

Над водой, тоже нависла угроза загрязнения продуктами отходов промышленных предприятий, электростанций. В реки, озёра попадают ядовитые вещества, а они отравляют в ней все живое. Такая вода может стать источником тяжелых заболеваний [3]. А вода нужна всем: людям, растениям, животным и т. д.

А о том, как вода приходит в дома и как нужно её беречь и не загрязнять может стать темой разговора на уроках по технологии хозяйствования и на внеклассных занятиях.

На уроках флористики, при изготовлении изделий из природных материалов предлагается учащимся полюбоваться формой, цветом, величиной, строением цветков, листьев, травинок, шишек, ракушек. Они уникальны и интересны по-своему.

Учащиеся распознают принадлежность листьев тому или иному дереву, кустарнику, знакомятся с новыми сведениями, фактами о разнообразии, пользе, красоте растений, которые заслуживают доброго, заботливого отношения к себе со стороны человека.

Приумножаются знания учащихся о лесных богатствах и воспитывается чувство бережного отношения к растительному миру на уроках при работе с бумагой. Здесь школьники знакомятся с производством, видами и свойствами, технологией обработки бумаги, учатся экономно её расходовать.

По расчетам ученых в год расходуется столько балансовой древесины, что для получения её нужно такое количество леса выращивать 50-60 лет на площади шесть тысяч гектаров [4].

Для производства бумаги нужно много древесины. Школьники узнают, какие породы деревьев идут на выработку бумаги, как осуществляется вырубка леса, как бревна доставляют на целлюлозно-бумажный комбинат, что с ними происходит дальше, как получают целлюлозу, бумажную массу и бумагу.

**Заключение.** Таким образом, экологическое воспитание младших школьников осуществляется в процессе трудовой деятельности при непосредственном общении с природой во время заготовки и обработки природных материалов, в уходе за растениями, ознакомлении с производством бумаги, картона. У них формируются знания, умения и навыки бережного отношения к природе. Они убеждаются в том, что бесхозяйственность наносит вред окружающей среде, что только человек может её защитить, и сохранить став рачительным хозяином.

#### *Список литературы*

1. Губиш, Г.В. и др. Что мы оставим потомкам / Г.В. Губиш. – Минск: Нар. асвета. – 1982. – С. 101.
2. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения 1–4 классы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2012. – С. 153–197.
3. Жилинский, Н.М. Азбука бережливости / Н.М. Жилинский. – Минск: Юнацтва, 1988. – 31 с.
4. Розен, Б.Я. Чудесный мир бумаги / Б.Я. Розин. – М.: Лесная промышленность, 1976. – 183 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ЧЕТВЕРТЫХ КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПАДЕЖЕЙ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО (ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

*В.В. Халючкова  
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В зависимости от подхода к описанию категории падежа в лингвистических исследованиях термин «падеж» имеет семантическое или формальное толкование. Семантическое понимание категории падежа заключается в признании двух разных падежей при их внешней неразличимости, когда определённый падеж рассматривается как «элемент слова, определённое смысловое отношение»[1, 2]. Формальное понимание категории падежа заключается в объяснении конкретного падежа как набора словоформ, каждая из

которых может выражать своё основное значение и значения других семантических падежей. Оба подхода позволяют рассматривать категорию падежа как носителя определенного смыслового значения.

Использование данных лингвистической науки, знание свойств, явлений языка, механизма его функционирования позволяют создать не только методическую систему изучения грамматической природы падежей, но и методическую систему формирования речевых и коммуникативных умений и навыков учащихся четвертых классов при изучении предложно-падежных форм имени существительного в школе. Особую значимость при этом приобретает функциональный подход к обучению, поскольку он позволяет выявить те языковые средства, которые способны к выражению глубинных семантических свойств падежных значений русского языка.

Целью данной статьи является выявление состояния сформированности речевых и коммуникативных умений и навыков у учащихся начальных классов при изучении темы «Падежи имени существительного».

**Материал и методы.** Для определения состояния сформированности орфографических, речевых и коммуникативных умений и навыков при изучении предложно-падежных форм в разделе «Имя существительное» у учащихся четвертых классов средней школы, выявления ошибок и выяснения причин их порождения был проведен констатирующий эксперимент, который проводился в четвертых классах средних общеобразовательных школ № 33 (4 «А» класс 14 человек) и № 154 г. Минска (4 «А» класс 23 человека, 4 «Б» класс 20 человек, 4 «В» класс 20 человек, 4 «Г» класс 21 человек), № 1 (4 «А» класс 11 человек, 4 «Б» класс 16 человек) и № 2 (4 класс 13 человек) г. Богушевска, № 2 г. Сенно (4 «А» класс 13 человек, 4 «Б» класс 15 человек, 4 «В» класс 19 человек). Всего в нем было задействовано 185 учащихся. В ходе эксперимента были проведены проверочные работы в конце изучения раздела «Имя существительное».

**Результаты и их обсуждение.** Первое задание было направлено на выявление орфографических умений и навыков правописания предложных окончаний имен существительных. Для выполнения этого задания учащиеся должны обладать умениями и навыками правильно определить падеж имени существительного и знать окончание данного падежа. Пример задания № 1: вставьте пропущенные окончания (У лукоморья дуб зеленый; золотая цепь на дуб ... том).

Второе задание позволяло выявить уровень сформированности орфографических умений и навыков употребления предлогов, опираясь на предложенный контекст. Для выполнения этого задания учащиеся должны уметь правильно определить падеж имени существительного по имеющемуся окончанию и подобрать подходящий по смыслу предлог в соответствии с имеющимся падежом. Пример задания № 2: вставьте подходящие по смыслу предлоги (Хорош пруд ... нашего села).

Третье задание было направлено на выявление состояния сформированности умений и навыков правильно определять падеж имени существительного в соответствии с контекстом и употребить правильное окончание и правильный предлог, раскрывая скобки. Пример задания № 3: поставьте слова в скобках в нужную форму и с нужными предлогами так, чтобы текст приобрел законченный смысл (Я принёс из ближнего леса колючего (ёжик). Положил я ежа (пол). Скоро ёжик развернулся и огляделся...).

Четвертое задание позволило выявить состояние сформированности в комплексе умений и навыков правильного употребления падежных окончаний и предлогов. Пример задания № 4: диктант (Пришел сентябрь. После знойного лета наступила золотая осень. На опушке леса еще растут подосиновики, душистые рыжики. На большом старом пне жмутся друг к другу опенки).

Анализ состояния сформированности орфографических умений и навыков (упражнения № 1, 3, 4) позволил сделать вывод, что значительная часть ошибок приходится на правописание окончаний имен существительных в родительном падеже (50% ошибок). В правописании окончаний остальных падежей учащиеся допускают примерно одинаковое количество ошибок: творительный – 29% ошибок, предложный – 26% ошибок, винитель-

ный – 25% ошибок, дательный – 21% ошибок. При употреблении именительного падежа было допущено 14% ошибок.

При выполнении заданий №2, 3 у учащиеся выявлено 36% ошибок в употреблении предлогов. Основная причина этих ошибок – неспособность учащихся определить нужное смысловое значение, которое должно передаваться в предложенном предложении. Это такие ошибки: (*на, в*) пруду ведет узкая дорожка, (*к*) берегу стоит беседка, (*у*) берегу стоит беседка, надеть ее (...) колючки и т.д. Вторая причина ошибок – незнание того, какой предлог нужен для передачи того, или иного смыслового значения. Например: (*на*) тихой воде мелькают рыбки, вода (*на*) пруду прозрачная, еж прибежал (*у*) гнездо и т.д.

Констатирующий эксперимент позволил установить причины ошибок такого рода:

1) Падежи имен существительных имеют множество смысловых значений. Учащиеся, зачастую, не знают, какой падеж может передавать то или иное смысловое значение.

2) Учитель обращает недостаточное внимание учащихся на то, какие окончания и какие предлоги служат для передачи того или иного смыслового значения. Именно поэтому большое количество орфографических ошибок связано с употреблением предложно-падежных форм имен существительных.

Следующая группа заданий позволила определить состояние сформированности у учащихся навыков выделения словосочетания в предложении, определения падежа имени существительного и смысловое значение, передаваемое данным сочетанием, конструирование словосочетания и предложения с указанным смысловым значением предложно-падежной формы. Пример задания № 5: определите падеж выделенных имен существительных. Какие из этих существительных указывают на место, где происходит действие. Подчеркните эти имена существительные (Отец принёс сыну новую **книгу**. Мальчик долго рассматривал красивые картинки. Художник нарисовал **море**, корабли...).

Пример задания № 6: прочитайте текст. Выберите 5 существительных, определите их падеж и смысловое значение падежа (Грянул веселый майский гром, и хлынули потоки звуков в лесу. Бурным разливом понеслись они над землей. Загремела в лесу весна...).

Пример задания № 7: подберите к предложенным ниже существительным глаголы и составьте с ними словосочетания. Запишите эти словосочетания вместе с падежным вопросом. Составьте предложения с придуманными словосочетаниями. Какие смысловые значения вы передали этими именами существительными, употребив их с глаголами. Запишите смысловые значения напротив словосочетаний.

Пример задания №8: составьте словосочетания по схемам (Гл. + сущ. Р.п. и т.д.).

Пример задания № 9. Составьте словосочетания по схемам (Гл. + сущ. Р.п. – место действия и т.д.).

При выполнении заданий № 5 и 6 учащиеся не допускали ошибки при определении падежей слов «книги» и «книга». Ошибки допускались при определении падежей остальных слов. Из этого следует вывод, что при определении падежа учащиеся по традиции используют падежные вопросы: *кто?, что?, кого?, чего?, кому?, чему?* и т. д. В тех случаях, когда логически следует вопросы, указывающие на место (*где?, куда?*), время (*когда?, с каких пор?*) дети допускают ошибки в определении падежа. Испытуемые делают ошибки, не отличая винительный падеж от именительного или родительного. Происходит это потому, что падежные вопросы в этих случаях совпадают, а смысловых отличий учащиеся не видят между падежами.

При определении смыслового значения падежа во всех заданиях учащиеся испытывали серьезные затруднения. Зачастую они путали смысловое значение падежа с лексическим значением существительного, глагола, подбирали синонимы словосочетанию, давали развернутое пояснение лексического значения словосочетания, или отказывались от выполнения этой части задания. Задание № 9 учащиеся не выполнили. Это позволяет утверждать, что учащиеся не имеют представления о том, что падежи имени существительного несут в себе смысловую нагрузку.

При выполнении заданий № 7 и 8 учащиеся иногда испытывали трудности в составлении словосочетания. Основная ошибка – выделение предикативного центра как словосочетания.

Наличие всех вышеперечисленных ошибок объясняется тем, что при введении грамматического материала не уделялось должного внимания смысловой основе, тем более что школьной программой это и не предусмотрено. При определении падежа учащиеся используют традиционные падежные вопросы. Вопросы, указывающие на время, место, направление действия и др., в начальной школе при обучении русскому языку практикуются крайне редко. Кроме того, учащиеся плохо владеют умением определять падеж зависимого существительного от главного слова в словосочетании.

Одним из показателей свободного владения речью является умение комбинировать структурные элементы предложения, что дает свободу обучающимся при речетворчестве, позволяет им учитывать речевую ситуацию. Высшей степенью владения грамматическим материалом является умение употреблять его в собственных высказываниях, поэтому для определения состояния сформированности орфографических, речевых и коммуникативных умений и навыков у учащихся четвертых классов в констатирующий эксперимент были включены задания по восстановлению деформированного текста (задание № 10), свободный диктант (задание № 11) и задание по созданию собственного высказывания по заданной теме (задание № 12).

Были выявлены ошибки в логике построения связного высказывания при передаче содержания свободного диктанта; при создании текста творческого характера допущены ошибки при использовании косвенных падежей с указанным в задании смысловым значением. Предложно-падежные конструкции с наиболее часто встречающимися в речи значениями *места* и *времени* имели место в сочинениях-миниатюрах, причем, как явствует из устных объяснений испытуемых, это было чисто механическое, а не осмысленное использование языковых единиц в речи. Целенаправленное использование предложно-падежных конструкций со значением *причины*, *отсутствия предмета*, *направления действия* в творческих работах не имело места.

Наиболее часто при создании монологического высказывания как в свободном диктанте, так и в творческой работе встречаются ошибки на соединение частей посредством слов и выражений, которые своим употреблением осуществляют взаимную зависимость частей мысли. Эти морфологические средства в связном тексте осуществляют межфразовые связи, скрепляя в единое целое законченные предложения и целые соединения предложений.

**Заключение.** Порождение ошибок в употреблении в речи предложно-падежных конструкций имен существительных учащимися четвертых классов вызвано:

- отсутствием взаимосвязи в работе над содержательной стороной речи и формальной организацией создаваемых высказываний с использованием предложно-падежных форм имени существительного;
- бессознательным усвоением и применением изучаемой грамматической категории падежа имени существительного в речи.

Выше приведенные обстоятельства требуют поисков новых путей презентации грамматического материала, совершенствования качества лексической и лексико-грамматической работы на уроках русского языка при изучении темы «Падежи имени существительного».

#### Список литературы

1. Милославский, И.Г. Морфологические категории современного русского языка: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов по спец. № 2101 – «Рус. яз. и лит.» / И.Г. Милославский. – М.: Просвещение, 1981. – 254 с.
2. Милославский, И.Г. Культура речи и русская грамматика: курс лекций / И.Г. Милославский. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 160 с.
3. Ярцева, В.Н. БЭС "Языкознание" 2-е изд. / В.Н. Ярцева – М.: Изд-во БСЭ, 1998. – 683 с.