*На правах рукописи*

**КУДРЯШОВА Наталия Владимировна**

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПУНКТУАЦИИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И УНИВЕРСИТЕТЕ**

**(НА МАТЕРИАЛЕ ПРАВИЛ ОБОСОБЛЕНИЯ**

**СОГЛАСОВАННЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ)**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания

(филология; уровень общего и профессионального образования)

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Екатеринбург – 2013

Работа выполнена в ФГБОУ ВПО

«Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор

**Острикова Татьяна Александровна**

Официальные оппоненты:

**Булохов Виктор Яковлевич**, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», профессор кафедры русского языка и методики его преподавания

**Шуритенкова Вера Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах

**Ведущая организация:** ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

Защита состоится 13 декабря 2013 г. в 15.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.283.05 на базе ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 316.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале информационно-интеллектуального центра – научная библиотека ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Автореферат разослан 11 ноября 2013 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета Матвеева Лада Викторовна

**ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ**

В настоящее время в Российской Федерации преподавание учебного предмета «Русский язык» приобрело особую общественную значимость, стало стабилизирующим фактором функционирования и развития русского языка, повышения языковой культуры общества.

Направленность современного процесса обучения русскому языку определяется важностью этого учебного предмета в гуманитарной подготовке школьников, развитии их теоретического мышления и языковых способностей. Несмотря на достигнутые современной школой успехи в обучении правописанию, проблема повышения правописной грамотности учащихся продолжает оставаться актуальной. Орфографическая и пунктуационная подготовка завершается в основном в IX классе, но правописные умения и навыки выпускников средней школы находятся на уровне, требующем дальнейшего совершенствования в X–XI классах и вузе.

С позиции преемственного обучения русскому языку, знания и умения, полученные в X–XI классах средней общеобразовательной школы, рассматриваются на первом курсе вуза как база для дальнейшего формирования языковой (в том числе правописной), лингвистической, коммуникативной, культуроведческой компетенций.

Сегодня у многих выпускников средней школы недостаточно предметно-языковых знаний и умений, позволяющих студентам вуза выйти на качественно новый уровень подготовки. Необходима серьезная методическая работа по формированию системы непрерывного обучения русскому правописанию на уровневых этапах «средняя общеобразовательная школа – вуз». В связи с чем вопросы обучения пунктуации по-прежнему привлекают внимание лингвистов, методистов, учителей-практиков, преподавателей русского языка и его методики. Появляются новые исследования, раскрывающие теоретические вопросы обучения пунктуации, однако вопросам методики обучения пунктуации уделяется значительно меньше внимания.

Следуя основным положениям ФГОС, федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», авторы современных образовательных программ рассматривают русский язык как единый непрерывный курс обучения родному языку, базирующийся на идее преемственности между начальной, средней неполной и средней полной школами. Одним из факторов, обеспечивающих непрерывность и преемственность языкового образования, является реализация единых содержательно-целевых линий развития на основе компетентностного подхода, который в основном понимается как ориентация учебного процесса на формирование определенных – универсальных – компетенций.

Исходя из понимания языковой способности как многоуровневой структуры, соотносимой со структурой языка, лингводидакты выделяют в содержании предметной подготовки по русскому языку «сквозные» темы (разделы), способствующие формированию и развитию всех видов языковых компетенций. Одним из таких «сквозных» разделов является «Синтаксис и пунктуация», включающий подраздел «Простое осложненное предложение».

Формирование лингвистической компетенции, развитие лингвистического кругозора и языковой культуры школьников, усвоение теоретических основ науки о языке обеспечивается изучением основных понятий в системе учебно-языковедческой терминологии. Пунктуационно-синтаксические понятия являются важной составляющей частью лингвистических понятий и соответствующих терминов. Усваивая знания о простом осложненном предложении, учащиеся знакомятся с особенностями грамматического строя русского языка, овладевают закономерностями построения указанного вида предложений, учатся использовать изучаемые синтаксические конструкции в соответствии с речевой ситуацией. Выполнение пунктуационно-синтаксических заданий, включая задание на пунктуационно-синтаксический разбор, способствует совершенствованию правописной компетенции как важной составляющей языковой компетенции. Коммуникативная направленность изучения простого осложненного предложения проявляется в том, что в подобных предложениях отражаются понятия о фактах, явлениях, предметах объективной действительности. Простые предложения являются составными частями сложных предложений и, далее, текста. На текстовом материале учащиеся наблюдают языковые факты, усваивают речеведческие понятия. На основе текста формируются навыки его порождения и интерпретации. При этом опора на текст как основную единицу учебного материала позволяет объединить процессы формирования всех видов компетенций, обеспечивает единство познания системы, структуры языка и развития речи.

Традиционная система изучения пунктуации простого осложненного предложения и его пунктуационного анализа описывалась в методических и учебных пособиях по теории и практике обучения русскому языку С. И. Абакумовым, П. О. Афанасьевым, А. В. Дудниковым, Г. П. Фирсовым, Н. С. Поздняковым, А. Ф. Ломизовым, Л. Т. Григорян, Г. И. Блиновым, А. В. Текучевым, М. Т. Барановым и др.

Появившиеся за последние 15 лет публикации по методике обучения пунктуации в школьном курсе русского языка также посвящены анализу различных методических проблем, связанных с системой и последовательностью обучения пунктуации, содержат важные методические положения, обоснованные и реализованные в процессе экспериментального обучения. Однако многие вопросы требуют дальнейшего изучения.

Для рациональной организации обучения пунктуации необходимо понимать педагогические закономерности усвоения учебного материала, знать трудности, которые испытывают учащиеся при пунктуационном разборе, учитывать природу ошибок, допускаемых ими. Как показало наше исследование, при сложившейся организации педагогического процесса работа по формированию пунктуационно-синтаксических понятий и умений у учащихся VIII–IX классов не всегда проходит с учетом принципов преемственности и перспективности. Как правило, основное внимание уделяется практическим упражнениям или задачам, связанным с постановкой знаков препинания, чаще всего в изолированных предложениях. Такие упражнения необходимы, но не должны вытеснять грамматический анализ фактов языка, в процессе которого формируются основы науки и необходимые практические умения и навыки, в том числе навыки самостоятельной творческой работы. В результате вместо системы правописно-языковых знаний и умений школьники приобретают отрывочные сведения по пунктуации и в дальнейшем, при переходе в X–XI классы, а затем и вуз, оказываются слабо подготовленными для самостоятельного использования этих сведений в практике письма (своих текстах). Таким образом, не будучи основанной на принципах преемственности и перспективности, проводимая работа по изучению синтаксиса и пунктуации не достигает цели.

Наличие в настоящее время вариантных учебно-методических комплектов по русскому языку для учащихся средней школы дает учителю возможность выбора как определенного учебника, так и методической системы, реализованной в нем. Однако отсюда возникает трудность, связанная с этим выбором.

Таким образом, **актуальность** темы диссертационного исследования обусловлена: а) изменением содержания образования в соответствии с новыми госстандартами и, соответственно, новыми условиями аспектно-предметной подготовки учащихся; б) введением единого государственного экзамена по русскому языку в качестве итоговой формы аттестации за курс средней общеобразовательной школы; в) значимостью синтаксиса и пунктуации простого осложненного предложения в развитии ключевых компетенций учащихся средней школы, в постижении школьниками особенностей и закономерностей грамматического строя, пунктуации русского языка, в обогащении грамматического строя и развитии речи учащихся; г) недостаточным уровнем сформированности пунктуационных знаний и умений у выпускников средней школы и студентов первого курса вуза; д) необходимостью дальнейшего совершенствования содержания и методики непрерывного изучения пунктуации предложения с обособленными членами в условиях вариантности действующих образовательных программ и учебных комплектов по русскому языку для средней общеобразовательной школы.

Проблему диссертационного исследования обусловило наличие следующих **противоречий**: 1) современное общество нуждается в личности, свободно владеющей нормами русского языка (в том числе пунктуационными) в практической деятельности, но уровень сформированности этих норм у учащихся средней школы и студентов является невысоким; 2) содержание образования и, следовательно, новые условия аспектно-предметной подготовки изменились в соответствии с ФГОС, однако практическая методика обучения русской пунктуации пока осталась без изменений; 3) общая теория методики обучения пунктуации имеет достаточно высокий уровень развития, а ее частные разделы, включая обучение пунктуации простого осложненного предложения, развиты в меньшей степени; 4) теория поэтапного (ступенчатого) изучения русского языка на разноуровневом материале является общепринятой, но в отношении конкретных пунктуационных тем, включая тему «Обособление согласованных определений», данное положение реализовано в недостаточной степени; 5) разработана практическая методика обучения пунктуации с учетом непрерывности для этапов СОШ, однако для пунктуационной подготовки в вузе такая методика отсутствует.

**Проблема исследования**: содержание и лингвометодическое обеспечение обучения пунктуации простого осложненного предложения с обособленными членами на этапах «средняя неполная школа – средняя полная школа – вуз» требует совершенствования с учетом непрерывности языкового образования учащихся и студентов на основе принципов преемственности и перспективности, а также актуализации достижений современной предметной методики (теоретической и практической), включая методику пунктуации.

**Объектом исследования** является процесс обучения русской пунктуациив 8 и 11 классах средней общеобразовательной школы и на первом курсе классического университета.

**Предмет исследования** – лингвометодическая система непрерывного и разноуровневого обучениярусской пунктуации на материале правил обособления согласованных определений.

**Гипотеза исследования:** качество лингвометодического обеспечения и результативность правописно-языковой подготовки учащихся и студентов по русскому языку повысится, если внести коррективы в содержание непрерывного курса изучения пунктуации простого осложненного предложения с обособленными членами в 8 и 11 классах и на первом курсе вуза с учетом следующих условий:

1. в соответствии с требованиями компетентностного подхода, сформулированными в ФГОС, осуществить системное тематическое планирование изучения пунктуационно-синтаксических понятий и фактов в 8 классе и преемственного их повторения в 11 классе и на первом курсе вуза;
2. ориентируясь на достижения современной теории и практики пунктуации, уточнить содержание подраздела «Предложение с обособленными членами»; подобрать современные языковые примеры (предложенческий и текстовый дидактический материал) для школы и вуза; систематизировать подобранные примеры-факты по уровню учебной трудности с учетом принципов научности и доступности;
3. опираясь на достижения методической теории и практики, положить в основу изучения предложения с обособленными членами комплекс лингвометодических принципов; в решении пунктуационно-лингвистических задач шире использовать (наряду с репродуктивными) проблемно-диалогические, эвристические и исследовательские приемы; сочетать собственно пунктуационные, аспектно-пунктуационные и пунктуационно-речевые упражнения, включая творческие задания, с целью параллельного развития языковой (в т. ч. правописной) и коммуникативной компетенций;
4. намечая пути предупреждения пунктуационных ошибок, учитывать результаты диагностики пунктуационно-синтаксической подготовки обучающихся, в т. ч. типичные трудности пунктуационного разбора предложений с обособленными согласованными определениями.

**Цель исследования** – разработать на лингвометодическом уровне современную систему непрерывного (преемственно-перспективного, разноуровневого) обучения пунктуации простого осложненного предложения на материале пунктуационных правил обособления согласованных определений в указанных классах средней школы и на первом курсе вуза.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании были поставлены следующие **задачи:**

1. выявить понятийную базу теории пунктуации, представленную в научно-лингвистической литературе, и проанализировать отражение основных понятий и пунктуационных правил в методической и учебной (школьной) литературе; на основе анализа академических правописных сводов составить тематический свод правил обособления согласованных определений;
2. проанализировать сущность понятия «непрерывное языковое образование»; выявить педагогические и методические условия непрерывной предметно-языковой подготовки учащихся 8 и 11 классов и студентов первого курса вуза;
3. выявить принципы, методы и приемы обучения пунктуации, а также описать сложившуюся систему упражнений по изучению пунктуации обособленных согласованных определений; провести аспектный анализ содержания вариантных учебно-методических комплектов по русскому языку: в учебниках для 8 и 11 классов рассмотреть основные понятия и правила пунктуации в аспекте преемственности их формирования;
4. разработать критерии уровневой дифференциации предложений с обособленными согласованными определениями, подобрать фактологический дидактический материал с соответствующей пунктограммой и провести его группировку по учебной трудности, выделив примеры типичные, осложненные и сложные;
5. провести комплексную диагностику аспектно-правописной подготовки учащихся 8 и 11 классов, а также студентов первого курса, выявить типичные пунктуационные ошибки и затруднения обучаемых при пунктуационном разборе предложений с обособленными согласованными определениями, наметить пути предупреждения и устранения ошибок;
6. с учетом принципов преемственности и перспективности осуществить вариантное экспериментальное проектирование содержания работы по изучению правил обособления согласованных определений; усовершенствовать методику разноуровневого и непрерывного изучения правил обособления согласованных определений в школе и вузе; разработать комплекс собственно пунктуационных, аспектно-пунктуационных и пунктуационно-речевых упражнений и контрольных заданий, в том числе тестовых, ориентированных на ГИА и ЕГЭ.

**Методы исследования:**

1. *теоретические:* аспектный анализ федерального государственного образовательного стандарта общего образования, современных школьных и вузовских программ, психолого-педагогической, лингвистической, методической и учебной литературы; изучение методологических основ научно-педагогического исследования, законодательных и нормативных документов; сопоставительный анализ основных учебно-методических комплектов по русскому языку для учащихся средней школы; анализ, обобщение и систематизация лингвометодического опыта школьных учителей;
2. *эмпирические:* целенаправленное наблюдение за учебным процессом и учебной деятельностью учащихся и студентов; анализ продуктов учебной деятельности учащихся и студентов; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); педагогическая диагностика: экспертная оценка результатов срезовых работ с целью выявления общего уровня пунктуационных знаний и умений учащихся на разных этапах эксперимента;
3. *проектные:* разработка содержания констатирующего среза; проектирование уроков, практических занятий и методических рекомендаций по их проведению; разработка комплекса специальных заданий и упражнений для учащихся 8, 11 классов и студентов первого курса вуза с учетом результатов диагностического обследования; подготовка оценочно-контролирующих материалов по пунктуации простого осложненного предложения для учащихся 8, 11 классов и студентов первого курса вуза;
4. *интерпретационные:* сбор статистического материала, выявление ведущих тенденций; количественный и качественный анализ экспериментальных данных (обработка результатов эксперимента)*.*

**Методологическая основа исследования:**

– *в области педагогики:* теоретические положения о построении системы непрерывного образования (Е. П. Белозерцев, А. А. Вербицкий, А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, С. М. Годник, П. В. Горностаев, А. В. Даринский, В. И. Загвязинский, Г. П. Зинченко, Г. Л. Ильин, Н. В. Кузьмина, М. И. Махмутов, В. Г. Онушкин, В. А. Сластенин, В. И. Степанов, В. Н. Турченко и др.);

– *в области лингвистики:* основные положения учения о простом осложненном предложении и его пунктуации (В. Г. Адмони, Г. Н. Акимова, В. В. Бабайцева, Ф. М. Березин, П. Д. Богданов, В. В. Виноградов, А. Н. Гвоздев, Л. К. Дмитриева, Г. А. Золотова, А. А. Камынина, Л. Ю. Максимов, С. В. Мещеряков, А. Ф. Прияткина, И. П. Распопов, А. Г. Руднев, В. И. Фурашов, Н. Ю. Шведова и др.); основные положения теории пунктуации (Н. С. Валгина, В. Ф. Иванова, Д. Э. Розенталь, А. Б. Шапиро, Б. С. Шварцкопф и др.).

– *в области методики:* лингводидактические основы методики изучения пунктуации простого осложненного предложения в средней общеобразовательной школе (С. И. Абакумов, П. О. Афанасьев, М. Т. Баранов, Е. А. Баринова, Г. И. Блинов, В. И. Бухарин, Л. Т. Григорян, Н. И. Демидова, В. А. Добромыслов, А. В. Дудников, А. Ф. Ломизов, А. И. Никеров, Н. С. Поздняков, Г. Н. Приступа, А. В. Текучев, И. А. Фигуровский, Г. П. Фирсов и др.); научно-методическое классификационное описание дидактического материала (М. Т. Баранов, Т. А. Острикова); основные положения текстоориентированного подхода к обучению русскому языку (А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова, А. И. Власенков, Л. М. Рыбченкова и др.).

**Этапы исследования.** Работа по теме исследования осуществлялась с ноября 2009 по октябрь 2013 года. *Первый этап* (ноябрь 2009 – октябрь 2010): теоретический анализ педагогической, лингвистической и методической литературы по изучаемой проблеме, анализ нормативных образовательных документов, программ и действующих учебно-методических комплектов по русскому языку для учащихся средней школы; обоснование актуальности избранной темы, определение цели и задач исследования, исследовательской гипотезы; определение условий непрерывного обучения пунктуации простого осложненного предложения с обособленными членами в средней школе и на первом курсе вуза в условиях вариантности языкового образования; разработка методики констатирующего эксперимента. *Второй этап* (январь 2011 – октябрь 2012): анализ педагогической практики в плане исследуемой проблемы; проведение констатирующего среза и анализ его результатов; определение содержания проектной работы по обучению пунктуации обособленных определений в 8 и 11 классах средней школы и на первом курсе вуза с учетом преемственно-перспективной подготовки по русскому языку. *Третий этап* (ноябрь 2012 – сентябрь 2013): внедрение разработанной системы: проектирование уроков для 8 и 11 классов средней общеобразовательной школы и практических занятий для студентов первого курса вуза, методических рекомендаций по их проведению; оформление библиографии; обобщение результатов научно-методического исследования; оформление диссертационной работы и подготовка ее к защите.

**Научная новизна** исследования заключается в разработке усовершенствованной лингвометодической системы непрерывно-ступенчатого изучения конкретного раздела пунктуации в отдельных классах школы и на первом курсе вуза, что создает предпосылки для обновления теории и практики преемственно-перспективного изучения пунктуации в целом.

1. Установлено, что важнейшим условием планирования и реализации непрерывного (преемственно-перспективного) изучения каждого раздела и подраздела пунктуации является: а) обновление содержания правописной подготовки с учетом современных академических сводов; б) подбор и группировка дидактического материала по возрастанию его программной (учебной) трудности; в) учет достижений теоретической и практической методики пунктуации.

2. Описана (на основе сравнительного анализа современных учебно-методических комплектов) практическая методика изучения правил обособления определений; определены направления корректировки содержания и методики обучения пунктуации с учетом принципов преемственности и перспективности.

3. Получены новые данные об уровне сформированности умений и навыков обособления согласованных определений у учащихся 8 и 11 классов средней школы и студентов первого курса вуза.

4. Разработана для 8 и 11 классов средней школы и первого курса вуза многокомпонентная методическая система непрерывного (преемственно-перспективного, разноуровневого) обучения пунктуации предложения с обособленными членами с учетом возрастания учебной трудности правил, примеров и заданий (собственно пунктуационных и пунктуационно-речевых).

**Теоретическая значимость** исследования:

1. Выявлены лингвистические, методические и педагогические условия и предпосылки непрерывного обучения пунктуации в средней школе и вузе. Это позволяет в условиях внедрения ФГОС и реализации вступившего в силу «Закона об образовании», уточнить понятийную сущность термина «непрерывное образование», под которым понимается согласованность и перспективность всех компонентов системы на каждом этапе образования для обеспечения преемственности в развитии личности обучающегося.

2. Разработана лингвометодическая концепция многоуровневой классификации дидактического материала по сущностным особенностям пунктуационных правил обособления согласованных определений по количеству и видам пунктограмм в речевых примерах-фактах.

3. Сформулированы критерии разноуровневого разграничения по учебной трудности дидактического материала по теме «Обособление согласованных определений». Это такие критерии, как: количество слов в определительном обороте; количество групп обособленных определений; количество и виды пунктограмм в предложении; наличие дополнительных синтаксических значений; наличие смешиваемых синтаксических конструкций; морфологическое выражение обособленного определения; включение обособленных определений в состав неполного предложения; совмещение осложняющих элементов разного вида. С учетом выделенных критериев описаны признаки дифференцированного по учебной трудности дидактического материала – типичного, осложненного и сложного.

**Практическая значимость** исследования заключается в следующем:

1. На основе позитивно-критического анализа действующих школьных учебников сформулированы выводы, которыми учитель-практик может руководствоваться при выборе системы обучения пунктуации по разным учебно-методическим комплектам (УМК).

2. Посредством анализа академических сводов правил русского правописания и других лингвометодических источников отобран и включен в практику обучения дидактический материал по теме «Обособление согласованных определений», т. е. правила и соответствующие речевые факты: предложенческий дидактический материал в количестве 3–10 примеров по каждому узкому правилу указанной темы; текстовый дидактический материал разной учебной трудности для 8 и 11 классов и для первого курса вуза.

3. Разработана с учетом группировки по уровню учебной трудности (типичный, осложненный, сложный) лингвометодическая копилка указанного дидактического материала, в первую очередь адъективных оборотов, т. к. им уделено недостаточное внимание в учебной литературе для школьников и студентов.

4.Составлены для учителей 8 и 11 классов, а также для преподавателей вуза необходимые конспекты уроков и занятий – введения в программную тему, объяснения нового материала, формирования умений и навыков (в форме лабораторной работы), обобщения (в форме практикума) – по теме «Обособление согласованных определений».

5. Подготовлен комплект средств наглядного изучения рассматриваемой программной темы; этот комплект включает алгоритмы и таблицы разного типа (речевые и схематические, узкотематические и обобщающие и др.).

Библиография (в количестве 170 наименований) отражает педагогический, лингвистический и методический аспекты изучения пунктуации простого осложненного предложения с обособленными членами в непрерывном курсе русского языка.

**Достоверность** и **обоснованность** проведенного исследования, его результатов и выводов обеспечивается анализом литературы и нормативных документов, ориентацией на концептуально-методологические основы исследования, совокупностью использованных в работе исследовательских методов, анализом результатов констатирующего эксперимента.

**Основные положения, выносимые на защиту.**

1. Непрерывное образование, представленное в данном исследовании как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы – целей, содержания, методов, средств, форм организации обучения и воспитания – на каждом этапе образования, обеспечивается преемственностью в обучении.
2. Преемственность, понимаемая как связь между различными этапами и ступенями обучения, рассматривается в настоящем исследовании как общедидактический принцип, положенный в основу построения современной многокомпонентной методической системы непрерывного разноуровневого обучения пунктуации простого осложненного предложения на этапах «средняя школа – вуз».
3. Содержательный компонент указанной системы основан на дифференциации фактологического дидактического материала по уровню учебной трудности, что требует соответствующей группировки пунктуационных правил по теме «Обособление согласованных определений», а также примеров предложений с указанной пунктограммой. Особое внимание следует уделить дидактическому материалу, содержащему примеры с обособленными согласованными определениями, выраженными одиночным именем прилагательным или именем прилагательным с зависимыми словами.
4. При разграничении сложного и осложненного дидактического материала требуется учитывать такие критерии, как: количество слов в определительном обороте; количество групп обособленных определений; количество и виды пунктограмм в предложении, осложненном обособленным определением; наличие дополнительных синтаксических значений; наличие смешиваемых синтаксических конструкций; морфологическое выражение обособленного определения; совмещение осложняющих элементов разного вида и др.
5. Учебно-познавательный компонент обеспечивает связь между этапами формирования основных видов компетенций, когда знания, умения и навыки, полученные учащимися в средней общеобразовательной школе, служат необходимой базой для дальнейшего обучения в профессиональной школе (вузе). На школьном и вузовском уровнях поэтапное изучение правил пунктуационного оформления обособленных согласованных определений включает вводный этап (VII/VI класс: знакомство с причастным оборотом); основной этап (VIII класс: изучение всех типов обособленных определений); этап повторения, обобщения и систематизации (XI класс); продвинутый этап (XI класс, первый курс вуза: расширенное изучение правил).
6. Компонент собственно методический предполагает: позитивно-критический анализ сложившихся лингвометодических систем изучения темы «Предложения с обособленными членами. Обособленные согласованные определения», отраженных в действующих учебниках основных УМК; комплексное использование на всех этапах и уровнях формирования языковой компетенции – на основе общеметодических и частнометодических принципов методики обучения пунктуации: 1) системы обучающих и диагностических работ по синтаксису и пунктуации простого осложненного предложения с обособленными членами; 2) системы средств наглядного обучения: а) отражающих поэтапное усложнение правил и соответствующих речевых примеров; б) сочетающих речевые таблицы и компактные таблицы-схемы с преобладанием небуквенных графических средств.

**Апробация работы.** Основные положения и результаты диссертационного исследования апробированы на уроках в 8 и 11 классах МБОУ «Подсинская средняя общеобразовательная школа» (Республика Хакасия, Алтайский район, с. Подсинее); на лекционных и практических занятиях со студентами очного и заочного отделений Института филологии и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова». Материалы диссертации докладывались на международных (Москва, 2011, 2012, 2013; Абакан, 2011, 2012), всероссийских (Липецк, 2011; Абакан, 2011, 2012) научно-практических конференциях; обсуждались на кафедре русского языка и методики преподавания Института филологии и межкультурной коммуникации ХГУ им. Н. Ф. Катанова (2009–2013); опубликованы в научных изданиях, рекомендованных ВАК РФ и в сборниках научно-практических конференций (Абакан, Липецк, Москва).

**Экспериментальное исследование** проводилось на базе МБОУ «Подсинская средняя общеобразовательная школа» (с. Подсинее Алтайского района Республики Хакасия), а также Института филологии и межкультурной коммуникации ХГУ им. Н. Ф. Катанова. В эксперименте принимали участие учащиеся 8, 11 классов и студенты первого курса вуза.

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и приложения. В тексте диссертации имеются 18 таблиц, 5 схем.

**ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

Во **Введении** через выявление ряда противоречий обосновывается актуальность темы диссертационного исследования; характеризуется степень разработанности проблемы; указываются объект и предмет исследования; выдвигается гипотеза; определяются цель, задачи, методы, методологическая основа, этапы исследования; аргументируются новизна, теоретическая и практическая значимость работы; формулируются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе **«Лингвистические, педагогические и методические основы обучения пунктуации в школе и вузе»** рассмотрены проблемы, связанные с первыми двумя задачами исследования. Данная глава состоит из трех параграфов; содержит таблицу (таблица 1.1 «Этапы развития методики обучения пунктуации») и схему (схема 1.1 «Этапы изучения общего и частных правил»).

В параграфе 1.1. «Основные понятия теории пунктуации и их отражение в лингвистической и методической литературе» актуализированы в лингвометодическом аспекте наиболее важные понятия теории пунктуации (принципы русской пунктуации; пунктограмма; пунктуационная норма и ее условия; пунктуационное правило, его строение и виды; и др.). Особое внимание уделяется пунктуационному правилу. Рассматриваются варианты его формулировки, строение, виды (позитивное, негативное; общее, частное; простое обусловленное, сложное обусловленное), этапы изучения (схема 1.1 «Этапы изучения общего и частных правил»). Если при орфографическом оформлении текста пишущий во многих случаях опирается на зрительные образы слов, то при пунктуационном оформлении он во всех случаях должен опираться на конкретные пунктуационные правила, которые необходимо точно понимать, прочно помнить и умело применять. В ходе анализа отражения основных понятий теории пунктуации в различной литературе с прикладной целью составлен «Лингвометодический тематический словарь-минимум по пунктуации» (см. *Приложение*) и сформулированы следующие выводы: 1) современная методика обучения пунктуации опирается на терминологическую базу теории русского правописания (Н. С. Валгина, В. Ф. Иванова, А. Б. Пеньковский, Д. Э. Розенталь, А. Б. Шапиро, Б. С. Шварцкопф и др.), уточняя ее (в основном адаптируя и упрощая) в учебно-методических целях; 2) к сожалению, в школьной практике основные термины теории пунктуации даются без дефиниций, что, во-первых, затрудняет осмысление пунктуации как целостной системы, участвующей в организации текста; во-вторых, препятствует качественному развитию пунктуационных навыков учащихся; в-третьих, не способствует формированию достаточной понятийной базы для преемственного изучения пунктуации на новом (более высоком, профессиональном) уровне в высшей школе.

В параграфе 1.2. «Теория и практика обособления второстепенных членов предложения: обособленные согласованные определения» актуализирована информация о пунктуационно-грамматических особенностях указанной синтаксической конструкции (В. Г. Адмони, Г. Н. Акимова, В. В. Бабайцева, Ф. М. Березин, П. Д. Богданов, Н. С. Валгина, В. В. Виноградов, А. Н. Гвоздев, Л. К. Дмитриева, Г. А. Золотова, А. А. Камынина, Л. Ю. Максимов, А. Ф. Прияткина, И. П. Распопов, А. Г. Руднев, В. И. Фурашов и др.). Акцент сделан на двух моментах: обособление – это один из способов актуализации части высказывания; являясь сложным структурно-семантическим явлением коммуникативно-синтаксического уровня, обособление имеет свои условия и причину обособления, которые следует разграничивать.

Среди общих условий обособления согласованных определений наиболее важными являются: интонация, порядок слов, наличие пояснительных слов, характер определяемого слова, расположение оборота.

Причина обособления – это коммуникативная направленность сообщения, желание говорящего/пишущего усилить информативную, смысловую значимость обособляемой части в общей семантике высказывания, а также «стремление выделить эти члены, чтобы облегчить их восприятие в тех случаях, когда данные члены выражают нетипичное для них содержание или занимают нетипичную позицию в предложении» (М. Ю. Федосюк). Как отмечает А. Н. Гвоздев, именно «отсутствие семантических условий делает обособление невозможным, хотя синтаксические особенности известного второстепенного члена и подавали бы повод к обособлению». Выявленная причина обособления позволяет некоторым исследователям (Н. Л. Шубина) говорить об обособленных членах как о «нестабильной зоне» в лингвистической интерпретации синтаксических явлений.

В параграфе 1.3. «Обучение пунктуации как раздел лингводидактики» рассмотрены теоретические положения методики пунктуации, необходимые базовые методические понятия. Во-первых, выявлены педагогические и методические условия и предпосылки непрерывного и разноуровневого обучения пунктуации в школе и вузе. К педагогическим условиям относятся: личностно ориентированное взаимодействие учителя/преподавателя со школьниками/студентами; предоставление каждому школьнику/студенту возможности выбора деятельности, партнера, средств, форм работы и др.; ориентировка педагогической оценки на относительные показатели успешности школьника/студента (сравнение сегодняшних достижений школьника/студента с его собственными вчерашними достижениями); создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию школьника/студента и сохранению его индивидуальности; сбалансированность различных видов деятельности: репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и исследовательской, творческой, включая профессионально ориентированную; сбалансированность совместных и самостоятельных форм активности.

Важнейшим методическим условием реализации разноуровневой правописной подготовки в школе и вузе является возможность использования на разных этапах непрерывного изучения пунктуации разных видов дидактического материала (далее ДМ), разграниченного по уровню программной учебной трудности как типичный, осложненный, сложный.

Во-вторых, в рамках выявленных нами исторических этапов развития методики пунктуации (таблица 1.1 «Этапы развития методики обучения пунктуации») кратко описана история ее становления как раздела лингводидактики и вклад ученых в ее развитие (С. И. Абакумов, М. Т. Баранов, Е. А. Баринова, Г. И. Блинов, Л. Т. Григорян, Н. И. Демидова, В. А. Добромыслов, А. В. Дудников, А. Ф. Ломизов, А. И. Никеров, Н. С. Поздняков, Г. Н. Приступа, А. В. Текучев, И. А. Фигуровский, Г. П. Фирсов и др.).

В-третьих, выявлены общедидактические и методические (общеметодические и частнометодические) принципы обучения пунктуации, в число которых лингводидакты включают семантический и структурный принципы, принцип сопоставления параллельных (смешиваемых) конструкций, принцип учета интонации (С. И. Абакумов, А. В. Текучев, А. В. Дудников, А. Ф. Ломизов, Г. П. Фирсов, А. Б. Шапиро, Г. И. Блинов, Л. Т. Григорян, Е. А. Баринова, Л. П. Федоренко, М. Т. Баранов и др.).

Во второй главе **«Сложившаяся система обучения пунктуации обособленных согласованных определений в средней общеобразовательной и высшей школе»** рассмотрены вопросы, соответствующие 3-ей и 4-ой задачам исследования. Данная глава состоит из трех параграфов; содержит 12 таблиц (их содержание раскрывается ниже) и 4 схемы пунктограмм.

В параграфе 2.1. «Методы и приемы изучения правил обособления определений на современном этапе развития методики пунктуации» описано состояние развития методики пунктуации; системно проанализированы основные методы и приемы изучения правил обособления согласованных определений в школе и вузе.

Анализ широкого круга источников (диссертаций, монографий, статей в журналах «Русский язык в школе» и «Русская словесность» и других научно-методических работ) показал, что в настоящее время мало систематизированных исследований по методике обучения пунктуации. Имеющиеся работы раскрывают в основном собственно лингвистические (М. В. Биянова, Е. В. Брусицына, М. В. Дивакова, А. П. Загоруйко, Е. О. Захарова, А. Н. Клевцов, О. П. Каркошко, Е. А. Семейко, В. И. Чуглов, О. М. Чупашева, Л. И. Ярица и др.), психолого-педагогические (С. М. Бондаренко, Л. Л. Соколова, М. В. Никитина и др.) и историко-педагогические (М. А. Сафаров и др.) вопросы теории и методики пунктуации. В научно-методических источниках проблемы методики пунктуации зачастую не отграничиваются от методики орфографии, а рассматриваются в едином комплексе обучения правописанию, что не способствует конкретизации лингвометодических проблем и оптимальному выбору путей их решения.

Основой формирования пунктуационных навыков являются пунктуационные упражнения, точнее их система, без которой невозможно эффективное обучение пунктуации. Необходимость использования системы правописных упражнений в формировании функционально грамотной личности очевидна и с методической, и с психологической точек зрения. Правильный подбор разноуровневого по учебной трудности пунктуационно-синтаксического ДМ (предложений и текстов) и необходимых пунктуационно-синтаксических и пунктуационно-речевых заданий способствует осознанному формированию у учащихся умения расставлять знаки препинания в процессе письма как при записи чужих, так и при создании собственных высказываний.

В указанном параграфе представлена методическая система упражнений (практических работ) по программной теме «Обособление согласованных определений». Виды пунктуационных работ в названной системе классифицируются по комплексу оснований, выделенных учеными-методистами, в числе которых А. Ф. Ломизов, Г. И. Блинов, А. В. Текучев, Л. П. Федоренко, М. Т. Баранов, Т. А. Острикова и др. Упражнения в сформированной системе разграничены по разным критериям, например: 1) виды работ по методам обучения (таблица 2.1 «Виды пунктуационных работ по методам обучения»); 2) упражнения по изучению правил и проверке их знания; 3) по формированию пунктуационной грамотности и проверке уровня ее сформированности; 4) по учебной цели; 5) по содержанию охватываемых тем; 6) по процедуре выполнения; 7) по характеру мыслительной деятельности и др.

В параграфе 2.2. «Сложившаяся система изучения правил обособления согласованных определений и направления ее корректировки» представлены результаты проведенного аспектного анализа содержания вариантных учебно-методических комплектов по русскому языку. Всего было проанализировано 16 школьных учебников для V–IX классов, относящихся к трем основным УМК, и 3 учебника для X–XI классов (базовый уровень).

Поскольку важной является перспективная подготовка к восприятию новых пунктуационно-синтаксических явлений (например, нельзя понять, что такое причастный оборот, не изучив грамматических особенностей самого причастия), в учебниках для 5 и 6 классов проанализирована система пропедевтического изучения причастия. Результаты сопоставительного анализа отражены в соответствующих таблицах (таблица 2.2 «Сведения о причастии, представленные в учебниках для V класса»; таблица 2.3 «Сведения о причастии, представленные в учебниках для VI класса»).

В учебниках для 6, 7, 8 и 11 классов рассмотрены основные понятия и правила пунктуации в аспекте преемственности их формирования; их содержание представлено в соответствующих таблицах (таблица 2.4 «Теоретические сведения по теме "Причастный оборот. Обособление причастного оборота" в учебниках для VI–VII классов УМК – 1, 2, 3»; таблица 2.7 «Общие сведения об обособленных второстепенных членах предложения, представленные в учебниках для VIII класса»; таблица 2.8 «Содержание пунктуационных правил обособления согласованных определений в учебниках для VIII класса»; таблица 2.11 «Содержание пунктуационных правил обособления согласованных определений в учебниках для X–XI классов»).

Кроме того, в учебниках выявлены и проанализированы основные виды типовых пунктуационных заданий; количество упражнений и их соотношение в разных учебниках представлены в сводных таблицах (таблица 2.5 «Отражение типовых заданий в учебниках для VII класса УМК – 1, 3 и VI класса УМК-2»; таблица 2.6 «Отражение типовых заданий в учебнике для VII класса УМК-2»; таблица 2.9 «Отражение типовых заданий в учебниках для VIII класса»; таблица 2.10 «Отражение типовых заданий (повторение, обобщение и систематизация) в учебниках для IX класса»).

В данном параграфе также указаны выбранные нами направления корректировки сложившейся системы обучения пунктуации обособленных согласованных определений: а) расширение в VIII классе количественного и качественного состава пунктуационно-синтаксических и пунктуационно-речевых упражнений, включая работу над пунктуацией связного текста; б) изучение в X–XI классах всех правил (включая дополнительные) обособления согласованных определений на базовом и профильном уровнях, что послужит реализации принципов преемственности и перспективности в непрерывном обучении на этапе «школа – вуз»; в) использование разноуровневого ДМ (типичного, сложного, осложненного) в упражнениях для работы над изучением указанного правила и его закреплением в VIII, XI классах и на первом курсе вуза.

В параграфе 2.3. «Отбор содержания подраздела "Обособление согласованных определений" с учетом обновленного свода правил русского правописания» представлены рекомендации по изучению правила обособления согласованных определений путем сопоставительного анализа содержания указанного правила в двух сводах – 1956 и 2006 годов. Общая информация о представленности правила в сводах дана в таблице 2.12 «Отражение правила обособления согласованных определений в сводах 1956 и 2006 годов: краткая сопоставительная характеристика».

Данные, полученные в результате анализа научно-методической литературы и практической методики изучения обособленных согласованных определений в школе и вузе, позволяют говорить о необходимости совершенствования системы непрерывного (преемственного и разноуровневого) изучения пунктуационных правил обособления согласованных определений на основе уровневой классификации ДМ по учебной трудности.

В третьей главе диссертации **«Экспериментальная работа по обучению пунктуации обособленных согласованных определений в школе (8 и 11 классы) и вузе (1 курс)»** представлено решение 5-ой и 6-ой задач исследования. Данная глава состоит из трех параграфов; содержит 5 таблиц, отражающих итоги срезовых работ.

В параграфе 3.1. «Дифференциация тематического дидактического материала по уровню учебной трудности»актуализирована и решена проблема уровневой классификации (группировки) ДМ с обособленными согласованными определениями. Во-первых, с учетом установленных требований (см. Главу 2) были выявлены конкретные факторы, влияющие на учебную трудность предложений с изучаемой пунктограммой: количество слов в определительном обороте; количество групп обособленных определений; количество и виды пунктограмм в предложении, осложненном обособленным согласованным определением; наличие дополнительных синтаксических значений; наличие смешиваемых синтаксических конструкций; морфологическое выражение обособленного согласованного определения; включение обособленных согласованных определений в состав неполного предложения; совмещение осложняющих элементов разного вида.

Во-вторых, на основе выявленных факторов произведен отбор фактологического речевого материала с его группировкой на типичный, осложненный и сложный, разработаны и описаны критерии уровневой дифференциации этих примеров. Типичный ДМ – это примеры на обособление причастий и/или прилагательных с зависимыми словами (определительных оборотов), короткие предложения с четкой демонстрацией условий постановки знаков препинания. Проблемно было разграничить осложненный и сложный ДМ с обособленными согласованными определениями, признаки которых обнаруживаются труднее, чем в типичных конструкциях. В соответствии с указанными выше факторами нам удалось провести условные границы между сложным и осложненным ДМ, представив соответствующие правила и примеры в таблице 3.1 «Разграничение осложненного и сложного ДМ».

Системное описание ДМ по уровню его учебной трудности в дальнейшем учитывалось в обучающих экспериментах при реализации задач непрерывного изучения указанной пунктограммы. Например, мы акцентировали внимание на том, что типичный ДМ используется на базовом уровне; сложный и осложненный ДМ – на углубленном, продвинутом уровне.

Перед планированием опытного обучения были проведены необходимые диагностические работы. В соответствии с текстоориентированным подходом к обучению русскому языку (А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова, А. И. Власенков, Л. М. Рыбченкова и др.) в качестве диагностического вида работы нами был выбран текстовый диктант. Содержание и результаты констатирующего эксперимента отражены в параграфе 3.2. «Уровень владения правилами обособления согласованных определений; содержание и результаты констатирующего эксперимента».Учащиеся VIII класса знакомы с предложениями, содержащими причастные обороты, поэтому первая срезовая работа состояла в опознавании предложений с причастными оборотами в ряду других синтаксических средств, в вычленении обособленных причастных оборотов в составе предложения и определении наиболее общего содержания отношений между его компонентами.Работа проводилась до изучения темы «Обособленные члены предложения»; учащимся были предложены тексты (реализация текстоориентированного подхода), содержащие типичный по учебной трудности ДМ (реализация разноуровневого обучения). Результаты диагностики отражены в таблице 3.2 «Итоги срезовой работы № 1».

С целью выявления и сопоставления уровня владения правилами пунктуационного оформления обособленных согласованных определений учащимися выпускных классов и студентами первого курса вуза была проведена срезовая работа аналогичного содержания. Как и учащимся VIII класса, учащимся XI класса и студентам были предложены тексты, включающие не только типичные примеры, но и осложненные и сложные.

Анализ результатов тематических проверочных работ показал, что выпускники средней школы и студенты-первокурсники наибольшие затруднения испытывают при пунктуационном оформлении согласованных определений, находящихся в препозиции по отношению к определяемому существительному и имеющих дополнительное обстоятельственное значение. Правильно эти определения выделяют всего 7,4 % и 4 % учащихся в контрольной и экспериментальной группах и, соответственно, 10 % студентов (таблица 3.3 «Итоги срезовой работы № 3»). Трудность обусловлена тем, что при пунктуационном анализе таких примеров необходима опора не только на частичный синтаксический разбор, – требуется еще и структурно-семантический анализ всего предложения с целью выяснения значения его структурных частей.

В ходе срезов выявлено, что уровень сформированности умения обособлять согласованные определения у студентов существенно ниже, чем у выпускников школы, – даже в таких типичных примерах, когда причастный оборот стоит после определяемого существительного. Правильно выделяют такие определения всего 5 % студентов, хотя школьники – 18,5 % и 20 % в контрольной и экспериментальной группах соответственно. Студенты допускают много ошибок при определении границ обособленного определительного оборота, относящегося к местоимению. Правильно выделяют такие определения всего 5 % студентов, у учащихся XI класса показатель выше – 22,2 % и 30 % в контрольной и экспериментальной группах соответственно. Одиночные согласованные определения зачастую также остаются незамеченными, статистика такова: 20 % – показатель у студентов, 45 % и 49,3 % – показатель в контрольной и экспериментальной группах соответственно (таблица 3.3 «Итоги срезовой работы № 3»). Данные срезов свидетельствуют о необходимости дополнительной работы по развитию у учащихся и студентов прочных навыков пунктуационного оформления указанного пунктуационно-смыслового отрезка.

В параграфе 3.3. «Содержание и реализация программы экспериментального обучения» представлена обновленная лингвометодическая система, направленная на изучение пунктуационных правил обособления согласованных определений и формирование соответствующих практических умений и навыков. Результаты констатирующего эксперимента позволили сформулировать основные направления экспериментального обучения, выработать методы и приемы работы, направленной на совершенствование пунктуационно-синтаксических умений и навыков учащихся и студентов на основе разноуровневого обучения.

Содержание опытной экспериментальной работы по программной пунктуационной теме «Обособление согласованных определений» включало в себя следующее. Во-первых, сообщение школьникам достаточного объема знаний об обособлении как пунктуационно-синтаксической категории предложения, о смысловых, грамматических, интонационных и пунктуационных признаках обособленных определений, а также об условиях обособления согласованных определений (на уроках введения в программную тему и объяснения нового материала). Во-вторых, организация работы по формированию и развитию учебно-языковых и речевых умений, связанных с обнаружением обособленных согласованных определений в предложении и выделением их запятыми (редко – тире), нахождением и устранением нарушений грамматической и пунктуационной нормы в использовании обособленных определений в чужих и собственных текстах (урок формирования умений и навыков в форме лабораторной работы). В-третьих, организация работы, побуждающей учащихся к уместному использованию обособленных согласованных определений (с учетом их эстетической функции) в собственных работах и к оценке стилистической роли данного языкового средства в конкретных высказываниях (урок закрепления умений и навыков). В ходе учебной работы использовался разноуровневый ДМ, в основном типичный и (реже) осложненный.

В выпускных классах и на первом курсе вуза экспериментальная учебная работа была ориентирована на повторение, обобщение и систематизацию изученного на предыдущих ступенях (урок обобщения в форме практикума). В упражнениях использовался разноуровневый ДМ, в первую очередь осложненный и сложный ДМ (при наличии также и типичных случаев обособления).

Как известно, для успешного формирования и развития умений и навыков, в том числе самостоятельной творческой работы, учащимся и студентам необходимо иметь прочные глубокие знания основ науки. В связи с этим в практическом обучении учащихся на уроках в VIII и XI классах и студентов на первом курсе вуза использовались такие методы изучения (в XI классе и на первом курсе вуза – повторения, обобщения и систематизации) пунктуационных правил обособления согласованных определений, как: самостоятельное изучение теоретического материала по школьному учебнику, а в вузе – по справочному пособию и сводам правил; структурно-семантический анализ предложений с обособленными определениями; составление алгоритма применения правила; выведение обобщающего правила; составление плана ответа и ответы (устные и письменные) на вопросы; формулирование вывода по теме; составление и/или воспроизведение обобщающих таблиц; статистический метод (подсчет указанных пунктограмм в тексте) и др.

После проведения практического обучения в школе и вузе с целью выявления результатов его эффективности был разработан контрольный эксперимент, в рамках которого проведены контрольные срезовые работы, имеющие целью определить сформированность у учащихся и студентов умений опознавать предложения с обособленными согласованными определениями среди разных синтаксических конструкций; вычленять обособленные согласованные определения в составе предложения; устанавливать границы осложняющего компонента; определять связи обособленного члена с грамматической основой и определяемым словом.

В диссертационном исследовании представлены результаты контрольного эксперимента, отражающие положительную динамику в уровне владения пунктуационными навыками обособления согласованных определений у участников экспериментальных классов и групп (таблица 3.4 «Итоги срезовой работы № 4»; таблица 3.5 «Итоги срезовой работы № 5»). Значительно выросли показатели сформированности пунктуационного умения обособлять определения, относящиеся к личному местоимению: у студентов с 5 % до 45 %; пунктуационного умения обособлять определения, находящиеся в постпозиции: у студентов – с 5 % до 30 %, у школьников – с 20 % до 24 % в экспериментальном классе, с 18,5 % до 20 % в контрольном классе (таблица 3.5 «Итоги срезовой работы № 5»).

Комплексный анализ полученных данных говорит об эффективности выбранной лингвометодической системы разноуровневого обучения пунктуации, при этом свидетельствует о необходимости дальнейшей работы по усовершенствованию практического обучения по программной теме «Предложения с обособленными членами».

В **Заключении** диссертации сформулированы общие выводы исследования, подтверждающие гипотезу и положения, выносимые на защиту.

1. Проанализировано отражение основных понятий теории пунктуации и пунктуационных правил в методической и учебной (школьной) литературе; на основе анализа академических правописных сводов составлен тематический свод правил обособления согласованных определений.
2. Определено понятие «непрерывное языковое образование»; выявлены педагогические и методические условия непрерывной предметно-языковой подготовки учащихся 8 и 11 классов и студентов первого курса вуза.
3. Выделены принципы, методы и приемы обучения пунктуации; описана система упражнений по изучению пунктуации обособленных согласованных определений; проведен аспектный анализ содержания вариантных УМК.
4. Разработаны критерии уровневой дифференциации предложений с обособленными согласованными определениями, подобран фактологический ДМ с соответствующей пунктограммой, проведена его группировка по учебной трудности.
5. Проведена комплексная диагностика аспектно-правописной подготовки учащихся 8 и 11 классов, а также студентов первого курса, выявлены типичные пунктуационные ошибки и затруднения обучаемых при пунктуационном разборе предложений с обособленными согласованными определениями, намечены пути предупреждения и устранения ошибок.С учетом принципов преемственности и перспективности осуществлено экспериментальное проектирование содержания работы по изучению правил обособления согласованных определений.
6. Разработана и апробирована в 8 и 11 классах средней школы и на первом курсе вуза лингвометодическая система непрерывного (преемственно-перспективного, разноуровневого) обучения пунктуации простого осложненного предложения на материале пунктуационных правил обособления согласованных определений.

В перспективе представляется возможным рассмотреть методику обучения пунктуации обособленных согласованных определений в аспекте использования современных информационно-коммуникационных технологий.

В **Приложение** включены материалы, дополняющие и расширяющие основную информацию исследования: составленный по нескольким источникам *Лингвометодический тематический словарь-минимум по пунктуации*.

**Основные положения диссертационного исследования**

**отражены в следующих публикациях автора:**

***Статьи в научных изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ:***

1. Кудряшова Н. В. Лингвометодическая копилка как основа разноуровневого обучения школьников русскому языку // Русский язык в школе. – 2013. – № 7. – С. 13–18. (0,48 п. л.).
2. Кудряшова Н. В. Лингвометодическая копилка как основа разноуровневого обучения школьников русскому языку // Русский язык в школе. – 2013. – № 8. – С. 11–17. (0,50 п. л.).
3. Кудряшова Н. В. Лингвометодическая копилка как основа разноуровневого обучения школьников русскому языку // Русский язык в школе. – 2013. – № 9. – С. 8–14. (0,56 п. л.).

***Научные статьи в других изданиях:***

1. Кудряшова Н. В. Из истории методики обучения пунктуации // Сборник научных трудов студентов «Катановские чтения – 2011» / науч. ред. С. А. Кырова; отв. за вып. У. В. Носонова. – Абакан : ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2011. – С. 174–176. (0,18 п. л.).
2. Кудряшова Н. В. Методическое обеспечение обобщенного повторения пунктуации обособленных определений в УМК А. Д. Дейкиной и Т. М. Пахновой // Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка: Материалы Международной научно-практической конференции (17–18 марта 2011) / сост. и науч. ред. А. Д. Дейкиной, А. П. Еремеевой, Л. А. Ходяковой, О. Н. Левушкиной. – М. : МПГУ; Ярославль : РЕМДЕР. – 2011. – С. 132–135. (0,13 п. л.).
3. Кудряшова Н. В. Программно-содержательный анализ пунктуационного дидактического материала с точки зрения функций знаков препинания (на материале школьных учебников для пятого класса) // Русский язык и методика его преподавания : сб. науч. трудов / отв. ред. А. М. Гончаров; ред. коллегия: И. Б. Тазьмина, Т. А. Острикова, Е. С. Грищева, В. П. Антонов. – Абакан : ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2011. – С. 105–110. (0,37 п. л.).
4. Кудряшова Н. В. Проблема преемственного изучения темы «Функции знаков препинания» в 6 классе // Актуальные проблемы изучения языка и литературы: стратегии развития языка, литературы, культуры в системе гуманитарного знания: Материалы VI Международной научно-практической конф., 26–28 октября 2011 г., г. Абакан / науч. ред. И. В. Пекарская; отв. ред. В. П. Антонов. – Абакан : ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2011. – С. 85–86. (0,13 п. л.).
5. Кудряшова Н. В. Место и содержание темы «Обособление причастных оборотов» в учебниках для 6 и 7 классов I и II УМК // Наука и общество: взгляд молодых исследователей: Материалы пятой науч. конф. школьников и студентов с международным участием, 1–2 декабря 2011 г., г. Абакан / отв. ред. А. С. Проценко; ред. коллегия: С. В. Небыкова, А. С. Проценко. – Абакан : ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2011. – С. 105–106. (0,14 п. л.).
6. Кудряшова Н. В. 2006 год как поворотный в методике преподавания пунктуации // Современные направления филологического образования в школе: Материалы межрегиональной научно-практической конф. (25 апреля, 17 мая 2011 г.) / сост. и науч. ред. Н. А. Левитская, А. В. Овчинникова, Т. М. Фалина, Н. В. Граблина, Т. Г. Крапотина, Т. Н. Трунцева, Е. М. Путятина. – М. : ГБОУ Педагогическая академия, 2012. – С. 61–62. (0,09 п. л.).
7. Кудряшова Н. В. Комплексный подход к обновлению методики обучения пунктуации // Полифония методических подходов к обучению русскому языку: Научное издание / сост. и науч. редакторы: А. Д. Дейкина, А. П. Еремеева, Л. А. Ходякова, Е. А. Рябухина, О. Н. Левушкина, В. Д. Янченко. – М. : МПГУ; Ярославль : РЕМДЕР. – 2012. – С. 393–395. (0,15 п. л.).
8. Кудряшова Н. В. Изучение пунктуации адъективных оборотов в 8 классе (дидактический материал) // Наука и общество: взгляд молодых исследователей: Материалы шестой Всероссийской науч. конф. школьников и студентов с междунар. участием (Абакан, 29–30 ноября 2012 г.) / под ред. А. С. Проценко. – Абакан : ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2012. – С. 74–75. (0,15 п. л.).
9. Кудряшова Н. В. Методический анализ пунктуационного правила «Обособление согласованных определений» (на материале школьных учебников для 8 класса) // Актуальные проблемы изучения языка и литературы: диалог культур в контексте евразийского коммуникативного пространства: материалы VII Международной научно-практич.конф., 24–26 октября 2012 г., г. Абакан / науч. ред. И. В. Пекарская; отв. ред. В. П. Антонов. – Абакан : Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2012. – С. 117–118. (0,13 п. л.).
10. Кудряшова Н. В. Непрерывное изучение пунктуации обособленных определений в старшей школе и в вузе // Непрерывное образование: Современные проблемы и перспективы развития: Материалы XVI Всероссийской с международным участием научно-практической конф., 23 декабря 2011 г., г. Липецк / отв. ред. Н. Н. Кузьмин; ред. коллегия: Г. Н. Богомолова, Т. Ф. Игнатенко, С. Г. Коростелева, Т. Б. Хорошилова. – Липецк : Издательство ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет», 2013. – С. 56–59. (0,22 п. л.).

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Подписано в печать 06.11.2013. Формат 60х84 1/16.

Гарнитура Times New Roman. Печать – ризограф. Бумага офсетная.

Физ. печ. л. 1,5. Усл. печ. л. 1,4. Уч.-изд. печ. л. 1,5.

Тираж 100 экз. Заказ № 186.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет

им. Н. Ф. Катанова»

655017, г. Абакан, пр. Ленина, 90а, тел. 22-51-13; e-mail: izdat@khsu.ru