

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МЕСТОИМЕННИЙ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021351
Кравцовой Натальи Сергеевны

Научный руководитель
к.филол.н., доцент
Ерёменко О.И.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы реализации коммуниктивно-деятельностного подхода в процессе изучения местоимений на уроках русского языка в начальной школе	10
1.1. Сущность коммуниктивно-деятельностного подхода в обучении русскому языку.....	10
1.2. Лингвометодические предпосылки реализации коммуниктивно-деятельностного подхода в процессе изучения местоимений.....	15
Глава 2. Содержание работы по реализации коммуниктивно-деятельностного подхода в процессе изучения местоимений в современной начальной школе.....	21
2.1. Проблема реализации коммуниктивно-деятельностного подхода к обучению русскому языку (обзор методической литературы).....	21
2.2. Экспериментально-методическая работа по реализации коммуниктивно-деятельностного подхода при изучении местоимения в начальной школе.....	26
Заключение.....	45
Библиографический список.....	49
Приложение.....	56

ВВЕДЕНИЕ

В условиях реализации в начальной школе нового Федерального государственного образовательного стандарта обозначился целый ряд проблем, связанных с реализацией образовательных программ по разным предметам, в том числе по русскому языку. Новый стандарт предъявляет особые требования к структуре и содержанию образовательных программ, к результатам их освоения и условиям их реализации в школе. Особый акцент при этом делается не на предметные результаты обучения, а на операционные, личностные результаты, определяющие мотивацию и направленность деятельности личности. В обучении утверждается коммуникативно-деятельностный подход, предполагающий такую организацию учебного процесса, в которой на первый план выдвигается деятельностное общение учащихся с учителем и между собой, учебное сотрудничество.

Реализация коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку предполагает повышение внимания к языковому образованию и речевому развитию ребенка и обуславливает поиск наиболее эффективных методов и приемов обучения русскому языку. Прежде всего, это выражается в изучении языковых явлений с точки зрения их функционирования в речи, в усилении развивающего характера обучения и совершенствовании управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, когда ученик рассматривается как субъект учебного процесса.

Внедрение в практику школьного обучения коммуникативно-деятельностного подхода обусловлено как социальным заказом общества на формирование функционально грамотной языковой личности, так и изменениями, происходящими в лингвистике, которая является теоретической основой языкового образования. В современной лингвистике активизируется переориентировка описания системного устройства языка на описание функциональных аспектов языковых единиц. Детальному изучению подвергается вопрос о том, «что значит знать язык и владеть им» (Н.Д. Арутюнова, Ю.Н. Караулов, Н.М. Шанский и др.). В связи с этим становится очевидной актуаль-

ность проблемы совершенствования коммуникативной компетенции отдельной личности и говорящего коллектива. Методическая мысль направляет школу на выявление закономерностей выражения смыслов и их функционирования в текстах различного общественного назначения. В лингвистической и методической литературе эта концепция именуется функционально-семантическим направлением. Именно функционально-семантическое изучение грамматического материала позволит в полной мере реализовать коммуникативно-деятельностный подход на уроках русского языка. Функциональный аспект изучения грамматического материала требует использования частично-поискового метода обучения, сущность которого состоит в организации систематического наблюдения над грамматическим материалом в процессе его применения для решения разного рода речевых задач (Т.Г. Рамзаева).

Анализ современных учебно-методических комплексов по русскому языку для начальной школы показал, что изучение местоимений является традиционным и ограничивается запоминанием личных местоимений, ознакомлением с их склонением и формированием навыка отдельного написания местоимений с предлогами. Рассмотрение местоимений других разрядов и их значение в речи опускается, хотя эти местоимения активно используются в устной речи.

Традиционное узкое изучение местоимений является одной из наиболее важных причин появления у младших школьников речевых ошибок, связанных с употреблением местоимений. Следует подчеркнуть, что авторы работ, содержащих классификацию речевых ошибок и стилистических недочетов, относят неправильное употребление местоимений к наиболее распространенным и устойчивым ошибкам не только в начальной, но и в средней школе (Н.Н. Алгазина, Е.Ф. Глебова, А.Ю. Купалова, С.Н. Цейтлин и др.).

Важной причиной таких ошибок является и специфика семантики местоимений, что обуславливает изучение местоимений в функциональном аспекте. Местоимения - это слова, отличающиеся от номинативных слов отсутствием референта в структуре значения, наполнение которого происходит в контексте (Е.В. Вольф, Л.Я. Маловицкий, М.А. Шелякин и др.). Необходимость специ-

ального внимания к местоимениям как к особой категории и «движущей силе в организации предложения (выказывания)» отмечал еще Л.А. Булаховский. Он писал, что в методическом отношении местоимение – это область организации ценных наблюдений и прямо предлагаемых учителем сведений в стилистическом (лингвостилистическом аспекте, область работы, которая может позволить и относительно легко, заострить у учащихся чувство языка на той грани (или, вернее, стыке) между грамматикой и выражением мысли в широком значении слова, которой, к сожалению, школа занимается меньше, нежели это вызывается живыми потребностями культуры (Л.А. Булаховский).

В лингвистическом аспекте внимание к местоимениям в процессе коммуникации подтверждается большим количеством исследований, появившихся в последнее время, предметом рассмотрения которых стали отдельные разряды местоимений в функционально-семантическом аспекте. Так, например, рассмотрены особенности функционирования в тексте и речи личных и указательных местоимений (Н.Н. Волков, Т.А. Папенкова, М.А. Шелякин), притяжательных (Е.А. Селиванова), неопределенных (Ю.И. Левин, Ю.Б. Смирнов), вопросительных (Е.Н. Сидоренко) и других местоимений.

В практике школьного преподавания обычно за рамками учебников и, следовательно, процесса обучения остаются такие важнейшие функциональные характеристики местоимений, как средств связи между предложениями в тексте. Тогда как местоимений в синтаксисе связной речи настолько значительна, что некоторые авторы даже склонны видеть в местоимении единственное скрепляющее средство (М.А. Шелякин, Т.И. Сильман и др.). В связи с этим в школе важно изучать местоимения в аспекте текстового функционирования, обеспечивающим формирование умений употреблять их в речи. Именно функционально-семантическая направленность в изучении местоимений является важнейшим резервом реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку.

В настоящее время изучение местоимений в аспекте текстового функционирования представляется возможным благодаря введению в школьную

программу понятия «текст», в котором средством реализации лексических и грамматических связей является местоимение. И учащиеся должны четко осознавать местоимение как грамматическую категорию, которая является смыслонесущим элементом текста. Подобный подход будет адекватен современной точке зрения о местоимениях как словах, концентрирующих языковую сеть смысловых отношений в целом. Все вышесказанное обусловило выбор **темы исследования**: «Реализация коммуникативно-деятельностного подхода в процессе изучения местоимений на уроках русского языка в начальной школе».

Отдельные вопросы изучения местоимений в школе рассматриваются в работах М.В. Бабкиной (1995), Величко Л.И. (1983), А.П. Еремеева (1979), М.В. Папина (2004, 2016) и др. Однако специальных исследований, посвященных вопросам методики обучения местоимениям в коммуникативно-деятельностном аспекте в начальной школе, мы не обнаружили. Таким образом, объективно существует противоречие между необходимостью изучать в начальной школе местоимение с использованием коммуникативно-деятельностного подхода и малой степенью разработанности этого материала в методической литературе для начальной школы.

Проблема исследования: каковы возможности уроков русского языка в реализации коммуникативно-деятельностного подхода при изучении местоимения в начальной школе. Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Объект исследования – процесс реализации коммуникативно-деятельностного подхода на уроках русского языка в начальной школе.

Предмет исследования – методические условия реализации коммуникативно-деятельностного подхода при изучении местоимения в начальной школе.

Приступая к исследованию, мы выдвинули **гипотезу**, согласно которой процесс реализации коммуникативно-деятельностного подхода при изучении местоимения в начальной школе будет эффективным, если:

- учитывается функционально-семантический принцип, то есть местоимение

изучается с учётом его значения и выполняемой в предложении или тексте функции;

- используются различные виды тренировочных упражнений, основанные на учете своеобразия функциональных особенностей местоимений в русском языке.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой рабочей гипотезы необходимо было решить следующие **задачи**:

- на основе анализа психолого-методической литературы выявить сущность коммуниктивно-деятельностного подхода в обучении русскому языку;
- охарактеризовать лингвометодические предпосылки реализации коммуниктивно-деятельностного подхода в процессе изучения местоимений;
- изучить проблему реализации коммуниктивно-деятельностного подхода к обучению русскому языку;
- экспериментально проверить эффективность разработанной системы заданий и упражнений, направленных на обучение местоимениям в коммуниктивно-деятельностном аспекте.

Методологической базой исследования являются труды ученых-лингвистов по проблемам местоимений (В.В. Виноградов, Л.В. Щербы и др.), учёных, разработавших теоретические основы функционально-семантического подхода к изучению частей речи в морфологии (Т.А. Папенкова, М.А. Шелякин, М.И. Откупщиков), современные положения методики формирования грамматических понятий учащихся, коммуниктивно-деятельностного подхода и функционально-семантического принципа обучения родному языку и речи, разработанные в трудах Е.С. Антоновой, М.Р. Львова, М.Т. Баранова, Т.Г. Рамзаевой, С.И. Львовой, С.Ю. Буланова и др.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использована совокупность методов: 1) теоретические - изучение и теоретический анализ лингвистической, педагогической и учебно-методической литературы; 2) экспериментальные и практические - педагогиче-

ское наблюдение; беседы с учащимися и учителями начальных классов; анализ собственной деятельности в качестве учителя начальных классов; педагогическое моделирование; педагогический эксперимент, 3) социолого-педагогические - анализ учебников русского языка, анализ продуктов деятельности учащихся; тестирование, 4) методы математической статистики - обобщение и анализ данных, сравнительно-сопоставительный анализ результатов эксперимента.

Опытно-экспериментальной базой исследования стал 4 класс МОУ «Должанской СОШ имени Героя Советского Союза Дементьева А.А. Вейделевского района».

Практическая значимость исследования заключается в отборе упражнений, дидактического материала, способствующих изучению местоимения в коммуникативно-деятельностном аспекте.

Достоверность полученных результатов обеспечивается обоснованностью исходных методологических позиций, применением комплекса методов, соответствующих цели и задачам исследования, контрольным сопоставлением полученных результатов.

Структура квалификационной работы определялась логикой исследования и поставленными задачами. Она включает введение, две главы, заключение, библиографический список, приложения. Библиографический список включает 59 наименований.

Во **введении** обосновывается актуальность исследования, формулируется научный аппарат (цели, задачи, методы исследования и т.п.).

В **первой главе** «Теоретические основы реализации коммуникативно-деятельностного подхода в процессе изучения местоимений» характеризуется сущность коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку; определяются лингвометодические предпосылки использования коммуникативно-деятельностного подхода при изучении местоимений.

Во **второй главе** «Содержание работы по реализации коммуникативно-деятельностного подхода в процессе изучения местоимений в современной на-

чальной школе» проанализирован опыт работы учителей по проблеме исследования и описана экспериментальная работа.

В заключении обобщены результаты исследования, изложены основные выводы, подтверждающие гипотезу.

В приложении содержатся материалы экспериментальной работы: анкеты, таблицы, отражающие результаты эксперимента.

Глава 1. Теоретические основы реализации коммуниктивно-деятельностного подхода в процессе изучения местоимений

1.1. Сущность коммуниктивно-деятельностного подхода в обучении русскому языку

Современные ориентиры в методике преподавания русского языка направлены на формирование и развитие языковой личности, владеющей различными видами компетенций, а именно: языковой, лингвистической, но главное коммуникативной. В связи с этим особую актуальность приобретает сформировавшийся уже в 1980-90 гг. коммуниктивно-деятельностный подход в обучении младших школьников выражать свои мысли устно и письменно. Вследствие этого «весь процесс модернизируется: переосмысливаются цели и методы преподавания русского языка, и как следствие смещаются акценты с лингвистической и языковой компетенций на коммуникативную. В центре внимания оказывается языковая личность, которая должна не только знать основные характеристики языковых единиц и нормы их употребления, но только уметь орфографически и грамматически грамотно выстроить предложение, но и достигать посредством этого коммуникативные цели и решать задачи в соответствии со сложившейся речевой ситуацией и другими неречевыми факторами» (Алентикова, 2008, 297).

Таким образом, анализ ситуации, характеризующей современное состояние обучения русскому языку в школе, позволяет утверждать, что курс, исторически сложившийся как структурно-системный, ориентированный преимущественно на формирование грамматических и правописных навыков, в настоящее время преобразовался в курс с ярко выраженной коммуниктивно-деятельностной направленностью. Как указывает С.И. Львова, «системообразующей доминантой курса становится речевая деятельность во всех ее многообразных проявлениях, а также ценностные ориентиры, позволяющие осознать родной язык как величайшее достояние народа, важнейший механизм познавательной деятельности, обеспечивающей формирование общенаучной картины мира» (Львова, 2013, 3).

Внедрение в школьную практику деятельностного подхода связано с изме-

нениями, происходящими в российской системе образования, которое в настоящее время нацелено на формирование у школьников умения учиться. Не случайно в современных нормативных документах, определяющих основные направления модернизации российского образования, приоритетным является системно-деятельностный подход. Так, методологической основой нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является именно системно-деятельностный подход. Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В системно-деятельностном подходе категория «деятельности» занимает одно из ключевых мест и предполагает ориентацию на результат образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования. Активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей обучения – знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской деятельности. В связи с этим образовательной практике наметился переход от обучения как презентации системы знаний к активной работе учащихся над заданиями, непосредственно связанными с проблемами реальной жизни. Признание активной роли учащегося в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками. Учение более не рассматривается как простая трансляция знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотрудничество – совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем. Все сказанное придает особую актуальность вопросу реализации системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников.

Считаем, что прежде всего системно-деятельностный подход должен быть реализован на уроках русского языка, который один из основоположников отечественной лингводидактики Ф.И. Буслаев, характеризовал как «предмет

предметов». Важной задачей современного этапа обучения является совершенствование языкового образования в начальной школе в связи с особой ролью русского языка как основы формирования и развития мышления, интеллектуальных и творческих способностей учащихся. И поэтом каждый творчески работающий учитель задумывается над тем, как адаптироваться к новым требованиям развивающегося общества, как сделать обучение русскому языку более результативным. Решить задачи, поставленные новым ФГОС НОО, применительно к языковому образованию призван решить коммуникативно-деятельностный подход.

Коммуникативно-деятельностный подход при обучении русскому языку выражается, как указываем С.И. Львова, прежде всего в ориентации на удовлетворение важнейших практических потребностей человека в области речевой деятельности - основы духовного, интеллектуального и коммуникативного развития личности. Особенностью обучения является установление тесной взаимосвязи между процессами изучения языка и речи и активного использования полученных знаний, умений и навыков в речевой практике. Такой подход предполагает совершенствование речемыслительных способностей школьников, развитие коммуникативной культуры, а также умений, соотносимых с видами речевой деятельности (Львова, 2013).

Произошедшие в школьном курсе изменения отражают ситуацию, сложившуюся в современной речевой практике, а именно: переход от монологической коммуникативной парадигмы тоталитарного общества (один говорит - все слушают и выполняют) к диалогической (полилогической) парадигме плюралистического общества (Быкова, 2009). О смене коммуникативной парадигмы, по мнению И.А. Стернина, свидетельствуют следующие процессы, происходящие в современной речевой практике: орализация общения (увеличение удельного веса устной речи в общении и повышение ее значимости как формы существования языка), диалогизация общения (повышение роли диалога в процессе коммуникации, расширение функций диалогической речи, развитие новых видов и форм диалога, формирование новых правил диалогического и полилогического общения), плюрали-

зация общения (формирование традиций сосуществования разных точек зрения в процессе общения), персонификация общения (формирование индивидуальной неповторимости личностного дискурса) (Стернин, 2007, 59-60).

Естественно, что современная ситуация в обучении русскому языку отражает названные особенности развития коммуникативной практики в России. В процессе преподавания учителя русского языка должны учитывать, что «умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации, высокая социальная и профессиональная активность являются теми характеристиками личности, которые во многом определяют достижения человека практически во всех областях жизни, способствуют его социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира» (Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников, 2014, 134).

Анализ лингвометодической литературы показал, что при характеристике школьного курса русского языка начала XXI в. используют различные термины: коммуникативно-деятельностный, системно-деятельностный, функционально-коммуникативный, когнитивно-коммуникативный, системно-коммуникативный и др. Однако, как считаем И.С. Львова, обилие терминов свидетельствует вовсе не о многообразии лингводидактических подходов, а о попытке как можно точнее обозначить ту ситуацию, которая сложилась сейчас в методике, и выразить стратегическую, генеральную линию развития курса, который в начале XXI в. оказался в процессе коренного обновления (Львова, 2013). Наиболее общеупотребительным и, по нашему мнению, наиболее точным является термин «коммуникативно-деятельностный подход, который мы и будем использовать в своей работе.

«Суть происходящих преобразований курса русского языка, как считаем М.И. Львова, заключается в том, что каждый урок становится уроком развития речи, а точнее - развития речемыслительных способностей учащихся, всех видов речевой деятельности. Традиционное же преподавание построено на взаимодействии в процессе обучения двух направлений, безусловно, тесно связанных друг с другом, но все-таки существующих до известной степени автономно, параллельно: с одной стороны, изучение языка, языковых тем курса, с другой - специальные уро-

ки развития речи» (Львова, 2013, 5).

Несомненно, что при новом подходе учащиеся по-прежнему изучают язык как систему: его уровни, основные единицы, но этот процесс строится на функционально-семантической основе, т. е. на повышенном внимании к языковой семантике и обязательном наблюдении за функционированием языковых единиц в речи. Одновременно школьники учатся пользоваться родным языком во всех сферах его применения как в устной, так и в письменной формах. Причем происходит это обучение на деятельностной основе, т. е. в результате специально организованной речевой деятельности, направленной на развитие всех ее видов (чтение, аудирование, говорение, письмо). Изучение языка, речи и целенаправленное овладение речевой деятельностью - это единый процесс, компоненты которого взаимосвязаны и должны развиваться и совершенствоваться не параллельно, а одновременно, в органическом единстве (Антонова, 2017).

Существенное отличие нового подхода – комплексное овладение всеми видами речевой деятельности как необходимое условие общения. К коммуникативным относятся следующие умения: осмысливать тему и строго соблюдать ее границы; подчинять высказывание определенной теме и основной мысли; составлять простой и сложный план; отбирать материал из одного или разных источников в соответствии с темой и замыслом высказывания, систематизировать собранный материал; излагать материал логически последовательно; строить высказывание в определенной жанрово-композиционной форме и с использованием сложных композиционных форм; правильно выразить мысли в устной и письменной форме в соответствии с литературными нормами.

Ученые-методисты отмечают, что коммуникативно-деятельностный подход не исключает изучение системы языка и речи, а напротив, предполагает именно системное изучение основ лингвистики, но на деятельностной основе. Взаимосвязанное представление о языке и речи при таком подходе формируется в результате специально организованной учебно-коммуникативной деятельности: особым способом проводится работа с учебником, с правилами, таблицами, схемами, справочным материалом и т.п.). «Изучение русского языка на деятельностной основе

способствует тому, что учение глубже осознает суть языкового понятия, осмысливая его лингвистическую природу и важнейший прагматический смысл; лучше понимает взаимосвязь языковых единиц и поэтому легче опознает изучаемый лингвистический факт в процессе учебно-тренировочной деятельности; адекватно реагирует на языковое явление не только в учебных ситуациях, но и в естественных коммуникативных условиях, старается уместно использовать при этом приемы исправления речевых недостатков и погрешностей, эффективные способы редактирования. Такой ученик способен адекватно оценивать примеры употребления языковой единицы в речи; пытаться правильно, уместно использовать конкретное языковое явление в собственных речевых высказываниях» (Львова, 2013, 8).

Следовательно, в результате внедрения в практику языкового образования коммуникативно-деятельностного подхода конечный результат обучения – это формирование языковой личности, владеющей коммуникативной компетенцией, которая в свою очередь, основывается на знаниях и умениях лингвистической и языковой компетенций. Коммуникативно-деятельностный подход характеризуется тем, что в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации. Реализация коммуникативной цели обучения предполагает, что речевая деятельность формируется во всех ее видах: чтении, говорении, письме, аудировании.

1.2. Лингвометодические предпосылки реализации коммуникативно-деятельностного подхода в процессе изучения местоимений

Как уже отмечалось в первом параграфе данной главы, реализация коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку предполагает обязательное изучение языковых явлений с точки зрения их функционирования в речи. Функционально-семантический принцип, получивший признание и обоснование в современной лингводидактике, является обязательным условием реализации коммуникативно-деятельностного подхода. Именно внимание к языковой семантике и обязательное наблюдение за функционированием языковых единиц является условием создания на уроке развивающей речевой среды

и условием осуществления успешной речевой деятельности.

Функционально-семантический принцип особенно важен при изучении грамматического материала, так как его реализация позволит показать младшим школьникам роль тех или иных частей речи в создании речевых произведений. Функционально-семантический подход нашел в настоящее время теоретическое обоснование в трудах лингвистов, так как «интерес к освещению в теории и использованию в практике обучения функциональной стороны языковых единиц привел к появлению нового типа грамматик – функциональных» (Кузьмина, 1985, 16).

«Понятие функция, - пишет Г.А. Золотова, - становится понятием, вытекающим из сущности языка, выражающим роль того или иного языкового элемента в коммуникативном акте соответственно тому принципу функциональности, который был выдвинут в свое время И.А. Бодуэном де Куртене» (Золотова, 1973, 7).

О функциональном подходе к изучению грамматики в разное время писали А.М. Пешковский, В.А. Добромислов и др. Однако до сих пор изучаемая в школе грамматика – это грамматика пассивная, значение строевых элементов данного языка, она исходит их формы, которая не обеспечивает решение коммуникативных задач.

За последние десятилетия в связи с тем, что в языкознании все больше и больше проявляется тенденция исследования грамматических форм с точки зрения их функционирования, назначения и роли в речи, возникла необходимость пересмотра статуса отдельных языковых единиц не только в теоретическом плане, но и в методике преподавания русского языка. Это особенно относится к тем языковым единицам, которые получают адекватную квалификацию и объяснение не в пределах предложения, а лишь в тексте. К таким единицам в значительной мере относятся местоимения.

Необходимость внимания к функциональным признакам местоимений подтверждается целым рядом исследований, в которых рассматриваются отдельные разряды местоимений в функциональном аспекте. Теоретическое

обоснование необходимости коммуникативно-деятельностного подхода к изучению местоимений мы находим в работах Т.А. Папенковой, А.А. Реформатского, Л.Я. Маловицкого, Л.И. Величко, А.Ю. Купаловой и др. Именно тем, что местоимение играет важнейшую текстообразующую функцию и объясняется необходимость изучения местоимений в аспекте текстового функционирования, помогающем обеспечить выработку умений и навыков пользования ими в устной и письменной речи.

Однако, к сожалению, на практике коммуникативно-деятельностному подходу в изучении местоимений уделяется мало внимания. В учебниках для начальной школы функции местоимений не раскрываются, учащиеся знакомятся только с личными местоимениями. За рамками учебников остаются важнейшие функциональные признаки местоимений. Так, почти не уделяется внимания употреблению местоимений в зависимости от функций в предложении, в частности, способности их к замещению существительных или других слов в зависимости от занимаемой позиции члена предложения, а также на способность местоимений отождествлять и обобщать. Внимание к местоимению как к одному из средств реализации связности, к смыслонесущему элементу текста поможет выработать у учащихся подход к связности речи как к языковому феномену, разовьет их языковое чутье.

Анализ лингвометодической литературы и наш собственный практический опыт работы в качестве учителя начальных классов показывает, что при употреблении местоимений в собственных высказываниях младшие школьники допускают большое количество ошибок. Причиной таких ошибок является специфика семантики местоимений, что прежде всего обуславливает изучение местоимений в функциональном аспекте. Местоимения - это слова, отличающиеся от номинативных слов отсутствием референта в структуре значения, наполнение которого происходит в контексте (Л.Я. Маловицкий, М.А. Шелякин и др.).

Анализ лингвистической литературы (Е.З. Падучева, Т.А. Папенкова, М.А. Шелякин и др.) позволил выяснить возможности ознакомления младших школьников со следующими функциями местоимений: дейктической (ситуа-

тивная речь); замещения, связи между предложениями, обобщения, идентификации и дифференциации (внеситуативная речь).

Данные психолингвистики, (А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский и др.), раскрывающие особенности овладения ребенком языковыми явлениями, указывают на возможность усвоения местоимения в функциональном аспекте при условии, что в процессе обучения родному языку учитель будет опираться на языковое чутье учащихся.

С целью преодоления трудностей, возникающих у младших школьников при изучении местоимений в функциональном аспекте, проведен анализ психологической литературы по проблеме речемыслительной деятельности учащихся (Н.И. Жинкин, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Установлено, что объем оперативной памяти младшего школьника невелик (от 2 до 4 предложений к концу начального обучения). Данный факт объясняет причину речевых ошибок, допускаемых младшим школьником при создании собственного текста.

В школьной практике утвердился функционально-семантический принцип в изучении частей речи, в частности, и местоимений. Сущность функционально-семантического принципа обучения языку проявляется в следующих концептуальных положениях:

Каждая единица языка и речи (слово, предложение, текст), любая лингвистическая категория (часть речи, член предложения, морфема слова) познаётся учащимися, исходя из их функций в речевом общении и смыслового содержания.

Сам процесс познания языка представляет собой для школьника деятельность, содержанием и структурой которой во взаимосвязи являются речеведческие и лингвистические компоненты, а также общепознавательные и личностно-развивающие; изучение лингвистического материала без выхода в познавательную речевую деятельность не позволяет реализовать функционально-семантический подход.

Реализация принципа функциональности позволяет расширить традици-

онное (формально-грамматическое и описательно-классификационное) изучение местоимений (определение, разряды, перечень грамматических признаков), приблизив их к научным представлениям о местоимении в современном русском языке. Формирование речевых навыков при изучении местоимений предполагает сознательное восприятие фактов языка, понимание законов использования местоимений в зависимости от контекста.

Выводы по первой главе

1. В последние десятилетия особую актуальность приобретает коммуникативно-деятельностный подход в обучении младших школьников. Внедрение в школьную практику данного подхода связано с изменениями, происходящими в российской системе образования, которое в настоящее время нацелено на формирование у школьников умения учиться. Коммуникативно-деятельностный подход при обучении русскому языку выражается прежде всего в ориентации на удовлетворение важнейших практических потребностей человека в области речевой деятельности. Такой подход предполагает совершенствование речемыслительных способностей школьников, развитие коммуникативной культуры, а также умений, соотносимых с видами речевой деятельности.

2. Коммуникативно-деятельностная направленность обучения языку выступает в качестве основополагающего условия при определении содержания учебников «Русский язык», а также системы заданий и в целом всего методического аппарата учебных книг. Язык должен осознаваться школьниками как важнейшее средство речевого общения (устного и письменного). Реализация коммуникативно-деятельностного подхода предполагает осознание учащимися функций (роли в речевом общении) изучаемых языковых явлений и категорий. Функционально-семантический принцип обучения родному языку и речи рассматривается как один из ведущих в языковом образовании. Важно чтобы учащиеся, анализируя авторский или создавая свой текст, осознавали, какую роль выполняет в тексте определенная часть речи, определённый член предложения.

3. На практике коммуникативно-деятельностному подходу в изучении местоимений уделяется мало внимания. В учебниках для начальной школы

функции местоимений не раскрываются, учащиеся знакомятся только с личными местоимениями. За рамками учебников остаются важнейшие функциональные признаки местоимений. Местоимение играет важнейшую текстообразующую функцию, и именно этим объясняется необходимость изучения местоимений в аспекте текстового функционирования, помогающем обеспечить выработку умений и навыков пользования ими в устной и письменной речи.

Глава 2. Содержание работы по реализации коммуникативно-деятельностного подхода в процессе изучения местоимений в современной начальной школе

2.1. Проблема реализации коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку (обзор методической литературы)

Разработке коммуникативно-деятельностного подхода к изучению языка в настоящее время уделяется большое внимание. Ученые-методисты анализируют различные аспекты проблемы, связанные с реализацией данного подхода в процессе языкового образования. Так, Н.В. Ладыженская говорит об осуществлении коммуникативно-деятельностного подхода на уроках риторики (2013). О едином курсе русского языка на коммуникативно-деятельностной основе пишет А.Ю. Купалова (2013).

Л.Д. Мали рассматривает возможности реализации коммуникативно-деятельностного подхода на уроках литературного чтения в начальной школе (2012). Роль коммуникативно-деятельностного подхода в формировании лингвистической компетенции школьников анализируется Л.В. Черпановой (2013). О.О. Харченко пишет о работе над лингвистическими терминами в контексте коммуникативно-деятельностного подхода (2013). О.В. Трофимова рассматривает коммуникативно-деятельностный подход как стратегию обучения критическому аудированию на уроках русского языка (2013). И.В. Афанасьева анализирует возможности коммуникативно-деятельностного подхода как средства формирования функционально грамотной языковой личности (2016).

М.С. Соловейчик говорит о роли учебника в организации коммуникативной деятельности школьников на уроках русского языка (2013). Т.М. Ладыженская пишет об использовании средств новых информационных технологий при реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку (2013).

В статье Л.Г. Сесюниной отмечается, что «при реализации деятельностного подхода роль учителя существенно возрастает. Возникает необходимость искать новые приемы и средства обучения» (Сесюнина, 2008, 33). По мнению

автора, одним из способов, повышающих мотивацию учебной деятельности, обеспечивающих эффективность урока и формирующих деятельностные способности ребенка, может стать использование компьютера. Автор доказывает справедливость данного утверждения на примере изучения сложной для детей темы «Правописание безударных личных окончаний глаголов» (по учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной «Русский язык», 4-й класс). Цель описываемого урока: учить детей писать безударные личные окончания глаголов; вывести алгоритм определения спряжения глагола с безударным окончанием.

Одним из важнейших этапов урока является постановка проблемы, когда проблемная ситуация создается на основе затруднения при выполнении практического задания, когда учащиеся не могут определить спряжение у глаголов с безударным личным окончанием. Следующий этап урока – «открытие» нового знания, когда происходит выбор учащимися метода разрешения проблемной ситуации. На этом этапе используется компьютер. Работа организуется следующим образом:

Учитель: Тема есть, вопросы поставлены. Есть ли какие-то предположения, как определить спряжение глаголов с безударными окончаниями?

Если дети затрудняются с ответом, учитель продолжает: Поставьте эти глаголы в неопределенную форму. Попросим компьютер помочь нам.

На экране:

I спр.	II спр.
<i>собрать</i>	<i>просить</i>
<i>лаять</i>	<i>благодарить</i>
<i>проспать</i>	<i>хвалить</i>
<i>полоть</i>	<i>клеить</i>

Учитель: Компьютер разделил слова на две группы. Что общего у этих слов?

Дети: Формообразующий суффикс - *ть*.

Учитель: Чем эти слова различаются?

Дети: Глагольным суффиксом.

На экране выделяются суффиксы.

Учитель: Какой вывод мы можем сделать?

Дети: Если в неопределенной форме глагола суффикс *-и-*, то это глагол II спр., остальные глагольные суффиксы указывают на I спр.

Учитель: Как нам надо действовать, чтобы определить спряжение глагола?

На экране появляется алгоритм определения спряжения глагола.

Далее этот материал закрепляется также с использованием компьютера.

Последний этап урока - рефлексия деятельности, на котором происходит самооценка учениками деятельности на уроке. В завершение фиксируется степень соответствия поставленной цели и результатов деятельности, намечаются цели последующего урока. Учитель благодарит класс за активную работу, за старательность и внимательность, оценивает деятельность учеников.

В статье Г.Ж. Микеровой показаны возможности реализации деятельностного подхода при обучении русскому языку по технологии укрупненных дидактических единиц на примере изучения морфемики и словообразования. Автор указывает, что морфемика - один из наиболее сложных разделов школьного курса русского языка. Главная причина сложностей в усвоении морфемики ученые видят в том, что в процессе обучения русскому языку ослаблен семантический аспект. В преподавании морфемики и словообразования это выражается в ориентации процесса обучения преимущественно на опознавание морфем, а не на их семантический анализ. В результате этого существенный признак морфемы - ее значимость - недостаточно осознается учениками. При этом, как отмечает автор, «морфемика и словообразование - это самые интересные разделы курса русского языка, потому что они связаны с тайнами рождения слов. Для учащихся начальной школы тайна рождения (слова, человека, мира, Вселенной) является самой притягательной и заманчивой. Этот раздел школьного курса может поддержать и развить глубокий и постоянный интерес к изучению русского языка, представляет собой колоссальную образовательную си-

лу, потенциал реализации системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников» (Микерова, 2011, 25). Данный раздел имеет базовое значение, поскольку от качества освоения этого раздела и предметных действий на этом языковом материале зависит успешность в правописании, в усвоении лексики и грамматических норм родного языка, т.е. в овладении младшими школьниками лингвистической, орфографической и языковой компетенциями. «Осознанно опираясь на знания теории русского языка в предметных действиях по морфемике и словообразованию, младший школьник приобретает лингвистическую компетенцию, приобретая навык грамотного письма, он становится орфографически компетентен, стремясь к достижению высокого уровня устной и письменной речи, ученик постепенно овладевает языковой компетенцией» (Микерова, 2011, 25).

Г.Ж. Микерова указывает, что основными особенностями реализации системно-деятельностного подхода при изучении морфемике и словообразовании по технологии укрупненных дидактических единиц являются: совместное и одновременное изучение взаимосвязанных (противоположных или аналогичных) действий и операций; постоянный переход от прямых к обратным метапредметным и предметным универсальных учебных действий; рассмотрение во взаимопереходах определенных и неопределенных заданий (деформированных упражнений); использование моделирования, проблемных ситуаций, приемов «анализ через синтез», эвристических, алгоритмических, конкретизации, абстрагирования, варьирования, аналогии, ассоциаций; использование наглядности при подаче учебной информации одновременно во всех кодах (рисуночном, числовом, символическом, словесном); укрупненные упражнения, содержащие четыре компонента (исходное задание, обратное задание, составление и решение задания, аналогичного исходному и обобщенное задание).

В статье С.А. Алентиковой рассматриваются возможности в реализации коммуникативно-деятельностного подхода в процессе обучения младших школьников создавать тексты. Автор считает, что «школьники лишь тогда научиться легко и свободно, коммуникативно оправданно и информационно зна-

чимо, грамотно и интересно выражать свои мысли, когда процесс создания текста будет полностью соответствовать природе и структуре коммуникации. В основе коммуникации лежит речевая деятельность. Продуктами ее является текст (продукт письменного вида речевой деятельности) и высказывание (продукт устного вида речевой деятельности» (Алентикова, 2008, 297). Автором сформулированы положения, определяющие эффективность коммуникации:

1. Успешность коммуникации зависит от полноценной реализации всех этапов речевой деятельности: ориентировки, планирования, реализации и контроля.
2. При создании текста у школьников необходимо сформировать мотивационную сферу речетворчества, чтобы учащийся хотел выражать свои мысли.
3. Учащиеся должны ориентироваться в различных жизненных ситуациях, в которых создаются тексты, и в соответствии с этим выбирать из возможного многообразия текст определенного жанра.
4. При создании текста учащимися необходимо оценить его прагматическую направленность: коммуникативную цель (стилистическую принадлежность текста), коммуникативную задачу (жанр) и коммуникативное намерение (тип текста).
5. Процесс создания текста требует необходимого и достаточного объема знаний о текстопостроении. К основным текстовым понятиям относятся: текст, тема текста, основная мысль, ключевые слова, опорные слова, виды связи предложений в тексте тип текста и его структура.
6. Качество обучения младших школьников младших школьников выражать свои мысли письменно повысится, если при этом использовать алгоритм создания текста (Алентикова, 2008).

Учитывая выделенные положения, С.А. Алентикова составила памятку-алгоритм «Я создаю текст», которая была апробирована в начальной школе и дала положительные результаты. В памятке выделены три блока: «Обдумываю», «Создаю», «Проверяю», которые соотносятся с этапами речевой деятель-

ности: первый блок – с ориентировкой и планированием, второй – с реализацией и третий блок – с этапом контроля.

В статье описывается процесс создания текста младшими школьниками с применением указанных памяток. В заключении автор указывает, что «обучение младших школьников создавать текст должно иметь систематический и системный характер, соответствовать этапам речевой деятельности, так как это, во-первых, отражает природу коммуникации, во-вторых направлено на формирование коммуникативной компетенции, и в-третьих, позволяет осуществить коммуникативно-деятельностный подход в методике обучения русскому языку» (Алентикова, 2008, 302).

Таким образом, коммуникативно-деятельностный подход и коммуникативная направленность в отечественной методике стали особенно актуальны в последние два – три десятилетия. Анализ лингвометодической и психолого-педагогической литературы показывает, что при реализации данного подхода в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации. Реализация коммуникативной цели обучения предполагает, что речевая деятельность формируется во всех ее видах: чтении, говорении, письме, аудировании.

2.2. Экспериментально-методическая работа по реализации коммуникативно-деятельностного подхода при изучении местоимения в начальной школе

Опытно-экспериментальная работа была организована в начальной школе на базе 4-го класса МОУ «Должанской СОШ имени Героя Советского Союза Дементьева А.А». Класс работает по программе и учебникам, входящим в учебно-методический комплект «Начальная школа XXI века». Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

На констатирующем этапе эксперименты мы ставили следующие цели: 1) выявить, что ученики знают о местоимении как части речи; 2) умеют ли нахо-

дить в тексте местоимения и могут ли отличать местоимения от других частей речи; 3) выявить уровень сформированности умения употреблять в речи местоимения.

На констатирующем этапе эксперимента было организовано тестирование учащихся экспериментального класса. В эксперименте приняло участие 17 детей. Каждому ученику предлагалась карточка с тестом, позволяющим выявить уровень подготовленности четвероклассников по теме «Местоимение» и умения использовать в речи местоимения. Тест включал следующие задания:

1. Выбери правильный ответ и отметь значком +

Местоимение – это

- а) часть речи, которая служит для обозначения признака предмета;
- б) часть речи, которая не называет предмет (его признак и количество), но указывает на него;
- г) часть речи, которая служит для связи слов в предложении (1 балл).

2. Среди предложенных слов подчеркните местоимения.

- а) *тетрадь, подружка, ко мне, озеро, мы, реки, о них, кто-то, свой, мамин;*
- б) *мама, цветами, ему, во сне, доволен, его, прыгает, им, на улице, у нас, едут, меня, кажется, обо мне, моему, слабый, птичий* (12 баллов).

3. Выберите из указанных признаков и обведите кружком тот, который относится к местоимению:

- а) называет количество предметов;
- б) называет предмет;
- в) называет признак предмета;
- г) служит для связи слов в предложении;
- д) указывает на предмет, но не называет его (1 балл).

4. Подчеркни в предложении местоимения.

Когда наши дети нашли в лесу целую поляну спелой земляники, они очень обрадовались.

Земляника – вкусная и полезная ягода. Из нее получается очень вкусное ва-

ренье (3 балла).

5. Укажите словосочетание, в котором допущена ошибка:

а) сидела перед ним; б) ходила около его; в) приблизился к нему (1 балл).

6. Укажите предложение, в котором допущена ошибка:

а) Катя много занимается, поэтому успеваемость у нее хорошая.

б) Платье у ней было длинное.

в) Она не забывает клятвы, данной ней (2 балла).

7. Вместо точек вставьте местоимение в нужной форме.

Мама самый светлый, самый дорогой ... человек. Мама учит ... добру. Когда я болен, она ночами сидит ... Всегда и везде ... мама (4 балла).

Каждое задание теста оценивалось отдельно. За задания 1, 3, 5, 6 за каждый правильно выбранный вариант ответа ученик мог получить по одному баллу; за задания теста № 2, 4 и 7 выставлялось по одному баллу за каждое правильно подчеркнутое или вписанное слово. Максимальная сумма баллов составляла за все правильно выполненные задания 25 баллов. 5 баллов + 13 + 3 + 4 = 25 баллов. Проведенное тестирование показало, что младшими школьниками тема «Местоимение» была усвоена недостаточно хорошо, так как из 17 человек только 4 человека набрали не максимальную, но близкую к максимуму сумму баллов.

Для оценки уровня знаний учащихся по теме «Местоимение» и уровня сформированности умения употреблять местоимения в речи были разработаны уровни: высокий уровень был выявлен у учащихся, получивших при выполнении тестового задания 20 – 25 баллов; средний уровень – 15 - 19 баллов; низкий уровень – 0- 14 баллов.

Тестирование показало, что высокий уровень продемонстрировали 6 учащихся, что составляет 35,3 %, средний уровень - у пятерых учащихся (29,4 %), низкий уровень у 6 учеников (35,3 %). Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показывают, что не все дети узнают местоимения, не в достаточной степени сформированы речевые навыки в области данной части речи. Наибольшее количество ошибок связано с употреблением местоимений.

Учащиеся плохо представляют себе, в какой функции используются местоимения в речи, не осознают, что местоимениями можно заменять другие слова в тексте.

Следующий этап нашей работы - формирующий эксперимент, при организации которого ставились следующие цели: 1) формировать у учащихся умения распознавать местоимения в тексте; 2) упражнять учащихся в правильном употреблении падежных форм местоимений 3-го лица в устной и письменной речи с целью совершенствования ее культуры; 3) работать над речевыми ошибками, связанными с употреблением местоимений в речи третьеклассников.

Наша работа включала два этапа:

1. Этап закрепления сведений о местоимении как части речи в совокупности его существенных признаков. Основная задача этого этапа – формирование у младших школьников умения употреблять личные местоимения в указательной и заместительной функциях.

Поскольку для реализации коммуникативно-деятельностного подхода необходимо опираться на функционально-семантический принцип, то работа над понятием о местоимении проводится на функциональной основе: «Местоимение – это часть речи, которая не обозначает предмета, признака, а только указывает на предмет, признак, лицо». Формируется понятие о личных местоимениях.

2. Этап усвоения лексико-грамматических особенностей личных, притяжательных и указательных местоимениях, нормах их употребления и функциях в речи. Основная задача – закрепление знаний о личных местоимениях. Ознакомление с указательными, притяжательными местоимениями осуществляется на практическом уровне.

При наблюдении над значением и особенностями употребления местоимений 1-го и 2-го лица использовались тексты школьного учебника. Тексты упражнений учебника для 4-го класса дают богатый материал для наблюдения за местоимениями данной группы. При выполнении ряда упражнений выясняется следующее: от какого лица ведется рассказ, как дети догадались об этом, в

каких случаях они сами употребляют местоимение *я*.

Аналогично осуществлялось наблюдение над местоимениями *ты, вы, мы*. Например, для выявления лексического значения местоимения *ты* учащимся были заданы следующие вопросы: К кому обращается автор? Какое слово помогло догадаться? В каких случаях необходимо использовать слово *ты*? Таким образом, учащиеся экспериментального класса имеют возможность определить лексическое значение местоимений 1-го и 2-го лица и, кроме того, сами делают вывод об особенностях употребления личных местоимений.

Для определения и усвоения значения местоимений, то есть их семантики, мы предлагали учащимся различный материал для наблюдений и анализа.

Прежде всего, приступая к изучению темы, мы поставили перед учениками проблемные вопросы, ответы на которые помогут им установить семантику местоимений и их функцию: 1) чем местоимение отличается от других частей речи, почему эта часть речи получила такое название, какие бывают местоимения, как они участвуют в создании текстов.

На втором уроке по изучению темы учащимся предлагалось выполнить такое задание:

Прочитай предложения, найди местоимения, определи, на что они указывают: на предмет или признак.

1. *Ученик стоял у доски. Он хорошо подготовился к ответу и получил пятёрку.*

2. *У дороги росли липы. Они были посажены заботливыми руками много лет назад.*

3. *К вечеру начался проливной дождь. Такого дождя давно не было в мае.*

4. *Кошка была чёрно-белая и пушистая. У неё родились такие же по окраске котята.*

Выписанные из текста местоимения мы разделили на группы: обозначают лицо или предмет, то есть употребляются в тексте вместо существительного; обозначают признак, то есть употребляются в тексте вместо прилагательного.

Данное упражнение позволило ответить на вопрос о названии части речи

– употребляются вместо имени, замещают его. Кроме того, мы выяснили, что есть местоимения-существительные, то есть личные и местоимения-прилагательные, то есть неличные.

Для закрепления классификации местоимений учащимся было предложено задание: выпишите из текста сначала местоимения-существительные, а затем местоимения-прилагательные.

Немного подумав, он решил задачу. Мы всей семьёй в этом году отдыхали на море. Они решили помочь своим друзьям. Мы примем участие в спортивных соревнованиях. Я очень люблю сказки. А ты?

Для тренировки в определении значения (семантики) местоимений учащимся было предложено задание: прочитай. Выпиши только личные местоимения, сформулируй сам, какие местоимения мы называем личными.

Я, весь, мы, всякий, ты, каждый, вы, самый, он, она, иной, оно, любой, они, этот, такой.

Ознакомление младших школьников с лексическим значением и особенностями употребления местоимений 3-го лица проводилось в ходе выполнения специальных речевых упражнений. В тексте эти местоимения играют роль связующих средств, и с этой целью они могут заменять слова, части предложений, предложения или даже несколько предложений, выполняя тем самым текстообразующую функцию. Приведем примеры упражнений, направленных на формирование умения употреблять местоимения в заместительной функции.

1. Прочитайте текст. Подчеркните слова, которые употребляются для обозначения одного и того же лица. В какой последовательности использованы эти слова (цель упражнения – выяснение номинативной цепочки в тексте).

Зимой белка свернется клубочком в своем теплом гнездышке. Не страшны ей никакие морозы. Осенью переменяла она свое рыжее пальто на серую шубку. Утеплела свой домик. Еще летом белочка начала сушить грибы. Наготовила хлопотунья запасов на всю зиму.

2. Прочитайте текст. Устно найдите предложения, которые связаны с предыдущим при помощи местоимения. Запишите в тетрадь местоимение и

слово, которое оно заменяет

По небу плыли серые тучи. Они цеплялись за верхушки старых сосен и сеяли на землю холодный мелкий дождь.

Угрюмо шумел бор. Ещё угрюмее шумело озеро. Оно накатывало на отлогий берег волну за волной. Волны набегали на влажный песок. Они оставляли после себя грязную пену, щепки и поломанные стебли увядшего камыша.

2. Спишите текст, произведя замену там, где это необходимо (цель упражнения – развитие лексической зоркости, развитие умения замещать повторяющиеся имена существительные другими словами).

Робкий заяц

Нет более трусливого животного чем, заяц. Даже при слабом шуме заяц пугается и убегает. Только поздним вечером или ночью боязливый заяц выходит из своего убежища. Днем заяц прячется в укромном уголке. Много врагов у зайца.

3. Спишите текст, вставляя пропущенные слова (цель – проверка умения употреблять лексико-грамматические средства связи).

Медведь

Мороз сковал лужи. Тонкий слой снега покрыл всю землю. ... долго бродил по лесу. ... наслаждался последними яркими днями. ... искал берлогу. Трудно человеку найти зимой в лесу жилище ... Вьюги и метели хорошо его укрыли. Наступит весна. Зазвенят ручьи. ... покинет свое жилище.

4. Текст рассыпался. Собери его и объясни, что тебе помогло.

Медвежата рады теплу. Вышла она из берлоги. Весело малышам. Пригрело весеннее солнышко. Они были маленькие. Проснулась медведица. За ней выбежали медвежата.

Тексты упражнений в учебнике для 4-го класса также дают возможность понаблюдать за текстообразующей функцией местоимений. Рассмотрим некоторые примеры таких упражнений, используемых нами в ходе формирующего эксперимента.

1. Составление предложений, связанных между собой по смыслу с помо-

щью местоимений. Например, после проведения словарного диктанта по теме «Животные» мы предложили учащимся составить предложение с одним из слов. Одно из наиболее удачных предложений записали в тетради. Затем было составлено второе предложение, которое по смыслу было связано с первым. Новое предложение фиксируется сначала только на доске, так как затем ученики его меняют. Получились следующие предложения. *Белка сушит грибы и ягоды. Белка зимует в дупле.* После чтения полученных предложений мы поставили перед учащимися вопрос: «Как можно связать эти предложения между собой?» В ходе осуждения ученики пришли к выводу, что необходимо заменить во втором предложении слово *белка* на слово *она*, тогда второе упражнение не будет самостоятельным, и будет связано с первым. Делается вывод, что эти два предложения будут связаны при помощи местоимения *она*.

2. Анализ текста для списывания. Как известно, в школьной практике одним из ведущих приемов обучения языку является анализ готовых текстов (образцов), которые даются для списывания. В процессе анализа текста на этапе формирующего эксперимента выявлялось содержание текста, структура и языковые средства, используемые автором. Особое внимание учащихся при этом виде работы обращается на разнообразие языковых средств, которые предупреждают повтор одних и тех же слов, обозначающих действующих лиц. Такая работа проводилась на материале упражнений учебника № 79, 191, 531 и др.

3. Восстановление текста по вопросам. Это вид работы, используемый в ходе формирующего эксперимента, дает возможность развивать у младших школьников умение восстанавливать текст с опорой на вопросы. Например, упр. 196, 231, 377 и др. В ходе беседы выясняется, сколько действующих лиц в тексте, какие слова можно использовать при их повторном упоминании, для чего это необходимо. Такая работа над языком текста позволяет предупредить повторы слов и показать уместность употребления местоимений наряду с другими языковыми средствами.

4. Восстановление деформированного текста. Такие упражнения позволяют работать над формированием умения строить текст из готовых предложе-

ний, осознавать смысловые связи между ними, видеть языковые средства, с помощью которых устанавливается связь между предложениями. Такая работа проводилась на материале упражнений 238, 285, 289 и др. Сначала восстановление текста осуществлялось под руководством учителя, а затем самостоятельно.

Все перечисленные выше упражнения, используемые на формирующем этапе эксперимента, способствовали формированию умения употреблять местоимения в текстообразующей функции.

В ходе формирующего эксперимента мы организовали знакомство младших школьников со значением и особенностями употребления в речи указательных и притяжательных местоимений. Целесообразность включения в экспериментальную работу изучение местоимений других разрядов обусловлена частотностью их употребления в речи младших школьников. По подсчетам М.В. Папиной, наиболее часто учащиеся начальной школы используют личные местоимения (70, 1 %), притяжательные (11,8%), указательные (8,6 %). Кроме того, личные, притяжательные и указательные местоимения близки по значению, то есть указывают на лицо, на принадлежность лицу-предмету, на расположение лица-предмета относительно говорящего. В процессе экспериментального обучения ознакомление с местоимениями названных разрядов проводилось в условиях их применения в речевой практике, то есть на основе выполнения заданий к специально подобранным текстам. Приведем примеры текстов и соответствующих им заданий.

1. Прочитайте текст. Найдите в нем местоимения. Объясните их значение (цель упражнения: наблюдение за особенностями личных и притяжательных местоимений).

Гаяр

Гаярка – обычный пес для охоты. Ничего в нем особенного мы не замечали. Разве что иногда начнет скалить зубы. Кто не знает, так испугается. А это оказывается он не сердится, а хочет улыбнуться.

Приехал его хозяин. Гаярка весь заулыбался. Очень-очень радуется. По-

ведет его хозяин охотиться. Будет Гаярка работать – добывать дичь: чують, искать. Он давно не охотился.

2. Прочитайте диалог. Все ли в этом разговоре вам понятно? Почему ребята поняли друг друга. Какие слова помогли им в этом? (Цель упражнения: наблюдение за особенностями употребления личных и указательных местоимений).

- Ты читал эту книгу?

- Да.

- А ту?

- Не

3. Спишите текст. Подчеркните местоимения, которые вам встретились. Объясните, на что указывает местоимение *это* (цель упражнения: наблюдение за особенностями употребления указательных местоимений).

Аника-воин

Вы, наверное, знаете, что горе-воина, задиру и хвастуна нередко называют Аника-воин. Появилось это выражение из народной русской сказки. В ней рассказывается, что однажды Аника убил в поединке противника. И стал хвастать, что ему все нипочем, даже смерть его боится.

Услыхала об этом смерть и предстала перед ним. Испугался Аника и стал просить у нее прощения. А имя Аника в переводе с греческого обозначало «непобедимый».

Проведенные упражнения дали нам возможность организовать работу, направленную на усвоение младшими школьниками лексического значения и особенностей употребления в речи притяжательных и указательных местоимений, а кроме того, позволили закрепить знания о личных местоимениях.

В ходе экспериментального обучения для выработки умения пользоваться местоимениями в связной речи мы считали необходимым сообщать учащимся различные теоретические сведения об особенностях употребления местоимений того или иного разряда. В начальной школе такие комментарии должны быть очень краткими, сообщаться по мере надобности и органически вплетаться в

ткань грамматических объяснений учителя. Система работы над развитием умения правильно пользоваться местоимениями в связной речи состояла из четырех этапов: 1) выяснение значений местоимений каждого разряда; 2) наблюдение над некоторыми «трудными» формами местоимений; 3) проведение специальных упражнений, направленных на использование местоимений в речи; 4) сообщение различных грамматико-стилистических сведений о характере употребления отдельных местоимений. Конечно, деление на данные этапы является весьма условным, так как четкую границу между ними провести иногда довольно затруднительно, во многих случаях упражнения, проводимые на том или ином этапе носят комплексный характер.

Рассмотрим эту работу на примере изучения личных местоимений. Учащиеся четвертого класса уже имеют представления о личных местоимениях. Приступая к работе над этими местоимениями, мы прежде всего вспомнили об их значении. Личные местоимения называют лиц по их отношению к участию в речи: *я* – говорящее лицо, *ты* – его собеседник, *он, она, оно* – лицо, о котором идет речь, лицо, не участвующее в разговоре. При этом местоимения 3-го лица *он, она, оно* могут обозначать не только людей, но и животных и предметы.

Из грамматико-стилистических комментариев при работе над этими разрядами мы использовали следующие сведения. Во-первых, учащиеся должны узнать, что местоимения *я* следует употреблять осторожно, что оно может создать впечатление самовосхваления, выпячивания говорящим своей роли. В доказательство мы привели учащимся следующий текст:

Извольте, господа, я принимаю должность, я принимаю... Я принимаю... Только уж у меня ни, ни, ни. Уж я... О, я шутить не люблю; Я им всем задам острастку... Я такой! Я не посмотрю ни на кого (Гоголь. Ревизор)..

Для упражнения мы предложили учащимся задания изменить текст, устраняя из него навязчиво повторяющееся местоимение 1-го лица. Приведем образец этого текста:

Я люблю бродить по лесам и полям. Чтобы застать восход солнца в лесу

или в поле, я встаю очень рано. Я еще хочу спать. Но я быстро вскакиваю с постели. Я делаю зарядку и бегу к умывальнику. Затем я торопливо завтракаю и выхожу из дому. Я захожу за своим товарищем. Дорогой я пою с ним песни. Мне очень весело. Я люблю собирать грибы и ягоды.

Во-вторых, при работе над личными местоимениями мы посчитали необходимым расширить и уточнить сведения о местоимениях *ты* и *вы*. Мы рассказали учащимся, что местоимение *вы* используется как вежливая форма обращения отдельному лицу, не входящему в круг семьи, близких, друзей, родных, что местоимение *ты* употребляется только при обращении к близким. При этом мы подчеркнули, что местоимение *ты* в обращении к постороннему, не родному и не близкому человеку, может звучать оскорбительно.

Специальная работа проводилась нами с местоимениями 3-го лица, так как именно эти местоимения вызывают наибольшее количество ошибок. Работе над этими местоимениями был посвящен специальный урок, на котором мы прежде всего напомнили детям, что местоимения часто используются в речи для того, чтобы устранить повторение одних и тех же слов. При этом обращаем внимание учащихся на обязательную соотнесенность местоимений третьего лица с существительными, уже употребленными в тексте. Для этого были сопоставлены следующие предложения: *Учитель вошел в класс. Он начал объяснять учащимся новый урок* и *Он едет на велосипеде* (кто – он?). Таким образом устанавливается семантическая соотнесенность местоимения и существительного. Кроме того, мы обратили внимание учащихся на соответствие рода и числа местоимения существительного. Далее были проанализированы как случаи предельно четкого употребления местоимений, так и случаи их неумелого использования, создающего неясность – к какому из существительных, употребленных в предшествующем контексте, относится использованное местоимение 3-го лица. Для наблюдения использовался следующий текст, который был записан на доске:

1. Мересьев долго брел по дороге. Наконец он почувствовал, что больше не может идти.

2. *Из-за кустов Алексею была видна обледенелая дорога. Она сверкала в лучах заходящего солнца.*
3. *В сосняке скрывались люди, они наблюдали за Алексеем.*

По тексту для обсуждения были предложены следующие вопросы:

1. На какое существительное указывает местоимение 3-го лица (подчеркнуть существительное)?
2. Ясно ли выражена в тексте связь местоимения с существительными? Почему она так ясна?
3. В каком роде и числе взяты существительные и местоимения в предложении?
4. Есть ли в тексте другие существительные того рода и числа?

В результате беседы учащиеся пришли к выводу, что смысловая связь местоимения бывает ясной, а употребление местоимений 3-го лица вполне возможным тогда, когда в предыдущем контексте имеется только одно существительное того рода, что и местоимение.

Затем был рассмотрен другой пример, когда местоимение использовалось неправильно.

Вдруг под кустом мальчик увидел ежа. Он свернулся и зашипел.

В процессе анализа был сделан вывод, что употребление местоимения 3-го лица из-за одинаковости рода и числа существительных еж и мальчик является неудачным. Неудачное употребление местоимения в этом случае приводит к комическому эффекту. В этих случаях надо использовать то же существительное, или другое существительное, выступающее как синоним. Были записаны в тетради следующие варианты предложений: *Вдруг под кустом мальчик увидел ежа. Зверек (еж) свернулся и зашипел.*

Затем на последующих уроках был выполнен ряд тренировочных упражнений, на устранение повторения одних и тех же слов и замены их местоимениями 3-го лица. При выполнении различных упражнений учебника, в текстах которых встречались местоимения третьего лица, мы постоянно обращали внимание учащихся на то, что смысловая, логическая соотнесенность

местоимения 3-го лица с существительным выражается в грамматическом соответствии этих частей речи. В ряде случаев выполнялся грамматический разбор местоимения 3-го лица и существительного, с которым соотносится местоимение в контексте.

На этом этапе учащимся были предложены упражнения с заданиями для наблюдения над употреблением в речи местоимений, а также упражнения для закрепления у учащихся умений правильно образовывать предложно-падежные формы местоимений 3-го лица и грамотно употреблять их в своей речи.

Прежде всего мы предлагали учащимся задания, направленные на формирование умения употреблять местоимения в заместительной функции. Приведем примеры таких упражнений:

1. Прочитайте текст, подчеркните слова, употребленные для обозначения одного и того же лица. В какой последовательности использованы эти слова?

Зимой белка свернется клубочком в своем теплом гнездышке. Не страшны ей никакие морозы. Осенью переменяла она свое рыженькое пальто на серую шубку. Утеплела свой домик. Еще летом белочка начала сушить грибы. Наготовила хлопотунья запасов на зиму.

Кроме того, использовались задания, направленные на развитие умения замещать повторяющиеся имена существительные другими словами - местоимениями. Приведем пример такого задания.

2. Спешите текст, произведя замену там, где это необходимо.

Нет более трусливого животного, чем заяц. Даже при слабом шуме заяц пугается и убегает. Только поздним вечером или ночью боязливый заяц выходит из своего убежища. Днем заяц прячется в укромном месте. Много врагов у зайца.

Использовались задания, формирующие умения заменять повторяющиеся местоимения, например:

3. Спешите текст, произведите замену там, где это необходимо.

Чистики – это небольшие птицы. Они живут в открытом море. Только

на время гнездования они выходят на берег. Они гнездятся на каменных островах. Среди камней строят они свои гнезда. Их гнездовья надежно защищены от врагов.

Приведем примеры других упражнений, используемых нами в ходе формирующего эксперимента, направленные на формирование умения использовать местоимения в речи.

4. Составить и записать предложения с местоимениями *о ней, о них* так, чтобы было понятно, на кого они указывают.

5. Исправьте ошибки.

Приблизился к ему, ходила около его, сидела перед им.

6. Составить и записать словосочетания (местоимения с предлогом).

Спросить у (я, он, она, они).

Подойти к (он, она, они).

Встретиться с (мы, он, она, они).

Написать о (мы, вы, они).

7. Списать, заменяя выделенные существительные местоимениями.

1. *Учитель читал детям книгу о Льве Толстом. **Книга** всем понравилась.*
2. *Третьеклассники в конце учебного года пойдут в поход по родному краю. **Третьеклассники** соберут коллекцию растений для кабинета природоведения.*
3. *В этом году в селе построили новую школу. **Школа** красивая, светлая, просторная.*

Следует отметить, что в процессе выполнения различных упражнений у учащихся возникали определенные трудности. Дети часто нарушали нормы употребления местоимений, использовали разговорно-просторечные формы местоимений, то есть допускали речевые ошибки.

Помимо этих заданий в ходе формирующего этапа эксперимента детям предлагались упражнения с целью формирования навыка правильного употребления местоимений с предлогами. В ходе формирующего эксперимента нами использовались устные и письменные упражнения, требующие от детей правильного употребления предложно-падежных форм местоимений 3-го лица и

соблюдения этих норм в устной и письменной речи. Как известно, при работе с такими местоимениями, особое внимание следует обратить на появление звука [н] у местоимений 3-го лица. Так, с целью наблюдения над образованием и написанием местоимений 3-го лица полезно использовать упражнения, направленные на сопоставление различных форм местоимений как с предлогами, так и без предлогов. Например, учитель предлагает детям рассмотреть таблицу, в которой представлены словосочетания: глагол + местоимение 3-го лица:

<i>Ждать его</i>	<i>Ждать у него</i>
<i>Послать ему</i>	<i>Послать к нему</i>
<i>Встретить его</i>	<i>Дружить с ним</i>

На контрольном этапе мы постарались обобщить знания учащихся по теме «Местоимение» и определить: 1) усвоили ли учащиеся понятие о местоимении как часть речи; 2) соблюдают учащиеся в своей речи нормы употребления местоимений.

С целью проверки знаний учащихся и сформированности умений третьеклассникам было предложено выполнить тестовое задание, аналогичное тому, которое использовалось на констатирующем этапе эксперимента. Максимальное количество баллов составляло 22 балла.

На этом этапе эксперимента высокий уровень продемонстрировали 7 учеников, что составляет 41,1 %, средний уровень выявлен у 7 учащихся (41,1 %), низкий уровень отмечается у трёх учеников (17,8 %).

Сравнительные данные контрольного и констатирующего эксперимента представлены в следующей Таблице 2.1.

Таблица 2.1

Сравнительные результаты контрольного и констатирующего этапов эксперимента

Уровни	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	35,3 %	41,1 %
Средний	29,4 %	41,1 %
Низкий	35,3 %	17,8 %

Таким образом, данные контрольного и констатирующего экспериментов свидетельствуют об эффективности проделанной работы. Анализ тестов, выполненных младшими школьниками, показал, что к этому времени практически все учащиеся научились находить местоимения в тексте, следовательно, у них было сформировано представление об этой части речи, кроме того, ученики экспериментального класса научились использовать местоимения в своей речи, то есть овладели нормами употребления местоимений. После проведения формирующего эксперимента результаты детей значительно улучшились, и к концу формирующего этапа эксперимента дети испытывали уже меньше трудностей при употреблении местоимений в собственной речи.

Результаты контрольного исследования показали, что усвоение норм уместного употребления местоимений в качестве текстообразующего компонента побуждает младших школьников применять в своей речи самые разнообразные лексико-грамматические средства связи предложений между собой (синонимический повтор, абсолютный повтор слова, однокоренной повтор и др.), что повышает уровень культуры речи младших школьников и снижает количество ошибок, вызванных использованием младшими школьниками местоимений в устных рассказах и письменных текстах.

Таким образом, проведенный эксперимент дает основание полагать, что изучение функций местоимений способствует глубокому и прочному усвоению младшими школьниками знаний об этой части речи (речевых, морфологических и орфографических), а также повышает общую речевую культуру учащихся начальных классов.

Выводы по второй главе

1. Коммуникативно-деятельностный подход закрепляется в методике преподавания русского языка в начальной школе. Ученые-методисты рассматривают различные аспекты проблемы, связанные с реализацией данного подхода в процессе языкового образования. Данная проблема анализируется такими авторами, как Н.В. Ладыженская, А.Ю. Купалова, Л.Д. Мали, Л.В. Черпановой, О.О. Харченко, М.С. Соловейчик, Т.М. Ладыженская и др. В настоящее время

уже накоплен определенный опыт реализации коммуникативно-деятельностного подхода в процессе изучения различных грамматических тем в начальной школе.

2. Проведённая экспериментальная работа показала, что на этапе диагностики учащиеся экспериментального класса продемонстрировали в основном средний и низкий уровень знаний темы «Местоимение», у учащихся не в достаточной степени сформированы речевые навыки в области данной части речи. Наибольшее количество ошибок связано с употреблением местоимений. Учащиеся плохо представляют себе, в какой функции используются местоимения в речи, не осознают, что местоимениями можно заменять другие слова в тексте.

3. Работа на этапе формирующего эксперимента включала два этапа: 1) этап закрепления сведений о местоимении как части речи в совокупности его существенных признаков; 2) этап усвоения лексико-грамматических особенностей личных, притяжательных и указательных местоимениях, нормах их употребления и функциях в речи.

4. При наблюдении над лексическим значением и особенностями употребления местоимений 1-го и 2-го лица использовались тексты школьного учебника, которые дают богатый материал для наблюдения за местоимениями данной группы. Для определения и усвоения лексического значения местоимений учащимся различный материал для наблюдений и анализа. Ознакомление младших школьников с лексическим значением и особенностями употребления местоимений 3-го лица проводилось в ходе выполнения специальных речевых упражнений, направленных на формирование умения употреблять местоимения в заместительной функции.

5. Особое место в ходе эксперимента занимали упражнения, направленные на ознакомление с текстообразующей функцией местоимений (составление предложений, связанных между собой по смыслу с помощью местоимений, восстановление текста по вопросам, восстановление деформированного текста). Такие упражнения позволяют работать над формированием умения строить текст из готовых предложений, осознавать смысловые связи между ними, ви-

деть языковые средства, с помощью которых устанавливается связь между предложениями.

6. В ходе формирующего эксперимента была организована работа по ознакомлению младших школьников со значением и особенностями употребления в речи указательных и притяжательных местоимений. В процессе экспериментального обучения ознакомление с местоимениями названных разрядов проводилось в условиях их применения в речевой практике, то есть на основе выполнения заданий к специально подобранным текстам.

7. Система работы над развитием умения правильно пользоваться местоимениями в связной речи состояла из четырех этапов: 1) выяснение значений местоимений каждого разряда; 2) наблюдение над некоторыми «трудными» формами местоимений; 3) проведение специальных упражнений, направленных на использование местоимений в речи; 4) сообщение различных грамматико-стилистических сведений о характере употребления отдельных местоимений.

8. Последний этап экспериментально-методической работы - контрольный эксперимент, на котором учащимся было предложено выполнить тестовое задание, аналогичное тому, которое использовалось на констатирующем этапе эксперимента. На этом этапе эксперимента высокий уровень продемонстрировали 7 учеников, что составляет 41,1 %, средний уровень выявлен у 7 учащихся (41,1 %), низкий уровень отмечается у трёх учеников (17,8 %). Данные контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности проделанной работы: учащиеся экспериментального класса научились находить местоимения в тексте, следовательно, у них было сформировано представление об этой части речи, кроме того, учащиеся научились использовать местоимения в своей речи и овладели нормами употребления местоимений.

Заключение

Язык является обязательным элементом гуманитарной культуры, важнейшим средством человеческого общения и духовного развития личности. Конечная цель изучения родного языка в школе, понимаемая как готовность учащихся к полноценному общению, потребовала принципиально нового подхода к построению курса русского языка. Таким подходом является коммуникативно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование у школьников умений свободно осуществлять речевое общение в устной и письменной форме.

Внедрение в школьную практику коммуникативно-деятельностного подхода связано с изменениями, происходящими в российской системе образования, которое в настоящее время нацелено на формирование у школьников умения учиться. Коммуникативно-деятельностный подход при обучении русскому языку выражается прежде всего в ориентации на удовлетворение важнейших практических потребностей человека в области речевой деятельности. Такой подход предполагает совершенствование речемыслительных способностей школьников, развитие коммуникативной культуры, а также умений, соотносимых с видами речевой деятельности.

Реализация коммуникативно-деятельностного подхода у ходе экспериментальной работы осуществлялась в рамках определенной грамматической темы «Местоимение». Анализ лингвистической и методической литературы позволил определить вопросы, наиболее важные для методики обучения местоимениям в начальной школе. Достижения в области лингвистики и лингвометодики дали возможность отобрать материал для обучения и разработать задания, которые еще не получили широкого отражения в практике преподавания.

Определение содержания и системы обучения местоимениям базируется на своеобразии семантики русских местоимений; определении роли и сущности текстообразующих местоимений (личных, притяжательных, указательных), конкретное значение которых зависит от конкретного текста; особенностях функциональных признаков текстообразующих местоимений (замести-

тельная, отождествляющая, обобщающая роль), а также специфике стилистической целесообразности употребления местоимений в текстах разных стилей и типов речи. При этом учитывались особенности местоимений, своеобразие склонения, наличие разнообразной семантики, отсутствие грамматической категории рода, использование местоимений в построении связного высказывания. Учет указанных факторов дал возможность построить обучение местоимениям на научных основах.

Изучение состояния обучения местоимений показало, что материал о местоимениях в учебниках для начальной школы представлен в основном описательно-классификационно, не учтены наиболее важные функциональные признаки личных, притяжательных и указательных местоимений, не уделено должного внимания стилистическому употреблению местоимений. Кроме того, система упражнений чаще всего носит аналитический характер и не нацеливает учащихся на выработку навыков употребления местоимений в самостоятельных высказываниях с учетом их семантики, грамматических признаков и текстового функционирования. Все это свидетельствует об отсутствии в содержании обучения местоимениям продуманной системы, базирующейся на учете контактирующих языков.

Наблюдения за устной и письменной речью учащихся в процессе работы и констатирующий эксперимент дали возможность выявить наиболее типичные, распространенные и частотные ошибки учащихся при употреблении личного местоимения 3-го лица, притяжательных и указательных местоимений в связной речи, нарушение согласования местоимений-заместителей и замещаемого слова; смешение форм *свой и его, ее, их*; неразграничение семантики местоимений *этот* и *тот*; неумение трансформировать предложения с прямой речью в косвенную; отсутствие навыка употреблять указательные местоимения в заместительной и отождествляющей функциях в связных высказываниях.

Указанные типы ошибок обусловлены отсутствием у учащихся необходимых знаний о семантике, грамматических и функциональных признаках местоимений. При разработке содержания и системы обучения местоимениям в

функционально-семантическом аспекте мы исходим из 1) дидактических и психологических принципов, 2) особенностей местоимений русского языка, 3) учёта текстообразующих особенностей местоимения.

Учет дидактических и психологических принципов при обучении употреблению личных, притяжательных и указательных местоимений в связной речи дал возможность: 1) реализовать лингвистические основы преподавания на разных этапах обучения, исходя из уровня знаний учащихся 2) разработать уроки, включающие упражнения на определение семантики и текстообразующей функций местоимений, наблюдение над семантикой и функционированием местоимений, осознание роли личною местоимения 3-го лица, указательных слов в организации текста; 3) систематизировать приемы обучения местоимениям с учетом их функций в тексте (заместительной, отождествляющей, обобщающей).

Учет своеобразия местоимений при обучении в функционально-семантическом аспекте проявляется в следующем: 1) раскрывается семантика местоимений как части речи (обобщенность, указательность, контекстуальность); 2) разграничиваются местоимения, несамостоятельные по своему значению (анафорические) и местоимения, самостоятельные (дейктические); 3) рассматриваются текстовые функции анафорических местоимений {заместительная, обобщающая); 4) функционально-семантический подход к изучению местоимений включает в себе единство и взаимосвязь лексических и грамматических особенностей с функциями местоимений как текстообразующего средства.

Анализ проведённой экспериментальной работы показал, что работа по изучению местоимений требует дифференцированного подхода к местоимениям: о личных местоимениях детям известно, они наиболее употребительны в речи, указательные, притяжательные местоимения требуют большего внимания. Даже выполнение несложных заданий требует от учащихся актуализации известных знаний, умений и навыков, корректировки знаний. Анализ проведённых нами уроков, основанных на функционально-семантическом подходе к

изучению местоимений, свидетельствуют об эффективности проделанной работы. К концу обучающего эксперимента большинство учащихся научились находить местоимения в тексте, следовательно, у них было сформировано представление об этой части речи, кроме того, ученики экспериментального класса научились использовать местоимения в своей речи, то есть овладели нормами употребления местоимений.

В процессе экспериментальной работы мы использовали такие эффективные приёмы обучения, как совокупность вопросов, стимулирующих познавательную деятельность, в начале изучения темы, в её заключительной части. В начале изучения темы «Местоимение» мы использовали вопросы, способствующие, по нашему мнению, созданию благоприятных условий к самостоятельному усвоению понятия, а именно - проблемные вопросы. Вопросы в конце темы предназначены для сопоставления изучаемого явления с другим, в каком-либо отношении с ним сходным или противоположным, а также для обобщения в целом знаний в структуре темы. Вопросы носят развивающий характер и требуют как аналитических, так и синтетических умений.

Мы также использовали различные виды речевых упражнений: репродуктивные, конструктивные, творческие. Репродуктивные упражнения являются речевыми, мы использовали их при работе с текстами. Анализ текста развивает внимание не только к его структуре, но и позволяет выявить лексико-стилистические особенности его оформления, то есть их установить роль местоимения как средства связи предложений в тексте. Упражнения конструктивного типа были направлены на преобразование готовых текстов, изменения их структуры (восстановление деформированных текстов), его изобразительных средств (замена слов синонимами, вставка пропущенных слов).

Мы пришли к выводу, что работа по изучению в начальной школе частей речи на коммуникативно-деятельностной основе должна быть продолжена, вестись в системе, только в этом случае есть положительные результаты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алентикова С.А. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении младших школьников создавать тексты / С.А. Алентикова // Методика преподавания русского языка и литературы: история и современность: сборник научно-методических статей. – М.: МГОУ, 2008. - С. 297 – 302.
2. Алехина М.И. Местоимения как часть речи / М.И. Алёхина // Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка: сб. статей. - М.: Просвещение, 2008 – С. 96 – 114.
3. Алехина М.И. О классификации местоимений / М.И. Алёхина // Русский язык в школе. – 1982. - №1. - С. 54-56.
4. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие / Е.С. Антонова. – М.: Кнорус, 2017. – 464 с.
5. Антонова Е.С. Тайна текста / Е.С. Антонова // Русский язык. - 2000. - № 6.- С. 12-18.
6. Афанасьева И.В. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку как средство формирования функционально грамотной личности / И.В. Афанасьева // Учительские университеты. – 2016. - № 5. – С. 45-50.
7. Буланин Л.Л. Трудные вопросы морфологии: учебное пособие /Л.Л. Буланин. - М.: Просвещение, 1976. - 174 с.
8. Быкова Г.В. Новый образовательный стандарт по русскому языку в свете коммуникативной парадигмы / Г.В. Быкова // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языково картины мира. - Северодвинск, 2009. – С. 78-81.
9. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е.А. Быстрова // Русская словесность. – 2003. - № 1. – С. 35-41.

10. Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. - М.: Просвещение, 2004. – 689 с.
11. Граудина Л.К. Вопросы нормализации русского языка. Грамматика и нормы: пособие / Л.К. Граудина. - М.: Просвещение, 1980. – 184 с.
12. Жбанкова Т.С. Работа над речевыми ошибками, связанными с употреблением местоимений / Т.С. Жбанкова // Русский язык в школе. – 1980. - №1. - С. 27-29.
13. Зимелева Т.А. Местоимения в современном русском языке: педагогический аспект / Т.А. Зимелева // Материалы конференции Семантика языковых единиц. Т. 2. - М.: Изд-во МОПИ, 2008. - С. 34-35.
14. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова - М.: Изд-во Просвещение, 2010. – 304 с.
15. Зубова Л.И. Урок на тему «Местоимение как часть речи» / Л.И. Зубова // Русский язык в школе. – 2000. - № 5 – С. 27-31.
16. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку: материалы к спецкурсу / Н.А. Ипполитова. - М.: Наука, 1998. – 176 с.
17. Крылов С.А. О семантике местоименных слов и выражений / С.А. Крылов // Русские местоимения: семантика и грамматика. - Владимир, 2014. – С. 124-138.
18. Купалова А.Ю. О едином курсе русского языка на коммуникативно-деятельностной основе/ А.Ю. Купалова // Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку: теория и практика: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (к 85-летию В. И. Капинос). - М.: Экон-Информ, 2013. – С. 26-32.
19. Ладыженская Н.В. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку и речи в одной из научных школ – «Риторика общения» / Н.В. Ладыженская // Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку: теория и практика: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (к 85-летию В. И. Капинос). - М.: Экон-Информ, 2013. - С. 23-25.

20. Ладыженская Т.М. Использование средств новых информационных технологий при реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку/ Т.М. Ладыженская // Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку: теория и практика: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (к 85-летию В. И. Капинос). - М.: Экон-Информ, 2013. - С. 269-272.
21. Лекант П.А. Очерки по грамматике русского языка: очерки / П.А. Лекант – М.: Изд-во МГОУ, 2002. – 312 с.
22. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Академия, 2014. – 421 с.
23. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебник для пед. вузов / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская О.В. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 487 с.
24. Львова С.И. Коммуникативно-деятельностный подход как достижение современной методики русского языка / С.И. Львова // Русский язык в школе. - 2013. - № 7. - С. 3-8.
25. Мали Л.Д. Коммуникативно-деятельностный подход на уроках литературного чтения в начальной школе / Л.Д. Мали // Начальная школа плюс До и После. – 2012. - № 8.
26. Маловицкий Л.Я. Повтор местоимений /Л.Я. Маловицкий // Русский язык в школе. – 1982. - № 2. - С. 45 – 47.
27. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: учебник для филолог. спец. вузов / Ю.С. Маслов - М.: Академия, 2008. – 272 с.
28. Методика преподавания русского языка в школе: учебник / Под ред. М.Т. Баранова. - М.: Академия, 2000. – 368 с.
29. Микерова Г.Ж. Системно-деятельностный подход при обучении русскому языку / Г.Ж. Микерова // Начальная школа. – 2011. - № 12. - С. 24-29.
30. Милых М.К. Многозначность и синонимия вопросительных, относительных и указательных местоимений / М.К. Милых // Филологиче-

- ские науки. – 2009. - №3. - С. 58 – 60.
31. Мищенко О.А. Учим младших школьников применять правила русского языка с позиции деятельностного подхода / О.А. Мищенко // Начальная школа плюс До и После – 2010. - № 2 – С. 54-57.
32. Немченко В.Н. Грамматическая вариативность слова в современном русском языке и литературная норма: монография / В.Н. Немченко - Нижний Новгород, 2008 – 132 с.
33. Обучение русскому языку: учебное пособие для студентов педагогических вузов /Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004.- 240 с.
34. Панов М.В. О частях речи в русском языке /М.В. Панов // Филологические науки. – 1960. - № 4. – С. 74-76.
35. Папина М.В. Методика углубленного изучения местоимений в начальной школе / М.В. Папина // Начальная школа. – 2004. - № 10. – С. 20-26.
36. Папина М.В. Изучение младшими школьниками местоимений в коммуникативно-деятельностном аспекте / М.В. Папина // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016: сборник научных статей по итогам Всероссийской научной конференции. – СПб.: Изд-вл ВВМ, 2016. - С. 24-32.
37. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении: монография /А.М. Пешковский - М.: Академия, 2000. – 687 с.
38. Программа четырехлетней начальной школы («Начальная школа XXI века») / Под ред. проф. Н.Ф.Виноградовой. – М.: Вентана Граф, 2017. – 78 с.
39. Рамзаева Т. Г. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников учебное пособие / Т. Г. Рамзаева, М.П. Воюшина, Г.С. Щеголева и др.; под общ. ред Т.Г. Рамзаевой – М.: ФГУП «Высшая школа», 2003. – 168 с.
40. Русский язык: учебник для учащихся 2 класса общеобразовательных

- учреждений / С.В. Иванов [и др.]. – М.: Вентана-Графф, 2017. - 160 с.
- 41.Русский язык: учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов [и др.]. - В 2 ч. – Ч.1. – М.: Вентана-Графф, 20147 - 160 с.
- 42.Русский язык: Учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов [и др.]. - В 2 ч. – Ч.2. – М.: Вентана-Графф, 2017. - 160 с.
- 43.Русский язык: энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 703 с.
- 44.Сабитова З.К. Древнерусские неопределенные местоимения сквозь призму современных исследований / З.К. Сабитова // Лексикология. Семасиология: сб. материалов межрегиональной научной конференции. - Белгород: БелГУ, 2001. – С. 46 -49.
- 45.Сесюнина Л.Г. Деятельностный подход на уроках русского языка в начальной школе / Л.Г. Сесюнина // Начальная школа плюс До и После – 2008. - №8 – С. 33-36.
- 46.Сидоренко Е.Н. Очерки по теории местоимений русского языка: очерки / Е.Н. Сидоренко - Киев-Одесса, 1990.
- 47.Силантьева Л.А. Функционирование слова *сам* в современном русском языке / Л.А. Силантьева // Вопросы синтаксиса русского языка. - Калуга, 1971. – С. 56-59.
- 48.Скобликова Е.П. Местоимения: различия трактовок / Е.П. Скобликова // Русский язык в школе. – 1996. - №6. – С. 58-61.
- 49.Соловейчик М.С. Учебник как средство организации коммуникативной деятельности школьников на уроках русского языка / М.С. Соловейчик // Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку: теория и практика: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (к 85-летию В. И. Капинос). - М.: Экон-Информ, 2013. - С. 239-244.
- 50.Стернин И.А. Общественные процессы и развитие современного

- русского языка / И.А. Стернин. - Воронеж: ВГУ, 2007. - 89 с.
51. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учебное пособие / Н.В. Багичева, М.Л. Кусова, Е.И. Плотникова и др. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 272 с.
52. Теория и практика обучения русскому языку: учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е.В. Архипова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина и др.; под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 320 с.
53. Трофимова О.В. Коммуникативно-деятельностный подход как стратегия обучения критическому аудированию на уроках русского языка / О.В. Трофимова // Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку: теория и практика: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (к 85-летию В. И. Капинос). - М.: Экон-Информ, 2013. - С. 122-128.
54. Ушакова Л.И. Местоимения и их аналоги /Л.И. Ушакова // Русский язык в школе. – 1998. - №1.- С. 32-34.
55. Федоренко Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку: учебное пособие / Л.П. Федоренко – Курск: Изд-во КГПИ, 1994. – 205с.
56. Харченко О.О. Работа над лингвистическими терминами в контексте коммуникативно-деятельностного подхода / О.О. Харченко// Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку: теория и практика: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (к 85-летию В. И. Капинос). - М.: Экон-Информ, 2013. - С. 58-63.
57. Черпанова Л.В. Коммуникативно-деятельностный подход в формировании лингвистической компетенции школьников / Л.В. Черпанова // Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку: теория и практика: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (к 85-летию В. И. Капинос). - М.: Экон-Информ, 2013. - С. 45-51.
58. Шелякин М.А. Русские местоимения (значение, грамматические фор-

мы, употребление) / М.А. Шелякин. - Тарту, 1986. - 127 с.

59. Янко-Триницкая Н.А. О местоименной природе «друг друга» / Н.А. Янко-Триницкая // Русский язык в школе. – 1975. - №1. - С. 32-35.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Тема: «Местоимение».

Комбинированный урок – деятельностный метод обучения.

Предмет: русский язык.

Класс: 4 по программе: «Начальная школа XXI века»

Цели:

Учащиеся должны знать:

- понятие -местоимение-это часть речи, которая указывает на предмет или признак предмета, но не называет его.

должны иметь представление:

-о местоимениях- существительных и местоимениях – прилагательных.

должны уметь:

- находить местоимения среди других частей речи;

-формулировать учебную задачу урока, отвечать на поставленные вопросы, сотрудничать.

Оборудование: карточки, компьютер, экран.

Технологическая карта урока.

Этап	Цель	Деятельность учителя	Деятельность ученика
1.Организационный (2 мин.)	Включение учащихся в деятельность на личностно – значимом уровне	Начинается урок Он пойдёт ребятам впрок. Постарайтесь всё понять, Учитесь тайны открывать, Ответы полные давайте И на уроке не зевайте.	- Объясняют значение пословицы. -Да.

Посмотрите на девиз нашего урока: «Век живи – век учись»

-Как вы понимаете эти слова?

-Хотите сегодня чему-нибудь научиться?

Приступаем к работе.

^ 2. Актуализация опорных знаний и мотивация

Повторение изученного материала, необходимого для «открытия» нового знания и выявление затруднений в индивидуальной деятельности каждого учащегося.

На доске:

Олег рисует красивый букет. Он помогает сестре.

^ Бабушка связала кофту. Она такая цветная и пушистая.

Задание: прочитайте предложения, записанные на доске. Спишите их.

- Разберите по членам предложения.

- Укажите, какими частями речи они выражены.

Проверка: читают слова, задавая к ним вопросы.

-Все согласны?

Дети записывают число, классная работа.

Дети списывают предложения и разбирают по частям речи.

Учащиеся работают у доски и в тетрадях.

(Кто?) Олег(сущ), (что делает?) рисует (гл). (что?) букет (сущ), (какой?) красивый (прилаг).

(Кто?) Он (что делает?) помогает(гл) (кому?) сестре (сущ)

(Кто?) Бабушка(сущ), (что сделала?) связала (гл). (что?) кофту (сущ).

(Кто?) Она (какая?) такая, (какая?)цветная и пушистая (прилаг)

Некоторые дети указывают, что Он – это имя существительное, такой-имя прилагательное.

^ 3.Постановка учебной задачи

Умение увидеть проблему

Дети высказывают своё мнение.

- На какой вопрос нам пред-

(5 минут)

стоит ответить в течение урока?

Слова он, такой нельзя отнести ни к одной части речи.

- Как же мы ответим на этот вопрос?

- Какой частью речи являются эти слова.

Откроем учебник

^ 4. «Открытие» нового знания. (8 минут)

Организовать деятельность учащихся по «открытию» нового знания.

Как же определить, какой частью речи являются эти слова?

Можно прочитать в учебнике.

Откройте учебник на странице 41 и познакомьтесь с информацией.

Существительного и прилагательного.

-Слова каких частей речи заменяются этими местоимениями?

Слайд1.(компьютер)

Дети читают:

Давайте посмотрим на слайд и вспомним что же такое местоимение.

В языке есть такие слова, которые указывают на предмет или признак, но не называют его. Эти слова – местоимения.

Послушайте стихотворение:

Я о себе такого мнения:

Если местоимения отвечают на вопрос кто? что?- это местоимения- существительные: я,ты,он,она,мы,вы,они.

Огромна роль местоимения!

Я делу отдаюсь сполна,

Я изменяю имена!

Если местоимения отвечают на вопросы: какой? Какая? Какое? Чей? Чьи? Чьё? – это местоимения – прилагательные: тот,эта, такой,твой,мой,наш,ваш, её,его,их, свой и т.д.

- Как вы думаете, почему местоимения о себе такого мнения, что его роль огромна?

Ответы учеников.

^ 5.Первичное закрепление

Проговаривание нового знания

Задания по группам:

1 группа: Выпишите из упр 1

Они,нашего,он,мне,к тому,из

(7 минут)

слова, которые указывают на того, о ком говорится в тексте

неё,я,эта,наш,ты,меня.

2 группа: Найдите в упр 2 местоимения и определите падеж

Мне – Д.п.,меня- Р.п,я- И.п,

у вас- Р.п,вы- И.п, него- Р.п,ты- И.п, тебя- Р.п.

3 группа:

Вставь местоимения в стихотворение на карточке:

(тебе,оно,он,он,она)

^ Утром- так заведено-

Месяц,солнце и луна.

Разомкнёшь ресницы

Нет.

И к _____ идёт _____

Розовой жар- птицей.

Местоимения являются членами предложения, имеют смысловое значение.

А стемнеет - ____ придёт:

Тоненький, смущённый-

Приводят примеры

__ на цыпочках войдёт

Долькою лимонной.

Кто?

Срок прошёл – плывёт ____

Какой? Чей?

В плене тумана,

Круглолица и грустна,

На местоимения – существительные и местоимения – прилагательные

Будто Несмеяна.

Кто же он, оно, она? _____

Как вы думаете, мы уже всё знаем о местоимении?

Как вы думаете местоимение – это самостоятельная или служебная часть речи? Докажите.

Слайд 2

Посмотрите на слайд.

На какой вопрос отвечают местоимения: я, ты, он, она, они, вы, мы.

^ Слайд 3

А эти местоимения: тот, каждый, их, этот.

Слайд 4

Прочитайте эти вопросы и скажите, на какие две группы можно разделить местоимения?

^ 6. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону

(6 минут)

Уметь применять знания на практике

- Выполните упр. 3 с. 42 самостоятельно.

Выполняют самостоятельно упражнение.

Вставь пропущенные местоимения в нужной форме.

Бор сосновый в стране одинокий стоит;

Сравните свою работу с эталоном

^ В нём ручей меж деревьев бежит и журчит.

Слайд 5.

Я люблю тот ручей, я люблю ту страну,

Оцените себя на полях тетради.

Я люблю в том лесу вспоминать старину.

- - - справился.

Дети на полях оценивают свою работу.

- - - сомневался

- - - не справился

Делают вывод.

Сделайте вывод, прочно ли вы усвоили новую тему.

Нет.

Достаточно ли выполнить одно упражнение, чтобы вы усвоили новый материал?

Нужно ещё потренироваться в нахождении местоимений.

-Что нужно делать, чтобы хорошо усвоить материал?

<p>^ 7. Включение нового знания в систему знаний. (8 минут)</p>	<p>Повторение и закрепление ранее изученного материала.</p>	<p>Игра: «Продумай и отгадай»</p>	<p>Я-мы.</p>
		<p>1) Какие два местоимения вместе мешают на дорогах?</p>	<p>Семь –я.</p>
		<p>2) сколько личных местоимений в слове семья?</p>	<p>Я-корь.</p>
		<p>3) Первый слог – местоимение, второй – болезнь, а всё слово-предмет, который удерживает судно.</p>	<p>Я- щик.</p>
		<p>4))Первый слог – местоимение, второй слог вы найдёте в словах сварщик, ба- рабанщик. Вместе обозначает тару для яблок.</p>	<p><i>Он карандаш с бумагой взял.</i> <i>Нарисовал дорогу.</i> <i>На <u>ней</u> быка нарисовал,</i></p>
		<p>Выполните творческие задания на карточках:</p>	<p><i>А рядом с <u>ним</u> корову. Он сделал розовым быка, Оранжевым дорогу.</i></p>
		<p>- Вставьте вместо выделенных существительных нужные местоимения:</p>	<p><i>Потом над <u>ними</u> облака подрисовал немного.</i></p>
		<p><i>Мальчик карандаш с бумагой взял.</i></p>	
		<p><i>Нарисовал дорогу.</i> <i>На <u>дороге</u> быка нарисовал,</i></p>	<p>Местоимения- существительные</p>
		<p><i>А рядом с <u>быком</u> корову. Мальчик сделал розовым быка, Оранжевым дорогу.</i></p>	
		<p><i>Потом над <u>быком и коровой</u> облака подрисовал немного.</i></p>	
		<p>-Какие слова вставляли?</p>	
		<p>Какой частью речи они являются?</p>	
<p>^ 8. Рефлексия деятельности (4 минуты)</p>	<p>Осознание учащимися своей учебной деятельности.</p>	<p>-Над какой темой мы сегодня работали?</p>	<p>Местоимение.</p>
		<p>-Что вы узнали об этой час-</p>	<p>Ответы учеников.</p>

ти речи?

-Как вы думаете, для чего нам нужны местоимения? Нет.

-Всё ли мы узнали о местоимениях? Продолжить изучение местоимений

-Какую задачу мы можем поставить перед собой?

Д/З – придумать три предложения с местоимениями.

Тема: «Местоимение как часть речи»**Цели деятельности учителя:**

1. Научить распознавать личные местоимения;
2. Научить определять их грамматические особенности.

Планируемые результаты:

-предметные: умение определять распознавать личные местоимения; умение употреблять местоимения в речи, в частности заменять имена существительные личными местоимениями.

-личностные: принятие и освоение социальной роли обучающегося; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

Оборудование: учебник, компьютер, проектор, презентация, карточки для рефлексии.

Тип урока: открытие новых знаний

Этапы. Методы и приемы	Время	Содержание. Деятельность учителя	Деятельность учащихся	УУД
Орг. момент. Словес.: слово учителя. Нагляд.: презентация	11.10-11.11.	Давайте красиво все встанем, выпрямимся, улыбнемся друг другу. Доброе утро, ребята!	Приветствуют учителя. Настраиваются на учебный процесс.	Л.: смыслообразование
Мотивационный. Нагл.: презентация Практич.: записывают каллиграфически	11.11-11.15	А теперь откройте тетради, запишите сегодняшнее число, классная работа. <i>Двадцать шестое февраля.</i> <i>Классная работа.</i> Минутка чистописания. <i>Я</i> <i>мы</i> пропишите эти слова в строчку.	Прописывают слова каллиграфически	К.: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками. Р: принимают и сохраняют учебную задачу.
Актуализация знаний Практ.: выполнение задания Нагл.: презентация	11.15 – 11.18.	<i>Солнечный день.</i> Просклоняйте это словосочетание по падежам. Измените это словосочетание во множественном числе?	Выполняют задание самопроверка	Р: осмысливают уч. материал; действуют с учетом выделенных учителем ориентиров;

		<p><i>Солнечные дни.</i> Просклоняйте по падежам это словосочетание. Теперь проверьте сами себя. Просмотрите на экран.</p>		
<p>Постановка учебной задачи и ее решение Нагл.: презентация Словес.: слово учителя Словес.: учебный диалог Словес.: ответы на вопросы Словес.: формулируют тему урока, ставят цели урока</p>	<p>11. 18. – 11. 20 11.20 – 11. 21 11. 21 – 11. 22.</p>	<p>Послушайте стихотворение. <i>Заранее, заранее</i> <i>Всё было решено:</i> <i>У школьников собрание,</i> <i>Потом у них кино.</i> <i>Домой придет</i> <i>Мой старший брат,</i> <i>Он мне расскажет</i> <i>Всё подряд,</i> <i>Он объяснит мне,</i> <i>Что к чему.</i> <i>А я большая!</i> <i>Я пойму.</i> <i>И вот он начал</i> <i>Свой рассказ:</i> <i>- они ползут,</i> <i>А он им – раз!</i> <i>А тут как раз</i> <i>Она ползла,</i> <i>А он как даст ему</i> <i>Со зла!</i> <i>Они ей – раз!</i> <i>Они им – раз!</i> <i>Но тут как раз</i> <i>Её он спас,</i> <i>Он был с ней</i> <i>Заодно...</i> <i>Ух, сильное кино!</i> <i>Нет, видно я еще мала:</i> <i>Я ничего не поняла.</i> Почему девочка ничего не поняла? (брат не называл име-</p>	<p>Внимательно слушают учителя Отвечают на вопросы учителя Отвечают на вопросы Самостоятельно ставят цели урока и формулируют тему урока.</p>	<p>П.: извлечение необходимой информации. П.: осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме. П.: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели</p>

		<p>на героев, а заменял их местоимениями) Что такое местоимение? <i>Местоимение – часть речи, которая указывает на предметы, но не называет их.</i> С какими местоимениями вы уже знакомы? (с личными) Какие это местоимения? <i>Я, мы, ты, вы, он, она, оно, они.</i> Сформулируйте тему нашего сегодняшнего урока. (Местоимение) Какие цели мы поставим на урок? <i>Вспомнить, что такое местоимение, каковы особенности личных местоимений, научиться распознавать личные местоимения</i></p>		
<p>Решение частных задач Словес.: ответы на вопросы Практич.: выполнение упражнения Словес.: учебный диалог Словес.: чтение Практич.: работа со словарем Словес.: учебный диалог, фронтальная работа Практич.: выпол-</p>	<p>11. 22 - 11. 24 11.24 – 11. 27 11. 27 – 11. 30 11.30 – 11.31 11. 31 – 11. 34.</p>	<p>Откройте свои учебники на стр. 52. Выполните упр. 108. <i>Зеленые листики – И нет зимы.</i> <i>Идем раздольем чистеньким – и я, и ты, и мы.</i> Назовите личные местоимения. Какова их роль в речи? (указывают на предмет, но не называют их)</p>	<p>Выполняют письменное упражнение Отвечают на вопросы Отвечают на вопросы Формулируют выводы Читают Работают со словарем Ответы на вопросы Отвечают на во-</p>	<p>Р.: выполнение учебного действия П.: поиск и выделение необходимой информации Р: осмысливают уч. материал; действуют с учетом выделенных учителем ориентиров. Р: принимают и сохраняют уч.</p>

<p>нение задания в карточке Словес.: учебный диалог Практич.: разгадывание загадок Нагл.: презентация Практич.: выполнение грамматического упражнения Нагл.: презентация</p>	<p>11. 34 – 11. 37.</p>	<p>Посмотрите на экран. (личные местоимения и картинки) <i>Она играет.</i> <i>Мы поем.</i> <i>Ты читаешь.</i> Можем ли мы узнать, как зовут девочку? Какой вывод можно сделать исходя из этого? Личные местоимения указывают на предмет, но не называют его. Проверим наше суждение. Прочитайте выделенный текст на стр. 52. Выполните упр. 109. Прочитайте. Запишите личные местоимения. <i>Я, ты, он, она, оно, мы, вы, они.</i> Найдите в толковом словаре значение слова <i>личный</i>. Как вы думаете, почему данные местоимения называют личными? (они указывают на лицо или лица) Какие личные местоимения указывают на того или на тех, кто говорит? (я, мы) Какие личные местоимения указывают на того или на тех, к кому обращена речь? (ты, вы) Какие личные место-</p>	<p>просы учителя, Выполняют задание письменно Разгадывают загадки Выписывают местоимения и слова, заменяющие их.</p>	<p>задачу при выполнении заданий; Р.: принимают и сохраняют уч. задачу при выполнении заданий; Р.: выполнение учебного действия П.: поиск и выделение необходимой информации</p>
--	-------------------------	---	--	--

	<p>имения указывают на того или тех, о ком говорят? (он, она, оно, они)</p> <p>Физкультминутка <i>Раз - подняться, подтянуться.</i> <i>Два - согнуться, разогнуться.</i> <i>Три - в ладоши три хлопка, головою три кивка.</i> <i>На четыре - ноги шире.</i> <i>Пять - руками помахать,</i> <i>Шесть - за стол тихонько сесть.</i></p> <p>Выполните упр. 110.</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Он в самом омуте живет, хозяин глубины. Имеет он огромный рот, а глазки чуть видны.</i> <i>Она, как змейка, в траве мелькает, хвостом виляет. Хвост оборвет – другой наживет.</i> <p>Прочитайте первое предложение. Назовите личное местоимение, которое в нем употреблено. Вместо какого слова оно употреблено? (он - сом)</p> <p>Прочитайте второе предложение. Назовите личное местоимение, которое в</p>		
--	---	--	--

		<p>нем употреблено. Вместо какого слова оно употреблено? (она - ящерица) С какой целью в загадках используют местоимения? Выполните письменные задания к упражнению. Отгадайте загадки. Выпишите местоимения, рядом запишите слова, которые они заменяют. <i>Утром – Так заведено – Разомкнешь ресницы, И к тебе идет оно Розовой жар-птицей. (оно - солнце) А стемнеет – он придет: Тоненький, смущенный, - Он на цыпочках войдет Долькою лимонной. (он - месяц) Грациозна и умна, И хитра немножко, Для мышей она грозна. Кто же это? (она - кошка.) Молодцы!</i></p>		
<p>Итог урока. Рефлексия. Словес.: учебный диалог. Практич.: выполняют задание в карточке Нагл.: презента-</p>	<p>11. 37 – 11.42 11. 42 – 11.50</p>	<p>Графический диктант. Я раздаю вам карточки с утверждениями, ваша задача расставить знак «+» , если согласны с утверждением и знак « - », если не согласны с ним.</p>	<p>Записывают д. з. Анализируют урок. Оценивают учебный процесс и свою деятельность на уроке. Отвечают на во-</p>	<p>П.: контроль и оценка процесса и результатов деятельности. Л.: самооценка, адекватное понимание причин успеха/ неуспе-</p>

<p>ция Словес.: учебный диалог</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Местоимение – часть речи. 2. Здесь записаны только местоимения: мы, он, ох, она, они, ты. 3. Он – это местоимение. 4. Местоимения не называют предмет и не указывают на него. 5. Личные местоимения заменяют имена существительные. <p>Итак, ребята, что мы сегодня делали на уроке? Вернемся к целям нашего урока, которые мы вместе поставили. Достигли ли мы этих целей? Какое задание вам больше всего понравилось выполнять? Какие трудности вы испытывали? Что нового вы узнали сегодня на уроке? Была ли тема для вас сложной? Домашнее задание: упр. 111 стр. 53 За работу на уроке я выставила оценки. Наш урок закончен. Всем спасибо, до свидания!</p>	<p>просы учителя Анализируют свою деятельность</p>	<p>ха. К.: осознанное и произвольное построение речевого высказывания</p>
--	--	--	--	---