

4У(07)
К64

P-P

104/1-

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ А.М.ГОРЬКОГО

На правах рукописи

КОНДРАТЕНКО Лариса Александровна

УДК 491.8/077/1 414 /077/:373.053

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ IV КЛАССА ФОНЕТИЧЕСКИХ
ПОНЯТИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА
/Дидактический аспект/

ІЗ.00.02 - методика преподавания украинского языка

Київський педагогічний
інститут ім. А. М. Горького
БІБЛІОТЕКА

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Киев - 1986

НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова



100313278

Работа выполнена в Научно-исследовательском институте педагогики УССР.

Научный руководитель - доктор филологических наук, профессор Г.М.Удовиченко.

Официальные оппоненты:

доктор филологических наук,
профессор ДУДИК П.С.,
кандидат педагогических наук,
доцент СОКИРКО М.В.

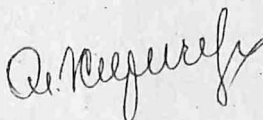
Ведущее учреждение - Полтавский государственный педагогический институт им.В.Г.Короленко.

Защита состоится "15" мая 1986 г. в 15 часов на заседании специализированного совета Д ИІЗ.01.01 при Киевском государственном педагогическом институте им.А.М.Горького /252030, Киев-30, ул.Пирогова, 9/.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Киевского государственного педагогического института им. А.М.Горького.

Автореферат разослан "15" апреля 1986 г.

Ученый секретарь
специализированного совета
доктор педагогических наук,
профессор

 А.В.КИРИЧУК

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Формирование у учащихся научного мировоззрения, коммунистической убежденности и морали, умения эффективно использовать полученные знания в трудовой и общественной жизни — важные задачи, стоящие перед советской школой на этапе всестороннего совершенствования развитого социализма. Успешное решение этих задач во многом зависит от содержания образования, повышения его теоретического уровня. В "Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы" сказано: "Необходимо предельно четко изложить основные понятия и ведущие идеи учебных дисциплин, обеспечить необходимое отражение в них достижений науки и практики"¹. И такая постановка вопроса закономерна, поскольку понятийное мышление — суть научное, диалектическое мышление. Познание человеком "объективной связи мира, — писал В.И. Ленин, — идет путем именно образования понятий"², сконцентрировавших в своем содержании объективно-истинные знания о существенных свойствах и связях предметов действительности.

Отсюда следует, что совершенствование понятийной базы любого школьного курса способствует и повышению его мировоззренческой заостренности.

Вопросам развития теоретического мышления детей, анализу различных аспектов усвоения ими понятий уделено немало внимания в работах известных советских психологов и дидактов /Богоявленского Д.Н., Выготского Л.С., Гальперина П.Я., Занкова Л.И., Кабанова

¹ Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы. — В кн.: О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. М.: Политиздат, 1984, с.46.

² Ленин В.И. Философские тетради. — Полн.собр.соч., т.29, с.160-161.

вой-Меллер Е.Н., Леонтьева А.Н., Мянчинской Н.А., Проколюченко Л.Н., Чаматы П.Р., Шапоринского С.Л. и др./.

Формированию понятий в процессе изучения школьных курсов математики, физики, биологии, истории, географии посвящены исследования Верзилина Н.М., Коринской В.А., Клоковой Г.В., Кривера Г.А., Усовой А.В., Хинчина А.Я. и др.

В методике преподавания русского языка данная проблема рассматривалась в двух аспектах: исследовались возможности формирования понятий в начальной школе /Айдарова Л.И., Львов М.Р./ и освещалась работа с понятиями при изучении синтаксиса и морфологии /Озерская В.П., Тростенцова Л.А./.

В методике преподавания украинского языка проблема формирования понятий, в частности фонетических, еще не была предметом специального исследования.

Сказанное выше и определяет актуальность темы исследования.

Цель исследования состоит в разработке примерной модели методической системы формирования фонетических понятий на уроках украинского языка в IV классе средней школы.

Объектом исследования является процесс формирования фонетических понятий, включенных в содержание языкового курса средней школы.

Предмет исследования - пути и средства достижения сформированности у учащихся понятий фонетической системы украинского языка.

Выбор объекта и предмета исследования был обусловлен особым местом фонетики в школьном курсе языка как наиболее абстрактной его части, открывающей систематическое изучение явлений речи.

Фонетические знания, овладение которыми предусмотрено программой средней школы, обобщены преимущественно в понятиях. Эти понятия отражают общие и особые черты языковых явлений и процес-

сов и позволяют сформулировать основные закономерности функционирования звуков речи.

От овладения звуковым строем речи во многом зависит успешность овладения школьным курсом языка в целом. Без достаточно полного изучения фонетики невозможно сознательное усвоение орфографии и орфоэпии, глубокое понимание грамматических категорий и форм.

Рабочая гипотеза заключалась в предположении, что формирование фонетических понятий способствует развитию диалектического мышления учащихся, более глубокому усвоению фонетики, интенсификации овладения орфографией. Эффективность этого процесса может быть повышена при условии, что:

работа над понятием состоит из нескольких этапов: эмпирического первого, заключающегося в анализе конкретных звуковых явлений, обобщении и абсолютизации их сходства; теоретического, в ходе которого на основе полученных эмпирически существенных признаков проводится определение понятия и его термин; эмпирического второго. На этом этапе абстрагированные знания проверяются практической деятельностью;

каждое новое понятие рассматривается не изолированно, а как элемент всей фонетической системы; познавательная деятельность учащихся постоянно направляется на установление внутрипонятийных и межпонятийных связей, на выявление сходства и различия понятий;

выявлены логические соподчинения фонетических понятий, изучаемых в средней школе и намечена их типология; при отборе дидактического материала учитываются как акустические, так и фонологические особенности изучаемых фонетических явлений; формулировки определенных понятий приведены в соответствие с уровнем развития учащихся.

Исходя из поставленной цели и выдвинутой гипотезы, необходимо было решить следующие задачи:

I. Выявить причины неполноты усвоения школьниками фонетических явлений.

2. Установить психолого-дидактические условия, обеспечивающие выбор оптимальных путей формирования фонетических понятий.

3. Определить критерии отбора лексики дидактического материала и оценки трудности дефиниций.

4. Разработать и экспериментально проверить модель методической системы формирования фонетических понятий.

Методологической основой настоящего исследования является марксистско-ленинское учение о воспитании и обучении подрастающего поколения, ленинская теория отражения, положения марксизма-ленинизма о возникновении и развитии понятий, новая редакция Программы Коммунистической партии Советского Союза, решения съездов КПСС, директивные документы партии и правительства по вопросам совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе.

Новизна исследования заключается в том, что впервые в методике преподавания украинского языка ставится и решается проблема формирования у учащихся средней школы фонетических понятий.

В плане решения этой проблемы диссертантом:

разработана методика формирования понятий различной степени обобщенности;

определены уровни сформированности понятий;

вычленен достаточный для различных уровней сформированности понятий объем знаний, умений и навыков;

проведен анализ типологии фонетических понятий и на его основе определена последовательность их изучения;

разработаны критерии отбора лексики дефиниций и дидактического материала;

введен новый методический прием "обратная транскрипция";

предложено специфическое применение фонетического разбора.

Элементы новизны включены и в ряд традиционных приемов работы.

Практическая значимость диссертации. Полученные результаты могут быть использованы для уточнения логической структуры школьного курса фонетики, при создании новых учебников по украинскому языку, методических пособий, а также в практической работе учителей средней школы и преподавателей педагогических вузов, читающих курс методики преподавания украинского языка.

На защиту выносятся следующие положения:

- В условиях ускорения социально-экономического развития страны и всемерного повышения роли человеческого фактора нельзя ограничиваться ознакомлением учащихся с суммой даже наиболее важных фактов той или иной науки. Необходимо формировать у детей систему понятий, позволяющую осознать существующие в реальной действительности связи и закономерности, развить диалектическое мышление, коммунистическое мировоззрение. Это в полной мере отнесется к школьному изучению фонетики.

- При конструировании модели методической системы формирования фонетических понятий следует учитывать: сущность понятий как научных абстракций; психолого-дидактические предпосылки их формирования; фонетические, фонологические и логические особенности изучаемых понятий; степень донучного ознакомления с ними детей; достаточный для каждого этапа обучения уровень сформированности отдельно взятого фонетического понятия.

- Формирование фонетических понятий органически соединяет в едином процессе работу над знаниями, умениями и навыками. Навык является основой для приобретения знаний, а полученные знания - основой для выработки умений.

- Полнота и точность фонетических знаний оказывает прямое влияние на темп и прочность овладения школьниками орфографией.

Достоверность результатов исследования и основных выводов обеспечивается методологической обоснованностью исходных позиций;

всесторонним изучением и тщательным анализом состояния проблемы стихийного возникновения и целенаправленного формирования у школьников научных понятий, в том числе фонетических; рациональным применением методов исследования, соответствующих его задачам; экспериментальной проверкой в школах предлагаемой методики.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе экспериментально-опытной работы, проводимой как непосредственно автором, так и учителями школ г.Киева и Киевской области. Предлагаемые рекомендации внедрялись в школьную практику /выступления автора в печати, проведение открытых уроков; чтение лекций для учителей/.

Результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях лаборатории обучения украинскому и русскому языкам НИИ педагогики УССР, итоговых конференциях НИИП УССР /1984, 1985 гг./, совместной научно-практической конференции молодых ученых НИИ педагогики и НИИ психологии УССР /1985 г./.

Структура и основное содержание диссертации

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка основной использованной литературы и приложения.

Во введении обоснована актуальность проблемы, определены гипотеза, объект, предмет, цели, задачи и методы исследования, характеризуется его методологическая основа, научная новизна и практическая значимость.

Первая глава - "История становления системы изучения фонетики на уроках украинского языка в средней школе" - состоит из двух разделов. В первом дается анализ форм, методов, путей ознакомления учащихся с фонетическим материалом на различных этапах развития советской школы на Украине, что позволяет проследить, как от большей или меньшей абсолютизации одной из форм работы

/эмпирического наблюдения, усвоения теоретических знаний, практической тренировки/ ученые и практики пришли к пониманию того, что ни одна из перечисленных форм в отдельности не может обеспечить полноценного усвоения школьниками изучаемого материала. Следствием этого явилось усиление внимания к комплексному подходу в решении проблем преподавания фонетических понятий.

При рассмотрении структуры курса не удалось выявить какой-либо четко выраженной тенденции. Все программы /кроме комплексных/ в основном сохраняли традиционный порядок тем, предусматривающий сначала рассмотрение общего понятия "звуки речи", потом гласных, слога, ударения, согласных. Частичные изменения были очень непостоянны и не шли далее эмпирического поиска наиболее эффективной последовательности изучения фонетического материала.

К настоящему времени авторы школьных учебников по украинскому языку много сделали для разработки дефиниций фонетических понятий. Были введены определения понятий, с которыми учащиеся знакомились ранее лишь на уровне терминов. Повысился научный уровень существовавших ранее определений.

К 1964 году все основные понятия фонетики /кроме понятия "звуки речи"/ имели достаточно лаконичные, легко запоминающиеся определения. Однако в трактовке понятий главный упор делался на фонетико-артикуляционные признаки, рассматриваемые несколько упрощенно и не всегда достаточно точно. Например, гласные объяснялись как звуки, которые "состоят только из голоса", а согласные "из голоса и шума или только шума", причем понятия "голос" и "шум" детям не объяснялись.

Стремясь преодолеть эти недостатки, авторы учебников значительно усложнили дефиниции. И создатели нового учебника /1982 г./ вернулись к описательному определению таких понятий, как "звуки гласные и согласные". Но и в этом описании имелись неточности:

признаки звука и фонемы были представлены рядоположенно. Все это создавало предпосылки для возникновения противоречий между знаниями и практическим опытом школьников, что и было зафиксировано констатирующим экспериментом. Не совсем верным оказалось построение и некоторых других дефиниций.

В последнее время учебные программы отводят значительно больше часов на изучение сугубо фонетических явлений в курсе "Фонетика. Графика. Орфоэпия", что свидетельствует о возросшем уровне понимания педагогами образовательной роли фонетических знаний и умений. Так, если в 1961 году Л.П.Льбивец предлагал 42,5% времени /отводимого на изучение фонетики/ посвящать непосредственно работе с фонетическими понятиями, то в 1980 г. на изучение почти того же материала программа отводит уже 61,4% времени. Однако при распределении часов на изучение отдельных фонетических понятий по-прежнему не учитывается реальная сложность этих понятий.

Анализ литературных источников /он приведен в первом разделе/ показал, что в истории разработки методики изучения фонетики украинского языка и по настоящее время ряд важных проблем не получил еще достаточно полного разрешения. К таким проблемам относятся принципы построения логической структуры курса, призванные определить объем и последовательность изучения фонетического материала в школе; вычленение его воспитательных возможностей; доказательное обоснование самой методики изучения фонетики, учитывающей как психолого-педагогические особенности работы, так и логическую и лингвистическую сложность рекомендованного материала.

Изучение истории вопроса и анализ различных методических концепций позволили при разработке экспериментальной методики учесть положительный и отрицательный опыт прошлого, благодаря чему появилась возможность определенным образом прогнозировать результаты применения некоторых методов и, следовательно, более

точно моделировать педагогические ситуации.

Во втором разделе первой главы проанализирован уровень усвоения учащимися фонетических понятий, сделана попытка выяснить причины наиболее характерных недостатков в теоретических знаниях по курсу фонетики и связанных с ними практических умений школьников.

Данные констатирующего эксперимента показали, что отсутствие специальной работы, направленной на формирование как отдельных фонетических понятий, так и их системы, приводит к фрагментарности в знаниях, непониманию сути многих фонетических отношений, неоднородности в умениях и навыках учащихся.

В ходе исследования выявлена прямая зависимость между уровнем сформированности фонетических понятий и орфографической грамотностью. Поэтому при моделировании курса необходимо более тесно, чем это практикуется в настоящее время, увязывать изучение фонетических и графических фактов. Специфичность изучаемого материала обуславливает необходимость в дополнительной работе, направленной на то, чтобы донести до понимания учащихся содержание фонетических понятий, признаки их деления.

К основным недостаткам уже проводимой в четвертых классах работы с фонетическими понятиями следует отнести:

- недостаточную полноту и точность дефиниций части понятий, которые определяются как-бы сами из себя, без учета связей и взаимозависимостей, существующих в языке. Слабее всего в определениях, приводимых в учебниках, представлено родо-видовое подчинение. А ведь без его понимания невозможно осознать целостную систему языка. В.И. Ленин объяснял, что дать определение понятию "это значит, прежде всего, подвести данное понятие под другое, более широкое"¹. Дефиниция должна не просто обобщать и разъяснять

¹ Ленин В.И. - Полн. собр. соч., т. 18, с. 149.

наблюдаемые факты, но и показывать перспективу, соотнося изучаемые явления с подобными;

- отсутствие постоянной фиксации межродовых и межвидовых связей;

- наличие ошибок в делении объема рассматриваемых понятий /выбор различных оснований, несоразмерность/;

- рядоположенное описание языковых и речевых признаков рассматриваемых явлений;

- нечеткость в разграничении существенных и несущественных свойств явлений;

- недостаточное внимание к умениям учащихся соотносить речевые факты с их понятийными обобщениями и понятийных обобщений - с речевыми фактами;

- смешение сходных признаков, приводящее к ошибкам в классификации фонетических понятий.

Вторая глава - "Факторы, обеспечивающие эффективность формирования фонетических понятий". В советской психолого-педагогической науке большое внимание уделяется разработке проблемы формирования понятий в процессе обучения школьников. Важнейшее значение, в частности, имеет вывод о необходимости проведения поэтапной работы при формировании понятий. Однако ученые не пришли к единому мнению относительно характеристики каждого из предлагаемых этапов и определения приемов работы для их реализации. Недостаточно разработаны и проблемы, связанные с особенностями формирования лингвистических, в частности фонетических, понятий. В методике преподавания украинского языка они практически не поднимались вовсе.

В процессе разработки методики экспериментального обучения предполагалось, что путь формирования понятий должен определяться спецификой изучаемого материала, возрастом школьников, зада-

чами обучения.

Главные особенности фонетических понятий — знаковый характер обобщенных ими явлений языка /Богоявленский Д.Н./ и двойная абстрагизация при их усвоении /Проколиенко Д.Н./. На правильность усвоения фонетических понятий большое влияние оказывают донаучные, стихийные представления детей.

В предложенной методике формирование фонетических понятий понималось как сложный психолого-педагогический процесс, включающий несколько этапов; формирование простых понятий; формирование сложных понятий; работу над осознанием учащимися понятийных связей.

Сформированность понятия в школьном обучении может иметь ряд уровней. Вначале оно формируется в виде дефиниции, потом системы, окончательная же сформированность достигается только после осознания места данного понятия в понятийной системе языка в целом, т.е. когда оно /понятие/ начинает существовать в своей высшей форме — форме теории. Задачей исследования, ограниченного рамками четвертого класса, было формирование понятий на уровне дефиниций и систем.

Формирование простого фонетического понятия включает анализ явлений речи, наиболее выразительно представляющих существенные признаки; выявление и группировку существенных признаков, отсеивание несущественных; эмпирическое определение понятия учащимися, корректировку определения; введение научного термина и его дефиниции; работу по полноценному усвоению этой дефиниции; проверку точности понимания сути понятия, его существенных признаков; использование полученных знаний в стандартных и нестандартных ситуациях.

При работе над сложным понятием особое внимание следует обращать на понимание учащимися места его в системе; умение правильно определить основание деления объема понятий; умение соотно-

сить сходные явления с понятиями при наличии их подчинения или соподчинения.

Для осознания учащимися понятийных связей важно развивать их умение включать каждое понятие в систему, четко различать разносистемные понятия.

Уже работая с четвероклассниками следует добиваться начального уяснения ими системности языка.

Каждый этап работы по формированию фонетических понятий требовал четкого определения необходимых для его осуществления знаний, умений и навыков.

I. Пропедевтика формирования понятий: начальные знания о фонетических явлениях; умение анализировать сходные явления действительности и группировать их на основе общих признаков /умение выделять звуки человеческой речи из множества звуков, гласные - из множества звуков человеческой речи, ударные - из множества гласных и т.д./. Навык объединять явления по сходству.

II. Формирование простых понятий: знание четких формулировок определений понятий и их существенных свойств; умение выделять в группе однотипных явлений существенные и несущественные свойства /свойства быть колебанием воздуха и различать слова и морфемы - у звуков речи, графическую форму и свойство передавать звук на письме - у букв/.

III. Формирование сложных понятий: знание возможных соотношений между различными понятиями и группами понятий. Умение правильно определять место отдельного понятия в системе /гласного - в системе звуков речи, твердого согласного, - в системе согласных/.

IV. Работа над осознанием учащимися понятийных связей: знание систем фонетических и графических понятий; умения и навыки в соотношении понятий различных систем /звуков и букв, слогов и морфем/.

На отдельных этапах привлекались частные умения: различение согласных звонких в конце слова и в конце слога, длительных /подвоенных/ и долгих /подвоенных/; мягких, чья мягкость на письме обозначается и не обозначается и т.д.

В методике преподавания украинского языка одной из наименее разработанных является проблема сложности для детей изучаемых фонетических понятий. В этом вопросе можно выделить две стороны - сложность реальных фонетических явлений и сложность понятий.

Особенность рассматриваемого на уроках языкового материала - высокий уровень его обобщенности. По мнению психологов, при работе с фонетическими понятиями учащиеся должны уметь абстрагировать абстрактное и обобщать обобщенное, поскольку уже самые малые "звуковые" единицы, анализируемые детьми, - звук [а], звук [д'], звук [о], звук [дх] в действительности не звуки, а фонемы [а], [д'], [о], [дх].

Слышимые же в звуковом потоке звуки речи не всегда правильно осознаются детьми, особенно если их звучание не соответствует сформировавшемуся представлению. Так, безударный звук [e^н], который, согласно определению, должен звучать, как средний между [e] и [и], в зависимости от того, какие звуки его окружают, может звучать почти, как [e] или [и]. Трудно даются детям и фонетические явления, не ставшие фонологическими. Так, многие четвероклассники не во всех позициях свободно различают согласные по длительности.

Понимание языковых фактов может существенно искажаться при использовании учителем на уроке слов, в которых есть фонемы, поляризованные по одному дифференциальному элементу. Ситуация здесь осложняется тем, что недостаточно четкое различение фонем можно выявить только при анализе письменных работ, так как в средней школе эта ошибка почти не проявляется в устной речи. Школьни-

ки могут правильно произносить слова, но писать - "продувжувати", "хипера", "вудинок", что учителя подчас воспринимают как следствие простой невнимательности.

Методическое требование использовать для формирования понятий, в том числе и фонетических, наиболее яркие речевые факты диктует необходимость тщательного отбора дидактического материала. В исследовании сделана попытка сформулировать правила отбора лексики для использования на различных этапах урока. Так, слова, в которых графический, фонематический и орфоэпический образы однозначно сопоставимы, рекомендуется применять в домашних заданиях. Слова, где графический, фонематический и орфоэпический образы сопоставимы, желателно применять в домашних и классных самостоятельных работах, а также при объяснении нового материала на первоначальных этапах формирования фонетических понятий. Слова, в которых графический, фонематический и орфоэпический образы частично сопоставимы, целесообразно применять в комментированных и предупредительных работах. А слова с графически, фонематически и орфоэпически не сопоставимыми образами могут применяться только в написаниях, предварительно разобранных на уроке.

В психолого-дидактических и методических исследованиях неоднократно отмечалось, что скорость усвоения детьми лингвистических понятий зависит от двух факторов: профессионального мастерства учителя и сложности самого понятия. В диссертации высказана и обоснована мысль о том, что под сложностью фонетического понятия подразумевается не только сложность языкового материала /о чем говорится в педагогической литературе/, но и логическая сложность понятийных отношений.

В экспериментальном обучении мы сделали попытку установить последовательность в изучении фонетических понятий в школьном курсе украинского языка, учитывая: а/ отношения, существующие между

понятиями и б/ сложность понятий, обусловленную особенностями различных понятийных систем. При этом мы опирались на следующие данные констатирующего эксперимента: а/ связи подчинения и соподчинения учащиеся усваивают сравнительно легко; б/ противоречие и противоположность они практически не различают и переносят свойства противоположных понятий /гласные ударные и безударные/ на противоречивые /согласные звонкие и глухие, согласные твердые и мягкие/; в/ труднее всего дети усваивают суть понятий с двухосновным делением или частичным совпадением объемов. Вследствие этого понятие "ударение" полностью растворяется для учащихся в понятиях "ударные гласные звуки" и "ударные слоги", а глухие мягкие согласные представляются производными от звонких твердых.

В основу разработанной нами системы изучения фонетического материала были положены следующие требования: а/ каждое подчиняющееся /сложное/ понятие изучается со всеми своими подчиненными на протяжении последовательной серии уроков. Новое фонетическое понятие не вводится до окончания изучения всех видовых понятий одного родового; подчиненные понятия рассматриваются строго по иерархии; б/ порядок изучения соподчиненных и независимых понятий не имеет принципиального значения и определяется традиционно; в/ противоречивые понятия рассматриваются на одном уроке, а в системе располагаются как соподчиненные; г/ понятия "ударные гласные звуки речи" и "безударные гласные звуки речи", имеющие частичное совпадение объемов с понятиями различных родов, рассматриваются в конце курса.

Поскольку первой формой существования понятия, как утверждают философы /Булатов М.А., Копнин П.В./, является его дефиниция, очень важно, чтобы учащиеся усвоили ее наиболее точно. Дефиниция должна сочетать научность с доступностью и строиться в соответствии с логическими требованиями к определению понятия. Доступности

отдельных дефиниций, выполняющих роль минимального текста, оценивалась нами по критериям, выработанным советскими лингвистами.

В третьей главе - "Методика формирования фонетических понятий" - изложены содержание, организация формирующего эксперимента, методы обработки экспериментальных данных и результаты исследования.

Программа экспериментальной работы была следующей: 1. Формулировка научной гипотезы. Определение целей и задач эксперимента. 2. Выбор контрольных и экспериментальных групп учащихся. Обоснование этого выбора. Определение начального уровня знаний по фонетике, фонетических и орфографических умений и навыков. 3. Проведение специально организованной работы на уроках украинского языка и литературы. 4. Контрольный срез. Определение уровня знаний, умений и навыков учащихся экспериментальной и контрольной групп. Выводы по эксперименту.

Формирующий эксперимент проводился в два этапа. Первый - в 1981/82 учебном году самим экспериментатором в средней школе № 224 г. Киева, второй - в 1982/83 учебном году учителями Погребинской и Севериновской средних школ Киевской области, а также студентами КПИ им. А. М. Горького. Выборочно экспериментальные материалы проверялись в средней школе села Добрые воды Черкасской области.

На первом этапе эксперимента в качестве экспериментального был избран наиболее слабый класс параллели. Более половины учеников этого класса не могли удовлетворительно выполнить простейшее задание - окончить предложения: звуки речи - это такие звуки, с помощью которых мы...; звуки речи бывают...; гласные звуки речи бывают...

Любой фонетический анализ давался им с трудом. Слабые фонетические знания и умения отражались на уровне орфографической грамотности. Среднее число ошибок в первом диктанте составляло 12,8.

За время обучения экспериментальный класс не только догнал по уровню орфографической грамотности другие, но стал даже несколько опережать слабые классы параллели. Характерно, что годовой диктант "Материнське поле", насыщенный словами со сложной как фонетической, так и фонологической картиной /материнська, вдячність, стелиться, найрідніший, мелодія, життєві, життя, чекати и т.д./, оказавшийся не по силам многим ученикам контрольных классов, экспериментальным был написан вполне удовлетворительно.

Принимая рост орфографической грамотности за один из основных показателей эффективности экспериментального обучения, мы исходили из предположения, что достоверным признаком сформированности фонетических понятий является умение практически реализовать полученные знания, другими словами, осознанно правильно с точки зрения орфоэпии говорить и осознанно правильно с точки зрения орфографии писать. Поскольку второй показатель легче поддается учету, он и был положен в основу анализа эффективности проделанной работы. Одновременно принималось во внимание и то, что на уровень орфографических умений решающее влияние должно оказать изучение орфографии. Нивелировка этого влияния достигалась за счет применения при изучении орфографических тем в контрольных и экспериментальных классах идентичных приемов и методов, а также использования одинаковых методразработок во всех случаях, кроме тех, когда изучаемый материал был принципиально важным для углубления понимания фонетических понятий и особенно тесно с ними связан.

В работе по формированию фонетических понятий выделялись три основных момента:

- 1/ формирование отдельных фонетических понятий;
- 2/ изучение понятий с различными видами подчиненности;
- 3/ углубление понимания учащимися связей между разносистем-

ными понятиями.

Первоначально методом дополнений выяснялись исходные знания учащихся. Анализ этих знаний позволял четко сформулировать основные учебные задачи. Суть их: а/ вычленение суммы явлений действительности, определяемых конкретным понятием; б/ выявление признаков понятия, выделение основных из них; в/ формулировка определения.

При наличии устойчиво сохраняющегося у школьников неточного понимания сущности какого-либо фонетического явления в ходе решения данных задач создавалась ситуация противоречия между функцией явления и его трактовкой школьниками.

Основными приемами работы были эвристическая беседа, трансформация знаний, лингвистический анализ, постановка проблемных заданий с возрастающей трудностью.

По мере изучения видовых понятий, входящих в подчинение одного родового, важным становилось правильное понимание учащимися их связей и системы сложного понятия в целом. В ходе этой работы не только углублялись, расширялись, систематизировались и уточнялись знания, полученные учащимися в младших классах, но и происходило первичное ознакомление с сущностью и правилами научной классификации, раскрывалось ее значение в упорядочении и систематизации накопленных знаний. На этом этапе следовало научить школьников правильно определять основание деления — существенные признаки, по которым более общее /родовое/ понятие делится на видовые.

Хотя одним из требований к учебным классификационным схемам является самостоятельность их составления, от такого подхода в IV классе пришлось почти полностью отказаться. Уровень развития логически-абстрактных действий у школьников этого возраста еще недостаточен. Даже понимание некоторых схем дается им с трудом. Поэтому, кроме основной работы, приходилось проводить дополните-

льную - учащиеся выполняли специально подобранные упражнения на развитие классификационных действий.

Системные отношения, родо-видовое подчинение представляют значительную сложность для учащихся IV класса. Наше исследование дает основание высказать предположение, что работа над формированием системы фонетических понятий должна проводиться в два этапа. Первый этап - введение понятий в систему - проходит на фоне использования игрового момента и конкретных представлений /см. дисс. Э.З./. После закрепления у учащихся системы понятий, создания устойчивого навыка в определении системно-понятийных связей необходимо переводить системные представления в абстрактно-графическую форму. /Второй этап/.

Большую сложность для учащихся представляют не подчинительные, а соподчинительные /особенно усложненные/ связи, их взаимозависимости и взаимообусловленности. Родо-видовые подчинения и простые соподчинения рассматриваются в ходе формирования отдельных понятий и составления классификационных схем. Функциональные же отношения /если их отдельно не анализировать/ настолько тесно объединяют понятия, что порой воспринимаются как их существенные признаки. В этом случае межпонятийная связь становится характеристикой явления, что искажает реальную картину. На практике это может приводить к утрате некоторых существенных признаков понятий и подмене их другими, подчас вообще не свойственными рассматриваемому явлению.

Для предупреждения подобных переносов важно было еще на этапе первичного формирования отдельных понятий четко выделить существенные признаки, а далее, путем повторений и уточнений, постоянно акцентировать на них внимание.

Кроме понятий, которые однозначно определяются набором признаков явлений /"звуки гласные", "звуки согласные", "гласные удар

ние", "гласные безударные" и т.д./, в школьном курсе фонетики представлен ряд понятий, которые так однозначно определить нельзя. Один и тот же набор признаков может характеризовать явления, относящиеся и к одному и к другому понятию. Только выделение, причем относительно-временное, существенных и несущественных признаков позволяет их квалификационно определить. К таким понятиям относятся "согласные твердые", "согласные мягкие", "согласные звонкие" и "согласные глухие". Один и тот же звук может быть одновременно мягким и звонким, мягким и глухим, твердым и звонким, твердым и глухим. В связи с этим у учащихся нередко возникает некое сверхпонятийное объединение, обладающее стойким набором существенных признаков. Одно из последствий такого объединения - стремление сделать бинарность явлений абсолютной. У каждого звонкого обязательно подразумевается парный глухой, у каждого мягкого - твердый. Правильно понять данное явление учащимся мешает то, что это единственный случай двухосновного деления в языковом курсе четвертого класса. Такое деление означает, что совершенно все звуки, отображенные в понятии "согласные", охватываются понятиями "мягкие согласные" и "твердые согласные", и в то же время все те же звуки полностью охватываются понятиями "звонкие согласные" и "глухие согласные". Такие существенные признаки, как "твердость", "мягкость", "звонкость", "глухость" являются не временными, зависящими от посторонних факторов, а постоянными признаками каждого отдельного звука. Отнесение же конкретного звука к разряду твердых или звонких, мягких или звонких, глухих или звонких, глухих или мягких зависит от свободного определения одного из двух главных признаков как существенного, а другого - как несущественного, второстепенного.

Для облегчения подобных операций в ходе эксперимента проводились специальные упражнения на развитие у школьников умений де-

лить понятия по двум основаниям.

При формировании фонетических понятий на уровне системы важно было добиться, чтобы дети не только понимали связи и взаимозависимости внутри этой системы, но и осознавали ее как целостную структуру, во всех случаях свободно отличали свойственные ей явления от явлений других структур, особенно функционально схожих.

В школьной практике система понятий фонетики наиболее тесно связана посредством орфографии с системой понятий графики.

Чтобы перекодировать звуковой поток в графические знаки, школьник не только должен знать правила такой перекодировки, то есть орфографию, но и свободно владеть понятиями обеих систем, четко представлять их сходство и различие.

Однако, как показал эксперимент, даже успешное овладение понятийными знаниями каждой системы в отдельности не всегда автоматически исключает перенос отдельных свойств звуков на буквы и наоборот. У четвероклассников часто имеется уже достаточно сформированный стереотип орфографического мышления, в котором ведущая роль принадлежит букве, и под нее, с большим или меньшим успехом, "подгоняются" услышанные звуки. В связи с этим требуются специальные упражнения, направленные на создание особого навыка постоянного практического различения звуков и букв.

В ходе эксперимента работа по расширению и углублению межкурсовых понятийных связей велась в два этапа. Первый этап проходил одновременно с изучением основных понятий фонетики и графики. Второй - в процессе изучения отдельных тем, связанных с орфографией.

На первом этапе ставилась задача объяснить учащимся соотношение отдельных фонетических явлений с возможными их графическими передачами. При этом на уроках языка выполнялись упражнения, развивающие умения учащихся отличать позиционные варианты отдель-

ных фонем. На уроках литературы проводился коллективный анализ чтения учащихся с точки зрения орфоэпии. Второй этап - доведение понимания межкурсовых связей до функциональной завершенности. Главным методическим приемом в этой работе стало использование частичной и полной фонетической транскрипции. При этом мы исходили из того, что при письме учащиеся сталкиваются с единицами трех систем - фонетической, фонологической и графической. Услышанный звуковой комплекс они осознают в понятиях фонетики, интуитивно переводят в фонологические единицы, а далее соотносят с соответствующими понятиями графики /Сущность этого процесса глубоко проанализирована в работах А.Р.Лурии, С.М.Кузьминой/. На каждом из этапов может произойти ошибка в понятийных соотношениях, что, в конечном счете, проявится в виде орфографической ошибки.

Для развития умения соотносить речевые явления с графическими была разработана система упражнений и предложен новый методический прием работы со звуковым письмом - обратная транскрипция. Сущность его заключалась в том, что школьникам давался записанный звуковым письмом текст /или отдельные слова/, по которому они должны были воспроизвести буквенную запись и устное звучание.

Проведенный обучающий эксперимент подтвердил правильность высказанной гипотезы. Предложенная методика действительно способствовала более глубокому усвоению понятий фонетики, развивала мышление детей, умение анализировать и обобщать языковые факты. Одним из результатов работы по формированию понятий фонетики явилось развитие умения переносить понятийные знания на новые явления, о чем свидетельствовало более интенсивное усвоение учащимися экспериментального класса, по сравнению с контрольными, правил орфографии.

Второй этап эксперимента подтвердил основные результаты первого. В ходе его проведения были уточнены отдельные приемы пред-

лагаемой методики работы по формированию фонетических понятий у учащихся четвертого класса.

В заключении подводятся итоги работы, формулируются общие выводы. Отмечается, что формирование у школьников понятий вообще и фонетических в частности имеет не только учебное, но и воспитательное значение, поскольку способствует развитию диалектико-материалистического мышления, выработке научного мировоззрения.

Работа по формированию фонетических понятий способствует более глубокому и полному усвоению фонетического материала и значительно интенсифицирует процесс усвоения орфографии.

Логическая структура, объем и форма представления учебного материала, изложенного в ныне действующих учебниках украинского языка для IV классов, имеет ряд недостатков, что обуславливает развитие у учащихся преимущественно эмпирического мышления. Отсутствие работы по формированию понятий приводит к фрагментарности в знаниях учащихся, неоднородности их умений и навыков.

Эффективность изучения фонетического материала можно значительно повысить, направив работу на формирование понятий и изучение понятийных связей.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Идеино-нравственное воспитание учащихся на уроках языка. - В кн.: Идеино-нравственное воспитание учащихся. Киев: Областной институт усовершенствования учителей, 1983, с.77-106 /на укр.яз./ - в соавт.

2. Советы учителю по отбору дидактического материала для работы над написанием слов с безударными гласными в 4 классе. - В кн.: Профессиональная подготовка учителей-филологов. Запорожье, 1983, с.78-83 /на укр.яз./.

3. Фонологические характеристики количественного состава суффиксальных морфем имен существительных украинского языка. - В кн.: Лексическая и грамматическая деривация в украинском языке. Киев: КГУ им. А.М.Горького, с.117-123 /на укр.яз./.

4. Подготовка учителя к работе с орфографическими ошибками. - Початкова школа, 1984, № 4, с.25-29 /на укр.яз./.

5. Факторы, влияющие на скорость усвоения фонетических понятий школьниками. - В кн.: Методические рекомендации по формированию социальной активности учащихся в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Киев: НИИ педагогики УССР, 1985, с.69-71.

6. Использование элементов фонетической транскрипции при изучении фонетики и правописания в 4 классе. - В кн.: Методика преподавания украинского языка и литературы: Республиканский научно-методический сборник, вып.10, Киев: Радянська школа, 1985, с.93-98 /на укр.яз./.

Подп. к печ. 11.04.86 Формат 10x84/16 Бумага *оберт.* печ. офс.

Усл. печ. л. 1,39 Уч.-изд. л. 1 Тираж 100

Зак. 6-3233 Бесплатно

Киевская книжная типография научной книги. Киев, Репина, 4.

