группа: коллектив сотрудников лаборатории, кафедры, семьи и т. д.

В работе А.А. Леонтьева «Язык, речь, речевая деятельность» одно из существенных замечаний ученого, например, заключается в том, что «речевая ситуация должна, по возможности, быть производной от задачи речевого общения. В монографии «Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания» понятие речевой ситуации он связывает с тремя сторонами учебного процесса, в этой связи «общие замечания касаются механизмов внеязыковой обусловленности речевого высказывания». Понимание речевой ситуации с точки зрения речевой деятельности как совокупности лингвистических и экстралингвистических условий, «необходимых и достаточных для осуществления речевых действий по намеченному нами плану» очень важно в аспекте нашего исследования.

Методические аспекты создания учебно-речевой ситуации в той или иной степени раскрыты в работах А.А. Леонтьева, Т.А. Ладыженской, Д.И. Изаренкова, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик, К.З. Закирьянова, Н.Ш. Галлямовой, А.Б. Ишемгуловой, Ф.Ф. Азнабаевой и др. Анализ научно-методической литературы показывает, что понятие «речевая ситуация» вводилось вначале в методике обучения иностранным языкам (А.А. Миролюбов, И.В. Рахманова, B.C. Цетлин, И.М. Берман, В.Л. Скалкин, В.А. Бухбиндер, А.А. Леонтьев и др.). Учёными отмечается чрезвычайная актуальность речевой ситуации для проблем развития речи, в то же время подчеркивается, что однозначного понимания речевой ситуации как методического приема еще не сложилось.

Ситуацию относят к обучающим приемам развития речи (Г.Г. Рожкова), речевую ситуацию считают средством развития неподготовленной речи (В.Л. Скалкин), связывают с принципом речевых действий (А.А. Леонтьев), речевой ситуации отводят особое место среди условий и средств обучения (Т.А. Ладыженская). Существенным для нашего исследования является указание Т.А. Ладыженской, изложенное в работе «Система работы по развитию связной устной речи». Она пишет: «Речевую ситуацию как методическое понятие следует отличать от ситуативной устной речи как психолингвистического понятия, ...ситуацию вообще (как совокупность каких-то обстоятельств, событий) от речевой ситуации». В данной работе автор рассматривает «так называемые речевые ситуации» как средство, побуждающее учащихся к конкретному высказыванию, близкому к тому, которое существует в действительности. В более поздних работах, например, в пособии «Устная речь как средство и предмет обучения» вводит термин «учебно-речевые ситуации» и называет их «микросистемами обучения языку».

В свете вышесказанного представляется необходимым формирование языковой компетенции школьников в образовательном процессе на основе соблюдения следующей иерархии целей:

1) коммуникативная деятельность;

2) текстовые действия;

3) языковые операции.

Это позволит на деле представить ребенку всю систему языка в целом и, главное, в осознанном виде, обеспечить взаимодействие данных ре-чевого опыта и теоретических знаний о языке в структуре языкового соз-нания учащегося. Языковые знания и умения, органично включаясь в текстовые действия, обеспечивают реальную коммуникативную деятельность ребенка и, как следствие, становятся гораздо более прочными. В школьной практике необходимо обучение языку как речевой деятельности, соедине-ние языковой и речевой работы на каждом уроке, несмотря на то, что в программе это самостоятельные разделы. Педагогу необходимо создавать речевые ситуации, чтобы обеспечить мотивированность речевой деятель-ности даже при изучении грамматико-орфографического материала, рассматривать все языковые явления на уровне связного текста, включать в структуру урока упражнения творческого характера, создавать для учащихся “речевую среду” высокого уровня языковой культуры, то есть психологически мотивировать языковую работу, выработать у формирующейся языковой личности стойкую и осознанную деятельностно-коммуникативную потребность грамотного письма и говорения, эффективного слушания и чтения.

**1.2 Лингвистические основы пунктуации**

Употребление знаков препинания обусловлено, прежде всего, строением предложения, его синтаксической структурой. Например, именно со структурой предложения связано употребление точки, фиксирующей конец предложения; знаков между частями сложного предложения; знаков, выделяющих разнообразные конструкции в составе простого предложения (обособленные члены, однородные члены, обращения, вводные и др. конструкции). Поэтому основным принципом, на котором строится современная русская пунктуация, является структурный (или синтаксический) принцип. Например: Известно,1 (что,2 (для того чтобы увидеть в лесу нужный гриб,3 птицу,4 притаившуюся в ветвях,5 птичье гнездо,6 орех на ветке7 - одним словом,8 всё),9 (что редко попадается и так или иначе прячется от глаз),10 надо держать в воображении то), (что ищешь). Здесь знаки препинания отражают структуру предложения: 1 - запятая отделяет придаточное от главного; 2 - запятая на стыке союзов при последовательном подчинении придаточных; 2, 10- запятые выделяют придаточные внутри другого придаточного при последовательном подчинении; 3, 6 - запятые разделяют однородные члены, связанные бессоюзно; 4, 5 - запятые выделяют причастный оборот после определяемого слова; 7 - тире после однородного ряда перед обобщающим словом; 8 - запятая выделяет вводную конструкцию; 9, 11 - запятые разделяют придаточные при последовательном подчинении; 12 - точка указывает на конец предложения.

Эти знаки строго обязательны и не могут быть авторскими.

Синтаксическое членение текста (в том числе и отдельного предложения) связано с его смысловым членением и в большинстве случаев совпадает с ним. Однако часто случается и так, что смысловое членение речи подчиняет себе структурное и диктует ту или иную расстановку знаков препинания (их выбор или место). Поэтому второй принцип, на котором основаны пунктуационные правила, - это принцип смысловой.

Смысловой принцип допускает и так называемые «авторские» знаки. Например: Без хворостинки в руке, ночью, он, нимало не колеблясь, поскакал один па волков (И. Тургенев). Первые две запятые - знаки «авторские», их не требует структура предложения. Но благодаря этому авторскому обособлению признаки, которые обозначаются обстоятельствами без хворостинки в руке, ночью, оказываются выделенными, подчёркнута их исключительность. При отсутствии запятых этот важный для автора оттенок значения исчезает. Таким образом, во всех этих примерах знаки выступают как различители смысла, который и обусловливает определённую структуру предложения.

Пунктуация в русском языке отчасти отражает и интонацию (и это третий, интонационный принцип). Например, интонацией обусловлен выбор точки или восклицательного знака в конце предложения (невоклицательная или восклицательная интонация), выбор запятой или восклицательного знака после обращения, постановка интонационного тире и др.

Однако буквального совпадения между знаками препинания и интонацией нет. Это проявляется, с одной стороны, в том, что далеко не всем паузам соответствуют на письме знаки препинания, а с другой - в том, что запятая может употребляться там, где в устной речи паузы нет. Например: 1) В предложении Краткие речи/всегда более содержательны/и способны вызвать сильное впечатление (М. Горький) три паузы, а знаков препинания нет. 2) В предложении Под мышкой мальчик нёс какой-то узел и, повернув к пристани, стал спускаться по узкой и крутой тропинке (М. Лермонтов) между союзом и и деепричастием повернув запятая есть, а пауза в устной речи отсутствует; наоборот, перед этим союзом есть пауза, а запятой нет.

Таким образом, современная пунктуация опирается и на структуру, и на смысл, и на интонационное членение речи в их взаимодействии.

В методической литературе советского периода вопросы изучения предложения в начальных классах рассматриваются М. Л. Закожурниковой, Н. А. Щербаковой, И. В. Прокопович и др. В последнее десятилетие большой вклад в разработку данного вопроса вносит Г. А. Фомичева.

В работе над предложением в начальных классах условно выделяются пять направлений:

1. Формирование грамматического понятия «предложение» (изучение существенных признаков данной языковой единицы).

2. Овладение учащимися структурой предложения (работа над пониманием сущности связи слов в словосочетаниях, над осознанием грамматической основы предложения, особенностей главных и второстепенных членов, над прямым и обратным порядком слов, над предложениями распространенными и нераспространенными).

3. Формирование у учащихся умения пользоваться в своей речи предложениями, разными по цели высказывания и по интонации. Овладение правильным интонированием предложения.

4. Развитие умения точно употреблять слова в предложении.

5. Формирование умения оформлять предложения в письменной речи (употребление прописной буквы в начале предложения, постановка знаков препинания).

Все пять указанных направлений работы между собой взаимодействуют, и каждое из них учитель может рассматривать самостоятельно лишь в целях уточнения отдельных сторон изучения предложения. Изучение предложения и формирование умения пользоваться им в речи базируется на постоянном расширении у учащихся их фактических знаний. Ученик познает что-то новое, у него возникает потребность сообщить об этом. Он ищет наиболее удобную форму для выражения своих мыслей. Так из потребности общения возникает необходимость более совершенного владения предложением.

Тема «Предложение» является сквозной. Она изучается в течение всех трех лет. Постоянно углубляются знания о признаках предложения. От элементарных представлений о предложении как единице речи, выражающей мысль, учащиеся переходят к изучению главных и второстепенных членов, связи слов в предложении, к изучению предложений с однородными членами.

Первоначальный этап работы над предложением совпадает с периодом обучения грамоте. Именно в этот период учащиеся знакомятся с важнейшими особенностями предложения: предложение выражает мысль, для него характерна интонационная завершенность. Если этих качеств нет, то слова не составляют предложения, это только группа слов.

Осознать учащимся предложение как целостную единицу речи невозможно, если они не в состоянии выделить главные члены. Именно подлежащее и сказуемое составляют структурную и смысловую основу предложения. Вот почему уже в букварный период, как показывают специальные исследования, целесообразно проводить элементарные наблюдения над главными членами предложения (без терминов).

Наблюдая над главными членами предложения, учащиеся учатся четкому выражению своих мыслей, у них формируется умение делить поток речи на предложения. Для учащихся сам по себе ответ на вопрос: «Почему определенную группу слов можно назвать предложением?» - теснейшим образом связан с распознаванием главных членов, поскольку именно они составляют структурную основу предложения.

По мере изучения предложения уточняется представление о его составных частях, и в частности о словосочетании. Одновременно углубляется знание учащихся о каждом члене предложения. Что представляют собой подлежащее и сказуемое? В каком отношении они находятся? Какова роль второстепенных членов?

В начальных классах учебный материал о предложении изучается таким образом, что в течение всего года работа над предложением пронизывает все другие темы, хотя в целом объем синтаксического материала, изучаемого в I-III классах, мал.

В I классе, согласно программе, учащиеся учатся различать в предложении слова, обозначающие, о ком или о чем говорится в предложении и что о них говорится. Фактически это означает начало работы над грамматической основой предложения и представляет собой пропедевтику изучения главных членов. Второй класс - это качественно новый этап работы над предложением. С эмпирического уровня владения предложением учащиеся поднимаются на уровень понятийный. Происходит это вследствие того, что учащиеся овладевают существенными признаками предложения, вводится определение главных членов, входят в практику термины подлежащее и сказуемое. Большое внимание во II классе уделяется связи слов в предложении. В предложении второклассники выделяют основу предложения (подлежащее и сказуемое) и слова (два слова), из которых одно - зависимое, а другое - главное, т. е. словосочетания. Узнают второклассники и о том, чем выражается грамматическая связь слов: окончанием и предлогом.

В III классе дальнейшим развитием знаний о членах предложения является понятие об однородных членах.

Итак, ведущим при усвоении предложения является развитие у учащихся правильного представления о членах предложения. Во-первых, младшие школьники усваивают, что все члены предложения делятся на две большие группы: главные и второстепенные. В начальных классах второстепенные члены предложения не дифференцируются. Для усвоения предложения раскрывается сама сущность главных и второстепенных членов: главные члены составляют структурную основу предложения, они нередко берут на себя и основную смысловую нагрузку, а второстепенные члены выполняют функцию уточняющую (хотя и не менее важную для выражения мысли). Для раскрытия сущности второстепенных членов учащиеся проводят анализ предложения и устанавливают, какие члены предложения уточняются второстепенными членами. Особенно наглядно специфика второстепенных членов выступает в процессе распространения предложения. Например, учащимися записано предложение: Ласточки улетают. Для того чтобы мысль была выражена более полно, им предлагается включить в предложение слова, отвечающие на вопросы куда? и когда? Отвечая на эти вопросы, учащиеся наглядно убеждаются в том, какой член предложения распространяется, становится более точным.

Формирование у учащихся умения устанавливать связь слов в предложении относится к числу важнейших синтаксических и речевых умений. Словосочетание выделяется как компонент предложения и воспринимается уже в начальных классах на основе его существенных признаков. Сам термин «словосочетание» в учебник не включен, не дается и определения. Но практически младшие школьники подводятся к осознанию следующих существенных признаков словосочетания:

1. Словосочетание - это два слова, связанные между собой по смыслу и грамматически. Например, в предложении Советские люди борются за мир два словосочетания: 1) советские люди; 2) борются за мир.

2. В словосочетании одно слово главное, а второе - зависимое. Главное - это слово, от которого ставим вопрос, а зависимое - то, которое отвечает на вопрос. Например: (Какой?).

Пионерский лагерь раскинулся (где?) на берегу. Подлежащее и сказуемое не составляют словосочетания, так как они по отношению друг к другу равноправны и взаимозависимы.

Умение выделять словосочетание в составе предложения формируется постепенно и требует длительной тренировки. Используется система упражнений, которая направлена на то, чтобы учащиеся поняли сущность зависимости одного слова от другого в пределах словосочетания. Особенно эффективными являются следующие виды упражнений:

а) Распространение предложения.

Можно заранее указать, какой член предложения требуется распространить. Например, для анализа дано предложение Цветет черемуха. Выделяется подлежащее и сказуемое (основа предложения), ставятся вопросы: какое слово нужно включить в предложение, чтобы сказать о том, когда цветет черемуха? Каким членом предложения будет это слово? (Второстепенным.) От какого члена предложения оно будет зависеть? (От сказуемого. Цветет когда? в мае.) Включите в предложение еще одно слово, которое будет пояснять подлежащее. Какое предложение получилось? (В мае цветет душистая черемуха.)

б) Восстановление деформированного предложения. Восстановление предложения начинается с основы предложения, затем с помощью вопросов «находятся» словосочетания. Например, грачи, гнезда, на деревьях, вьют, высоких.

- О ком говорится в предложении? (О грачах. Кто? грачи.) Что о них говорится? (Вьют. Грачи вьют - главные члены.)

- С помощью вопросов найдите словосочетания. (Вьют что? гнезда. Вьют где? на чем? на деревьях. На деревьях каких? высоких.) После того как «восстановлены» словосочетания, выясняется наиболее удачный порядок слов в предложений в зависимости от того, что хочет подчеркнуть говорящий (или пишущий); отрабатывается интонация.

в) Деление сплошного текста на предложения. Чтобы этот вид работы был осознанным, нужно в каждом предложении выделить главные члены и словосочетания.

г) Анализ предложения и составление его схемы. При анализе предложения выделяются основа предложения, затем второстепенный член, поясняющий подлежащее, второстепенный член, поясняющий сказуемое, и второстепенный член, поясняющий другой второстепенный член предложения. Так постепенно устанавливаются словосочетания.

д) Составление предложений по данной учителем схеме или по вопросам, например: Где? Что делают? Кто?

е) Составление рассказа с последующим анализом предложений определенной структуры. Выделяются предложения, которые начинаются с подлежащего, со сказуемого, с второстепенного члена. Выясняется, почему такой порядок слов в предложении целесообразно использовать.

**1.3 Методика обучения пунктуации младших школьников**

I-III классы - начальный этап обучения пунктуации, которая, как известно, представляет собой совокупность правил постановки знаков препинания. В начальных классах предметом изучения является постановка четырех знаков препинания: точки, вопросительного знака, восклицательного знака, запятой. Употребление последней ограничено простым предложением с однородными членами. Несмотря на то, что количество пунктуационных правил, изучаемых в начальных классах, незначительно и главным образом они «обслуживают» конец предложения, учителю необходимо в каждом классе систематически работать над пунктуацией, исходя из ее функции в речи и основ, на которых базируется постановка знаков препинания.

Основное назначение пунктуации, как это отмечается в лингвистической литературе,- «указывать на смысловое членение речи». Кроме того, знаки препинания, наряду с другими языковыми средствами, передают смысловые оттенки, свойственные отдельным частям высказывания, раскрывают «взаимоотношение тех частей предложения, между которыми они стоят». Тем самым пунктуация способствует точной передаче и правильному восприятию мыслей. Например, постановка точки на конце предложения указывает на законченность предложения и его повествовательный тип по цели высказывания. Восклицательный знак в конце предложения также указывает на завершенность предложения и на отношение говорящего или пишущего к своему высказыванию.

При знакомстве младших школьников со знаками препинания учитель прежде всего показывает их роль, их назначение в письме иной речи. При этом обращается внимание на важность правильной постановки знаков препинания в целях общения, т. е. как для того, кто пишет, так и для того, кто читает написанное другим. (Элементарный прием ознакомления с ролью точки - чтение сплошного текста, не поделенного на предложения. Чтение и понимание такого текста затруднено.)

Практическое ознакомление первоклассников с постановкой точки, вопросительного и восклицательного знаков происходит в период обучения грамоте. Дети еще не читают страниц «Букваря», но они устно составляют предложения по картинкам. Учитель обращает внимание учащихся на то, что при произношении (в устной речи) одно предложение отделяется от другого паузой, голос в конце предложения понижается. Дети по заданию учителя делят небольшие тексты (в 3-4-5 предложений) на отдельные предложения и убеждаются, что пауза между ними помогает лучше понять содержание рассказа, так как отделяет одну мысль от другой. Учащиеся упражняются в правильном произношении предложений. Так создается смысловая и интонационная основа для ознакомления с постановкой в конце предложения точки. Это можно сделать еще до чтения, используя графическую схему предложения. Например, дети устно составили предложение Мы любим петь, подсчитали в нем слова и каждое слово обозначили черточкой. После этого составили еще одно предложение: Нам весело - и также каждое слово обозначили черточкой. Учитель говорит: «В устной речи одно предложение от другого мы отделяем паузой. (Произносит предложение.) А в книгах, в газетах используется особый знак - точка, которая показывает, что предложение закончилось, нужно голос понизить и сделать паузу». Через несколько уроков первоклассники начинают читать предложения. Они воспринимают точку как знак конца предложения и сигнал понижения голоса и паузы. При составлении предложений из разрезной азбуки обязательно используется карточка с точкой. При записи предложений на уроках письма учитель тщательно следит за постановкой точки. Учащиеся объясняют, почему нужно ставить точку. Отсутствие точки в конце предложения считается ошибкой и подлежит исправлению. Такое внимание к постановке точки способствует формированию данного навыка.

Вопросительный и восклицательный знаки также вводятся в практику обучения в букварный период. Учащиеся читают предложения, которые по цели своего высказывания являются вопросительными (в них содержится вопрос и говорящий данным предложением хочет о чем-либо узнать). Учащиеся учатся правильно произносить такие предложения, повышая в конце предложения голос. Интонация и смысл предложения создают основу для постановки вопросительного знака, например: Нитки тонки. А канат? Он толст.

Постановку восклицательного знака учащиеся связывают с передачей чувства (удивления, радости, восторга и т. д.) и с особым интонированием предложений.

Более углубленная работа над постановкой точки, вопросительного и восклицательного знаков проводится в процессе изучения раздела «Предложение» во II классе. Именно в этот период происходит осознание синтаксической основы постановки знаков препинания в конце предложения. Изучение членов предложения, связи слов в предложении (см. выше) делает осознанным вычленение предложения из потока речи, а следовательно, и постановку знаков препинания в конце предложения. По интонации предложения бывают восклицательные и невосклицательные. Например, предложение Летом мы отдыхали в Крыму по цели высказывания является повествовательным, а по интонации может быть восклицательным и невосклицательным в зависимости от чувства говорящего. Спокойный тон передачи мысли потребует постановки точки. Стремление подчеркнуть радость обусловит постановку в конце предложения восклицательного знака. Особенно наглядно для учащихся своеобразие типа предложения проявляется в тексте, в котором повторяется одно и то же предложение, например: Дети ждали приезда отца. Маленькая Ира каждое утро спрашивала у брата: «Папа приехал?» Увидев отца, она радостно закричала: «Папа приехал! Папа приехал!» Вечером девочка сообщила своим подружкам: «Папа приехал». Повторяющееся в тексте предложение Папа приехал является разным по цели высказывания: во втором предложении оно вопросительное, а в третьем и в четвертом - повествовательное. Однако в третьем предложении оно произносится с особым чувством радости, поэтому по интонации является восклицательным.

Учитель постоянно воспитывает у учащихся внимание к произносительной стороне предложения, учит соблюдать логическое ударение, повышать или понижать голос в определенной части предложения, делать паузу между предложениями и т. д.

При изучении в III классе предложений с однородными членами учащиеся знакомятся с интонацией перечисления и с функцией запятой при перечислении.

Постановка запятой в отличие от точки не свидетельствует о конце предложения, а наоборот, указывает на его незавершенность. Учитель путем сравнения двух предложений показывает разницу произношения конца предложения, т. е. передачу интонации точки и интонации запятой. Например: Льдины плыли по реке. (Голос понижается. Делается пауза.) Льдины плыли по реке, сталкивались, натыкались на берега. (Во втором предложении после слов по реке, сталкивались голос понижается незначительно, чувствуется, что сообщение будет продолжено.)

В начальных классах при выполнении разного вида заданий учащиеся практически знакомятся с постановкой двоеточия, тире, точки с запятой, многоточия. Пропедевтическая работа над постановкой указанных знаков препинания чрезвычайно важна.

Уже в период обучения грамоте при чтении текстов, помещенных на страницах «Букваря», учитель обращает внимание на постановку тире, двоеточия, обучает чтению с учетом знаков препинания. Например, показывает голосом, как читать предложение, если вместо слова стоит тире: У нас в классе скоро конкурс. Павел нарисовал трактор. Виктор - танк.

На уроках русского языка при выполнении упражнений, связанных с классификацией слов, учитель уже в I классе практически знакомит школьников с постановкой двоеточия или тире при перечислении, а также с постановкой запятой. При этом сообщается название указанных знаков препинания, и дети постепенно начинают пользоваться ими без напоминания учителя (безусловно, если на начальном этапе работы по учебнику «Русский язык» учитель неоднократно на конкретных примерах показывал, что перед перечислением ставится двоеточие, каждое слово отделяется запятой). Перед записью текста предупреждаются ошибки не только орфографические, но и пунктуационные. Это необходимо помнить учителю, и развивать у учащихся пунктуационную зоркость.

Программой не предусмотрено изучение в начальных классах сложных предложений, однако это не означает, что учитель должен обходить молчанием сложные предложения, употребленные учащимися в устной и особенно в письменной речи. Практически, он знакомит младших школьников с некоторыми особенностями сложных предложений, в частности наличием в таких предложениях двух частей:

1) две самостоятельные части объединены в одно предложение, например: Наступил сентябрь, а дни стояли по-летнему жаркие;

2) в предложении одна часть зависит от другой, например: В поле мы видели, как комбайн убирает подсолнечник на силос. Учащиеся находят в каждой части подлежащее и сказуемое и убеждаются в том, что два предложения объединены в одно. Элементарные наблюдения над сложными предложениями позволяют сообщить детям о постановке запятой в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях. Так, например, в процессе анализа письменных работ, выполненных учащимися (изложений, сочинений), а также при подготовке к написанию разного вида творческих работ сообщается о постановке запятой в сложном предложении, вторая часть которого начинается со слов: который, если, потому что, так как.

Одним из важных условий, обеспечивающих эффективность работы над элементами синтаксиса и пунктуации, является связь уроков чтения и русского языка. Школьники учатся выразительно читать, точно употреблять слова, грамматически правильно оформлять свои мысли, опираясь на знания из области синтаксиса как на уроках чтения, так и на уроках русского языка. И как бы ни были элементарны знания младших школьников о предложении, именно эти знания обеспечивают осознанное владение предложением в устной и письменной речи.

**Глава 2. Современное состояние обучения младших школьников пунктуации в начальной школе**

**2.1 Анализ учебной литературы по проблемам обучения пунктуации**

языковой компетенция пунктуация школьник

В образовательном стандарте образования изучение русского языка на базовом уровне направлено на дальнейшее развитие языковой и лингвистической (языковедческой), коммуникативной и культуроведческой компетентностей. Речевая компетентность включает в себя знания о русском языке как системе, его функциях, устройстве, умения и навыки нормативного использования языковых средств для достижения орфографической, пунктуационной и речевой грамотности.

Формирование орфографической и пунктуационной грамотности учащихся – одна из основных задач каждого учителя русского языка.

Обучение П. в школах Рос. Федерации начинается уже в 1-м классе, когда учащиеся знакомятся с предложением. Затем они овладевают логич. ударением, интонацией не только повествовательных, вопросительных и восклицательных предложений, но и интонацией прямой речи; знакомятся с правилами употребления точки, вопросит, знака и запятой и пр. На заключит, стадии нач. обучения знания учащихся по синтаксису и П. приводятся в нек-рую систему. При изучении П. в нач. классах обращается внимание на выразительность чтения, на соответствие между интонацией и П. и пр. На уроках русского языка при изучении морфологии и орфографии работа над П. продолжается в практич. плане; система-тич. курс П. изучается параллельно.

Для выработки навыка постановки знаков препинания необходимо при изучении морфологии и орфографии систематически повторять (с нек-рым углублением) сведения по П., полученные учащимися ранее. При изучении синтаксиса учитель должен связывать изучение П. с наблюдением над паузами и интонацией. Знаки П. - это не только показатели грамматич. структуры предложения, но и знаки выразительности речи. Необходимо научить детей правильно ставить знаки и "читать" их. Выработке навыков "чтения" знаков препинания способствует интонационно-смысловой анализ текста. Выбор нужного знака требует одновременно знания пунктуационного правила и умения производить логико-синтаксич. анализ предложений. Эти умения вырабатываются при систематич. использовании пунктуационных знаков в процессе письма.

Для развития пунктуационных навыков применяются: пунктуационный разбор - объяснение уже расставленных знаков препинания в специально подобранных отрывках или отд. предложениях, сопровождаемое синтаксич. анализом; установление смысловых отношений между отд. членами и составом простых и сложных предложений; письмо заученного наизусть с предварит, разбором П.; расстановка знаков препинания в специально подготовленном тексте и т. д. Изложения, диктанты разных типов, сочинения помогают учащимся глубже осмыслить необходимость употребления тех или иных синтаксич. конструкций и пунктуационных знаков.

**2.2 Исследование языковой компетенции среди младших школьников**

Термин "языковая компетенция " был введен Н. Хомским примерно в середине XX в. и семантически противопоставлен термину "использование языка ". Различие значений этих терминов раскрывалось как разница между знанием "говорящегослушающего " о языке и применением языка в практике общения и деятельности человека. Стремясь остаться в рамках строго лингвистического исследования, Н. Хомский пытался абстрагироваться от реальных речевых актов и настойчиво подчеркивал, что имеет в виду "идеального говорящегослушающего ", т.е. абстрактно мыслимого носителя языка. Реального же носителя языка со всеми его речевыми особенностями он квалифицировал как объект не лингвистического, а психологического, социологического, дидактического исследования.

К концу 60-х - началу 70-х гг. последователи Н. Хомского (а с некоторыми оговорками и он сам) начинают понимать под данными терминами "языковую способность ", т.е. потенциальное знание языка и о языке его реального носителя, и "языковую активность ", т.е. реальную речь в реальных условиях. Содержание этих понятий отчетливо сформулировал Д. Слобин, указав на различие "между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях ".

Таким образом, за короткое время в процессе развития понятия произошел "сдвиг " в сторону так называемого человеческого фактора. Это обострило проблему происхождения и развития языковой компетенции. По Н. Хомскому, в ее основе лежат врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность ребенка "конструировать для себя грамматику " - правила описания предложений, воспринимаемых в языковой среде. Эти знания носят эмпирический характер и функционируют в виде лингвистической интуиции ("внутренних представлений " о языке) и языковой интроспекции носителей языка. Что же касается языковой способности, то она признается образованием, имеющим двойную - природную и социальную - обусловленность. Изменение содержания понятия повлекло за собой расширение эмпирических исследований по проблемам генеза доречевых и ранних речевых форм поведения ребенка (С. ИрвинТрип, Д. Слобин, Л. Блум и другие). В нашей науке такие исследования ведутся давно (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, В.В. Ветрова, Е.И. Исенина и другие).

Отрицать значение идей Н. Хомского для развития не только лингвистической науки, но и психологической невозможно, поэтому многие зарубежные исследования опираются на них. Вместе с тем его концепция вызвала поток методологической критики, которая подводила к заключению, что понятие языковой компетенции и развернутая на его основе модель этого явления, обладая рядом достоинств, едва ли соответствуют задачам психолингвистического, психологопедагогического, лингвометодического исследований.

В отечественной психологии, психодидактике и частных методиках на сегодняшний день сложилась такая ситуация: концепция Н. Хомского действительно не устраивает специалистов этих областей, но термин "прижился " и используется в нашей науке с иным значением. Языковую компетенцию (языковую способность) у нас раскрывают чаще всего как совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной. Перечни выделяемых умений у разных авторов не совпадают и не у всех четко обозначены, что связано с объективно большим количеством этих умений и отсутствием корректной их иерархизации (см., например, такой ряд: владение лексикой, грамматикой, умение адекватно воспринимать и порождать текст). Заметим, что многие исследователи не пользуются термином "языковая компетенция ", заменяя его выражениями "знание языка ", "владение языком " и подразумевая не совокупности отдельных умений, а целостные крупные блоки их, которые в ряде случаев совпадают у представителей разных специальностей (ср., например, способность к построению высказывания, способность к пониманию речи в работах Ю.Д. Апресяна и говорение, слушание как особые виды речевой деятельности в трактовке И.А. Зимней).

**Заключение**

Данные результаты позволяют сделать следующие выводы: для формирования пунктуационных умений и навыков и развития пунктуационной зоркости учащихся при изучении любого учебного материала в начальных классах на каждом уроке русского языка необходимо использовать различные упражнения, грамматико-пунктуационный разбор, списывание (осложненное и неосложненное), диктанты, позволяющие учащимся закрепить знания о постановке знаков препинания в предложениях с однородными членами, в сложносочиненныx и сложноподчиненных предложениях и в предложениях с прямой речью. Уделяя внимание таким разделам языкознания как синтаксис и пунктуация, необходимо помнить, что формирование умений и навыков учащихся должно идти во всех направлениях, необходимо обращать внимание и на общее психическое развитие школьников (эстетическую, эмоциональную, интеллектуальную, волевую сферу деятельности).

**Список литературы**

1. Львова С.И. Язык в речевом общении. М.: Дрофа, 2001.
2. Божович Е.Д. Развитие языковых компетенций школьников: проблемы и подходы.
3. Компетентностный подход в образовании. Сборник материалов и тезисов Региональной научно-практической конференции 9 февраля 2006 года. Ижевск: УдГУ, 2006.
4. Божович Е.Д. Развитие языковых компетенций школьников: проблемы и подходы.
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании//Школьные технологии, 2004. №5.
6. Кохтев Н.Н. Риторика. – М., 1994. С. 12.
7. Михальская А.К. Основы риторики. – М., 1996. С. 262.
8. Ладыженская Т.А., Зельманова Л.М. Практическеская методика, М., 2000, с. 117.
9. Иванова Г.Ф. Компетентностный подход в образовании: формирование языковой компетентности. – М., 2009 г.
10. Иванова А.Е. Языковая компетентность испытуемых в психологическом эксперименте // Язык и личность / Под ред. Д.Н. Шмелева. М., 1989. С. 127 - 131.
11. Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко «Секреты пунктуации», с. 37-41.
12. Синтаксис и пунктуация русского языка. Экспериментальный программированный учебник для III-IV классов, под ред. Г.Г. Граник, М. «Педагогика», 1970.
13. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М.: АПН, 1960.
14. Ломизов А.Ф. Обучение пунктуации в ср. школе, М., 1975.

Размещено на Allbest.ru