

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

**РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ МЕСТОИМЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
НА ОСНОВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021559
Зыковой Марины Владимировны

Научный руководитель
к.ф.н., доцент
Демичева В.В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Лингвистические основы обучения местоимениям на функционально-семантической основе	9
1.1. Предпосылки к изучению местоимений в функционально-семантическом аспекте.....	9
1.2. Местоимение как лингвистическая база исследования.....	12
1.3. Функция местоимений в речевом высказывании.....	20
Глава 2. Содержание работы по изучению младшими школьниками местоимений на функционально – семантической основе....	31
2.1. Сущность функционально-семантического подхода к обучению русскому языку в современной начальной школе (обзор методической литературы)	31
2.2. Аспектный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы.....	37
2.3. Реализация функционально-семантического подхода при изучении местоимений в экспериментальном классе.....	43
Заключение.....	58
Библиографический список.....	61

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время проблема развития коммуникативной компетенции учащихся все более определенно связывается с переоценкой функций образования. Крупномасштабная смена уклада жизни потребовала обзора и нового осмысления ценностной базы, которая позволила бы преодолеть отрыв личности от культуры. Осознание новизны ситуации вылилось в широчайшее обсуждение вопроса о том, каким должен быть процесс становления и развития личности в соответствии с его генетической и социокультурной природой. Культуросообразность, антропоцентризм, гуманизм как основные концепты формирования системы образования в Российской Федерации (Закон «Об образовании», ФГОС НОО) определили поиск методических технологий как средства обучения школьников, овладение не просто суммой знаний, формирование у них компетенций. Одним из наиболее перспективных путей совершенствования системы языкового образования является активное использование в обучении достижений лингвистической науки, применение новых научных данных для повышения эффективности преподавания. Усиление функционального и коммуникативного подходов в обучении связано и с результатами развития этих направлений современной лингвистики.

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 актуальность проблемы совершенствования языковой и речевой 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.

В настоящее время стало очевидным, что сложившаяся система изучения грамматики не оправдывает себя. Провозглашаемый программами по русскому языку принцип коммуникативности, к сожалению, не находит должного отражения в учебниках при отборе материала, лингвометодической его обработке, поэтому не способствует раскрытию практической значимости изучаемых лексико-морфологических структур и синтаксических категорий. В соответствии с этим возникает необходимость пересмотра отдельных языковых единиц в методике их преподавания. К ним относятся, главным образом такие единицы, характерные особенности которых проявляются не в пределах предложения, а лишь в текстовом окружении. Подобной единицей, по мнению многих лингвистов, является местоимение (Т.А. Папенкова, М.А. Шелякин, М.И. Откупщиков и др.).

Особенность местоименной семантики, раскрывающаяся в тексте, делает эту часть речи очень важным средством выражения категорий функциональной грамматики, что обуславливает необходимость изучения местоимений в школе в плане текстового функционирования, обеспечивающим формирование умений и навыков устной и письменной речи.

Признавая язык как орудие коммуникации, в свое время И.А. Бодуэн де Куртене выдвинул принцип функциональности. Об изучении языка, в частности грамматики, в функциональном аспекте много говорили А.М. Пешковский, В.А. Добромислов, И.А. Фигуровский и др. В дальнейшем эта мысль применительно к местоимениям нашла свое воплощение в работах А.Ю. Купаловой, Л.И. Величко. Необходимость специального 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» (Булаховский, 1968, 36).

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 выполнение ими функции средства связи между предложениями в тексте. Тогда как роль 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-семантический подход к изучению местоимений является важнейшим резервом реализации принципа коммуникативности при обучении русскому языку.

В настоящее время изучение местоимений в аспекте текстового функционирования представляется возможным благодаря введению в во все программы для начальной школы 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» (Шелякин, 2000, 14).

Таким образом, выбор нами темы исследования обусловлен, с одной стороны, необходимостью разработки содержания обучения местоимениям в соответствии с данными лингвистической науки, в которой в последние годы отдается предпочтение функциональным признакам грамматических категорий, с другой – потребностями современной школы, связанными, в частности, с умением создавать монологическую речь в устной и письменной форме, так как именно местоимения играют значительную роль в оформлении связности речи.

Отдельные вопросы изучения местоимений в школе рассматриваются в работах М.В. Бабкиной, Л.И. Величко, А.П. Еремеевой, А.В. Папина и др. Однако специальных исследований, посвященных вопросам методики обучения местоимениям в функционально-семантическом аспекте в начальной школе, мы не обнаружили. Таким образом, актуальность исследования подтверждается недостаточной разработанностью проблемы и важностью новых, лингвистически оправданных подходов к обучению русскому языку.

Проблема исследования: каковы возможности уроков русского языка в реализации функционально-семантического подхода при изучении местоимения. Решение данной проблемы составляет **цель исследования.**

Объект исследования – функционально-семантический подход в методике изучения частей речи в начальной школе

Предмет исследования – процесс усвоения младшими школьниками местоимений на функционально-семантической основе.

Гипотеза исследования. Мы исходим из предположения о том, что изучение младшими школьниками местоимений будет более эффективным, если:

- используется функционально-семантический подход при изучении данной части речи;
- подбираются и применяются аналитические, аналитико-синтетические упражнения;
- проводится поэтапное усвоение местоимения как части речи.

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

- аргументировать целесообразность функционально-семантического подхода к изучению местоимений в начальной школе;
- изучить историю и современное состояние исследования местоимений в языкознании и учебно-методической литературе;
- проанализировать программы и учебники по русскому языку для начальной школы с точки зрения презентации в них материалов о местоимениях;
- экспериментально проверить эффективность разработанной системы заданий и упражнений, направленных на обучение местоимениям в функционально-семантическом аспекте.

Для достижения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- Теоретический (изучение лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования).
- Социально-педагогический (анализ программ, учебников по русскому языку для начальной школы; наблюдение за устной и письменной речью учащихся начальной школы, выявление типичных ошибок при употреблении местоимений в устной и письменной речи).
- Экспериментальный (проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов).

Методологической базой исследования являются важнейшие положения о сущности и социальной роли языка в жизни общества; закон Российской Федерации об образовании. В ходе работы мы опирались на концептуальные положения лингвистов, психологов, методистов о соотнесенности содержания и методов обучения русскому языку с речевой деятельностью учащихся.

Базой исследования стал 4-ый класс МБОУ «СОШ №2 с УИОП»

г. Новый Оскол

Цели, задачи исследования, логика изучаемого материала определили следующую **структуру** выпускной квалификационной работы. Работа состоит из оглавления, двух глав, заключения, библиографического списка.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методология и методы, показаны его научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Лингвистические основы обучения местоимениям на функционально-семантической основе» рассматриваются предпосылки к изучению местоимений в функционально-семантическом подходе, изучено местоимение как лингвистическая база исследования, а также функции в речевом высказывании.

Во второй главе «Содержание работы по изучению младшими школьниками местоимений на функционально-семантической основе» представлена сущность функционально-семантического подхода к обучению русскому языку в современной начальной школе, проводится аспектный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы, а также реализация функционально-семантического подхода при изучении местоимений в экспериментальном классе.

В заключении подтверждается актуальность темы исследования, приводится краткое обобщение степени разработанности и перспектив изучения проблемы, формулируются выводы.

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МЕСТОИМЕНИЯМ НА ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

1.1. Предпосылки к изучению местоимений в функционально-семантическом аспекте

Языковое образование школьников выступает как детерминированное явление. Оно предстаёт, с одной стороны, «как лингвометодическая категория, как движение, направленное на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, с другой стороны, языковое образование – это результат познавательной деятельности учащихся, под которой подразумевается готовность школьника к применению полученных знаний на практике» (Юртаев, 2014, 5). В последние годы данный подход всё более чётко выражен.

Категория коммуникативности в настоящее время является основной платформой, реализуемой в методике преподавания русского языка. Она представляет собой такую исходную позицию в методике, через которую рассматриваются и оцениваются традиционные и новые лингвистические и методологические положения, формируемые в качестве базы при обучении русскому языку. При этом коммуникативная направленность обучения языку

выступает в качестве основополагающего условия при определении содержания учебников «Русский язык», а также системы заданий и, следовательно, всего методологического аппарата учебных книг. Язык должен осознаваться школьниками как важнейшее средство речевого общения (устного и письменного). Только при данном условии обучение языку окажется развивающим.

Обучение язык на коммуникативной, или речевой основе – это тот процесс, в результате которого происходит становление школьника как языковой личности: рост его самосознания, формирование познавательных способностей, нравственное и художественное развитие.

Под коммуникативным разумеется такой подход к содержанию и системе обучения языку, при котором главным ориентиром является не грамматика, состоящая из правил, а особенности функционирования языковых форм в речи. Такой подход обусловлен тем, что «язык есть только тогда, когда он употребляется», что «в реальной действительности строй языка обнаруживается только в тех или иных формах его проявления» (Винокур, 1969, 221). Именно поэтому с коммуникативностью связан принцип функциональности обучения, получивший большое признание в лингводидактике. Как отмечает Г.В. Кузьмина, «интерес к освещению в теории и использованию в практике обучения функциональной стороны языковых единиц привел к появлению нового типа грамматик – функциональных» (Кузьмина, 2005, 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. Теоретическое обоснование необходимости функционально-семантического 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 необходимостью изучения местоимений в аспекте текстового функционирования, помогающем обеспечить выработку умений и навыков пользования ими в устной и письменной речи.

Необходимость внимания к функциональным признакам местоимений подтверждается целым рядом исследований, в которых рассматриваются отдельные разряды местоимений в функциональном аспекте. Таковы работы Н.Н. Волкова о личных местоимениях, Е.А. Селивановой, О.П. Миллионщиковой о притяжательных местоимениях, Ю.Б. Смирнова о неопределенных местоимениях и др.

Однако, к сожалению, на практике функционально-семантическому аспекту изучения 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.

Реализация принципа функциональности позволяет расширить традиционное (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. Именно поэтому А.А. Реформатский характеризует местоимения не только как часть речи, но и отмечает, что они – «удобное звено в устройстве языка, помогают избегать нудных повторов в речи, экономя время и место в высказывании» (Реформатский, 1979, 68).

1.2. Местоимение как лингвистическая база исследования

Небольшой по объему, но очень интересный по содержанию и функционированию в языке класс местоимений был предметом особого внимания многих лингвистов. Этой части речи посвящено множество интересных работ, как небольших статей, так и фундаментальных исследований.

Местоимение во многих отношениях является уникальной частью речи. По мнению многих ученых, именно местоимения являются древнейшими словами в языке, при этом они «представляют собой лингвистическую универсалию: во всех известных языках мира употребляются слова, выполняющие указательную функцию, в любом языке существуют местоимения, выделяющие говорящего и его собеседника, во всех языках, наконец, выявляются форманты местоименного происхождения» (Маслов, 1997, 166).

Следует отметить, что проблема трактовки местоимений – одна из наиболее сложных проблем грамматики, ибо местоимения считаются «спорной» частью речи. В современной лингвистике по-разному определяется статус местоименных слов, неоднозначно решается вопрос об их месте в системе частей речи, об объеме этого класса слов. «Местоимения рассматриваются то как самостоятельная часть речи, то как особое функциональное языковое явление, которое не может быть признано единой частью речи в связи с семантическим разнообразием характеристик, то, наконец, как микросистема, параллельная существующей в языке системе частей речи и в «миниатюре» своеобразно дублирующая ее» (Камчатнов, Николина, 2001, 134). Объясняется такое положение тем, что слова, традиционно относящиеся к данной части речи, «не обладают единым категориальным значением и собственными грамматическими категориями, повторяя грамматические формы существительных, прилагательных, числительных и наречий» (Валгина, 2011, 104).

Учитывая очевидную грамматическую неоднородность местоимений, многие ученые (Ф.Ф. Фортунатов, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба) пришли к выводу, что местоимения вообще не составляют особой части речи и распределяются по другим частям речи – имени существительному, имени прилагательному и имени числительному. Подобной точки зрения придерживается и М.В. Панов, по мнению которого местоимения «хотя и

составляют лексическую группу слов (или даже несколько групп: с указательным, замещающим и т.п. значением основы), но не являются особой частью речи... В пределах каждой части речи есть уголок местоименных слов» (Панов, 1960, 14).

Другие ученые считают все слова с дейктической и анафорической функциями местоимениями (А.А. Шахматов, Л.А. Булаховский, А.Н. Гвоздев и др.). Такая точка зрения отражена в академической «Грамматике русского языка» (1952-1954). Многие лингвисты убедительно доказывают, что местоименные слова обладают функционально-семантическим единством, и это дает основание рассматривать их как отдельную часть речи.

Высказывалась также мысль о том, что местоимения занимают особое промежуточное положение между знаменательными и служебными классами слов, так как объект обозначения (денотаты в широком смысле слова), а также синтаксическая функция сближает их со знаменательными частями речи, способ обозначения (указания, различные отношения) – со служебными (Алехина, 1988, 14).

Представляет интерес точка зрения В.В. Виноградова, который говорил о «грамматических пережитках местоимений как особой части речи в современном русском языке». В отличие как от ученых, не считающих местоимения особой частью речи, так и от ученых, называющих местоимениями все без исключения слова с местоименной семантикой, Виноградов утверждал, что в русском языке существует особая часть речи – местоимение, но к ней относятся далеко не все слова с местоименным значением, а лишь местоименные существительные (по терминологии В.В. Виноградова, предметно-личные местоимения). Хотя предметно-личные местоимения имеют то же категориальное значение, что и существительные (предметность) по морфологическим свойствам они принципиально отличаются от существительных. В.В. Виноградов анализирует эти различия в способах выражения категории рода и числа. Так, у имен существительных

род часто выражен окончаниями (*стена, окно*), у предметно-личных местоимений - только синтагматически, в формах согласуемых слов: *ты написал / написала*. Исключение составляют местоимения *он, она, оно*, у которых род выражен окончаниями самих местоимений. Число у существительных – словоизменительная категория: когда существительное изменяется по числам, его лексическое значение при этом не меняется. Многие предметно-личные местоимения вообще не изменяются по числам: *кто, что, никто, нечто* и др. Лишь для некоторых местоимений характерно противопоставление единственного и множественного числа: *я – мы, ты – вы, он, она, оно – они*. Однако, как указывает академик Виноградов, в этом случае противопоставление единственного и множественного числа, как правило, иное, нежели в противопоставлениях типа *стол – столы*. Если *столы* означает «много предметов, называемых словом *стол*», то *мы* не значит «много я», *мы* – это «я + ты», «я + вы», «я + они», то есть *я* и *мы* – это не формы одного и того же слова, а разные слова с разным лексическим значением. Следовательно, категория числа у предметно-личных местоимений является не словоизменительной, а классификационной, лексико-грамматической категорией. У предметно-личных местоимений есть, кроме того, грамматическая категория лица, которой нет у имени существительного. Это несловоизменительная категория проявляется в сочетаемости с личными формами глагола, то есть синтагматически: *я иду, мы идем* (1-ое л.), *ты идешь, вы идете* (2-ое л.); все остальные предметно-личные местоимения сочетаются с глагольными формами 3-го лица. (Виноградов, 2001, 345).

Таким образом, предметно-личные местоимения характеризуются четырьмя морфологическими категориями, их них три категории (род, число, лицо) – это несловоизменительные категории, а падеж – единственная словоизменительная категория. Такой системы морфологических категорий нет ни у одной части речи, в том числе и у имени существительного. Поэтому В.В. Виноградов и выделил местоименные существительные в качестве особой части речи, назвав ее местоимением (в узком смысле).

Что касается других видов местоименных слов, то они по своим грамматическим свойствам резко отличаются от предметно-личных местоимений и относятся либо к прилагательным (*какой, чей, всякий*), либо к числительным (*сколько, несколько, столько* и др.). Точка зрения В.В. Виноградова получила отражение в целом ряде авторитетных трудов, в том числе и в академических описательных грамматиках «Грамматике современного русского языка» (1970) и «Русской грамматике» (1980). В этих изданиях в качестве отдельной части речи выделено лишь местоимение-существительное, квалифицируемое как «часть речи, указывающая на предмет и выражающая значение указания в морфологических категориях падежа (последовательно), числа и рода (непоследовательно)» (Русская грамматика, 1980, 531). Следует заметить, что при включении остальных местоименных слов в состав прилагательных, числительных и наречий авторам «Русской грамматики» и отчасти «Грамматики современного русского языка» приходится выделять их среди этих частей речи и именовать местоименными прилагательными, местоименными числительными и местоименными наречиями.

Таким образом, в лингвистике сложилось широкое и узкое понимание местоимения как части речи. При широком подходе в класс местоимений включают все слова с прономинальной семантикой, как изменяемые, соотносимые с именами (*я, что, тот, сколько*), так и неизменяемые, которые традиционно относят к наречиям (*там, где, туда*). Такая точка зрения высказывалась Л.А. Булаховским; из современных лингвистов ее поддерживают Е.П. Скобликова, Е.Н. Сидоренко, Л.И. Ушакова и другие языковеды.

В соответствии с узкой точкой зрения в класс местоимений включают лишь небольшую группу слов, указывающих на лица и предметы (*я, он, кто, никто, кто-то*). Такая точка зрения, как мы уже отмечали, отражена в работе В.В. Виноградова, в Грамматике-70 и Грамматике-80.

Наконец, кроме вышеназванных точек зрения, существует также и традиционная, согласно которой к числу местоимений относят все склоняемые слова с указательной семантикой (*я, какой, несколько, себя* и др.), тогда как неизменяемые указательные слова (*там, тогда, где* и т.п.) относят к наречиям. Несмотря на то, что данный подход является традиционным и принят большинством вузовских учебников, «условность подобного ограничения состава местоимений, если иметь в виду, что основным критерием их квалификации является критерий семантический, довольно очевидна» (Распопов, Ломов, 2002,77).

Для нас наиболее убедительной представляется первая точка зрения, согласно которой в класс местоимений включают все слова с прономинальной семантикой, поэтому в дальнейшем изложении мы будем придерживаться широкого понимания местоимения как части речи. Как справедливо отмечают некоторые исследователи, есть объективные основания и для выделения местоимений в отдельную часть речи, и для широкого понимания этой части речи.

Что касается школьной грамматики, то и здесь проблемы местоимения не нашли однозначного решения. В настоящее время в учебнике В.В. Бабайцевой и Л.Д. Чесноковой представлено широкое понимание местоимений. Так, в состав местоимений здесь включаются не только изменяемые местоименные слова, но и местоименные наречия, то есть не только слова *кто-то, что-то, какой-то, чей-то*, но и *где-то, куда-то, когда-то, почему-то, зачем-то* и под. (Бабайцева, Чеснокова, 1992, 129). В другом школьном учебнике (авторы М.Т. Баранов, Л.Г. Григорян и др.) к местоимениям относятся только изменяемые слова – заместители именных частей речи. Местоименные наречия в состав местоимений не включаются.

Что касается учебников для начальной школы, то здесь представлено лишь узкое понятие местоимений, что вполне логично и отвечает возрастным особенностям младшеклассников.

В теории местоимения есть и другие спорные вопросы. Так, по-разному решается вопрос об объеме слов данной части речи. Традиционно принято считать, что класс местоимений представляет собой замкнутую, непополняющуюся группу слов. «Местоимениями называются слова ... которые составляют замкнутые, непополняющиеся ряды и объединяются указательной функцией» (Русская грамматика, 1980, 531). Однако другое мнение высказывал В.М. Мигирин, который считал, что в современном русском языке наблюдается некоторое расширение состава местоимений путем трансформации синтаксических групп (чаще всего – придаточных предложений) типа *кто (что) угодно, кто (что) хочешь* и т.д. (Мигирин, 1948, 67). Современные исследователи, в частности, Л.И. Ушакова справедливо указывают, что «списки местоимений, которые даются в разных учебниках, не являются полными, они включают не все имеющиеся в русском языке слова с прономинальной семантикой» (Ушакова, 1999, 99). По мнению автора, к местоименному классу слов можно отнести следующие лексемы: *многие, немногие* (только мн. число) – к группе неопределенных местоимений; *оба, обе, должный* – к разряду указательных; *прочий, остальной, одинаковый, разный* – к числу определительных. Как аналитические вопросительные местоимения следует рассматривать сочетания *что делать? / что сделать?*, для которых «характерна особая взаимосвязь компонентов, создающая их реальную неразложимость, идиоматичность; по сути дела они представляют собой абстрактную грамматическую модель, являющуюся субституттом любого глагола» (там же, 99 – 100).

К местоимениям следует отнести также слово *друг друга*. Как убедительно показала Н.А. Янко-Треницкая, для этого слова характерна фонетическая и морфологическая цельнооформленность: в нем одно ударение, отсутствует оглушение согласного на конце первой части, а флексия есть только у второй части; она и создает падежные формы данного местоимения: *друг другу, друг другом* и т.д.; предлог может быть вставлен внутрь, как это

имеет место в отрицательных и неопределенных местоимениях с частицами (Янко-Триницкая, 1975, 68 – 71).

При характеристике местоимения как части речи лингвисты исходят прежде всего из того, что это синкретичная по своей природе часть речи, объединяющая признаки собственно местоимения и другой части речи: существительного, прилагательного, числительного, наречия или категории состояния.

Как видим, в отличие от других самостоятельных частей речи местоимения не имеют конкретного лексического значения, их значение абстрактное, категориальное. Лексическое значение, как указывает М.К. Милых, местоимения приобретают только в тексте. Категориальным значением местоимения, «сближаются со словами служебными, но отличаются от них тем, что служебные слова не конкретизируются ни в каком тексте, они выражают отношения, а местоимения обозначают предметы, их признаки, принадлежность другим предметам, количество; местоименные наречия обозначают признак действия или степень проявления признака действия или предмета (Милых, 1979, 45).

В большинстве определений местоимения подчеркивается, что значением местоимения является указание без наименования. Именно в этом и состоит специфика значения местоимений. «Местоимения не бывают именами предметов, их признаков и свойств. Они предметны и признаки не называют, а только указывают на них, дают о них самое обобщенное представление» (Зимелева, 1998, 10). Очень яркий пример приводит В.В. Виноградов, разъясняя особенность местоименного значения: *«Душа моя Павел! Держись моих правил: Люби то-то, то-то, Не делай того-то, кажись это ясно. Прощай, мой прекрасный! Пушкин»* (Виноградов, 2001, 257). Приведенный текст, в котором шутливо обыгрываются местоименные слова, не включает в себе конкретной информации, поэтому в нем есть совет, которым нельзя воспользоваться.

Местоимения, выполняя функцию указания, «могут соотноситься с самым широким кругом объектов и характеризуются речевой переменчивостью значения. Так, слово *он*, взятое вне конкретной ситуации речи, может указывать практически на любой объект. В свою очередь один и тот же объект может иметь разные местоименные обозначения... В конкретной ситуации речи местоимения получают возможность соотноситься с одним из объектов, их значение, таким образом, всегда носит контекстуально обусловленный характер и уточняется в процессе построения высказывания и общения с адресатом речи» (Камчатнов, Николина, 2001, 136).

Местоимения, в отличие от номинативных слов, не выражают качественной определенности однородных предметов, по которым они различаются и опознаются (ср. *топор, стол, стена* и т.д.), а выделяют разнородные предметы по признаку соотнесенности с говорящим лицом. Как известно, в лингвистике такой способ обозначения предметов называется дейксисом, а сами языковые знаки – дейктическими.

Дейктические функции местоимений легли в основу их другого функционального назначения – анафористического (заместительного, повторительного). Оно сводится к указанию на элементы контекста, их следования и связи. Местоимения, как отмечается в лингвистических исследованиях, «либо предваряют элементы текста, либо их повторяют, выступая тем самым средством развертывания и установления смысловых связей в тексте: *Брат не приехал: он болен*. Местоимения в таких случаях могут заменять в тексте имена предметов, предикативов или целые предложения: *Иванов вышел, и Петров сделал то же самое. Я напишу ему письмо, если это нужно* (т.е. *если нужно, чтобы я написал ему письмо*). Таким образом, местоимения служат также для сокращения элементов текста» (СРЯ, 2011, 441).

Таким образом, местоимения в русском языке выполняют две основные функции: 1) дейктическая – указание на условия речевого акта,

соотнесение того, о чем говорится, с условиями речевого акта и его участниками; 2) анафорическая – соотнесение данного сообщения с другими сообщениями, отсылка к сказанному ранее. Однако следует отметить, что «не все местоимения выполняют анафорическую функцию, некоторые же местоимения специализированы только в анафорической функции» (там же, 441); 3) кванторная функция. Название этой функции образовано от термина «квантор», под которым в математической логике понимается логическая операция, позволяющая конкретизировать область предметов, область предметов, к которым относится тот или иное выражение. Кванторная функция – это «указание на тип предметной отнесенности имени, то есть соотнесение имени с различными классами предметов и их признаков» (там же, 294).

Таким образом, местоимения в системе грамматических классов слов занимают особое место. Все местоимения образуют в языке особую группу слов- заместителей и противопоставляются неместоименным словам прежде всего спецификой их значения. Именно благодаря яркой специфичности своего значения местоимения играют важную роль в процессе общения. Знание семантико-морфологических признаков и синтаксических функций местоимений, учет их своеобразия позволяет нам продуманно подойти к разработке системы упражнений изучения местоимений в начальной школе.

1.3. Функция местоимений в речевом высказывании

В силу специфических особенностей своего значения местоимения выполняют роль самой экономной и прочной связи между предложениями, сцепляя их в единое речевое высказывание. Замещая то или иное слово предыдущего предложения, местоимения позволяют избежать повторов в речевом высказывании, разнообразя речь.

В данном параграфе в связи с темой нашего дипломного исследования мы уделим преимущественное внимание тем группам местоимений, употребление которых связано с ошибками, нередко наблюдающимися в речи: личным, относительным и притяжательным местоимениям

Местоимение 1-го лица единственного числа я указывает на то, что говорящий сообщает о себе. Употребление этого местоимения придает речи подчеркнуто личностный характер. Местоимения 1-го лица множественного числа мы указывает на объединенность говорящего с группой других лиц: *«Мы были высоки, русоволосы. Вы в книгах прочитаете, как миф, о людях, что ушли, не долюбив, не докурив последней папирасы»* (Н. Майоров).

Соответственно принято выделять несколько закрепившихся за местоимением мы регулярно воспроизводимых в речи оттенков значения, связанных с выражением объединенности:

Совместно-ограничительное *мы*. Оно употребляется в монологической речи и имеет значение «автор + читатель». Употребляя местоимение мы в этом значении, автор как бы приглашает читателя, слушателя к совместному размышлению. Такое мы активизирует процесс восприятия, поэтому чаще оно употребляется в устных монологических жанрах (лекция, выступление радио- и телекомментатора), но встречается и в письменной речи: в авторских комментариях, рассуждениях, отступлениях.

Обобщающе-ограничительное *мы* указывает на совокупность представителей одной социальной, социально-исторической группы, к которой принадлежит и автор. Так, именно это значение реализуется в знаменитом стихотворении А. Блока «Скифы»: *«Мильены – вас. Нас – тьмы, и тьмы, и тьмы. Попробуйте, сразитесь с нами! Да, скифы – мы! Да, азиаты – мы! С раскосыми и жадными очами»*.

Обобщающее *мы* принимает участие в оформлении высказываний обобщающего характера. Вместе с глагольной формой оно указывает на то,

что сформулированное суждение в равной мере относится как к говорящему, так и любому другому человеку, например: *«Тьмы низких истин нам дороже Нас возвышающий обман»* (Пушкин).

Близко к значению объединенности употребление *мы* по отношению к собеседнику (заменяющее *Ты, Вы*): *«Какие мы хорошие! Какие мы нарядные»* (обращение к ребенку); *«Как мы себя чувствуем?»* (обращение врача к больному).

Кроме того, местоимение *мы* может использоваться как синоним к местоимению *я*. Это 1. Так называемое «авторское *мы*». Оно широко употреблялось в художественной и публицистической литературе XIX века. Так, например, рассказывая о департаменте, в котором служил Акакий Акакиевич, герой повести «Шинель» Н.В. Гоголь пишет: *«Итак, во избежание всяких неприятностей, лучше департамент, о котором идет дело, мы назовем одним департаментом»*. Нормативным является в настоящее время использование *мы* в значении *я* в научной речи. В современной художественной литературе и публицистике оно играет экспрессивно-стилистическую роль: придает повествованию книжный, иногда даже архаичный характер и в конечном итоге делает образ рассказчика условным, несколько «размытым». 2. Устаревшее в настоящее время употребление *мы* для обозначения царствующей персоны: *«Мы, Николай II»*.

Местоимения 2-го лица единственного и множественного числа *ты* и *вы* служит для указания на собеседника/собеседников и широко употребляется в диалогической речи. В речи письменной, монологической по своей природе, их употребление становится одними из стилеобразующих средств, которые придают письменному сообщению адресованный характер, подчеркивают направленность речи от автора к адресату.

Местоимения *ты* и *вы* регулярно используются в газетных заголовках, рубриках, в текстах рекламного характера, например: *«Уникальная возможность для вас! Лицей объявляет прием выпускников 8-х и 10-х*

классов средних школ Москвы и Московской области ... (Московский комсомолец). Такие тексты обращают на себя внимание читателя; они более действенны, чем те которые строятся как бы безотносительно к адресату.

Местоимение *вы* может употребляться как синоним к *ты* при обращении к одному собеседнику. В этом случае выбор местоимения стилистически значим и зависит от отношений между говорящими: *ты* – при непринужденных, близких отношениях, *вы* – при официальных. Несоответствие употребленного местоимения ситуации общения может служить также экспрессивно-стилистическим средством. Вот, например, как описывает герой рассказа А.П. Чехова одного из своих соседей: *«Он был мрачен, желчен, молчалив и никого не боялся и не признавал над собой ничьей власти. Матушке он грубил, мне говорил «ты», а к учености Победимского относился с презрением»*. Выбор местоимения единственного числа *ты*, когда уместнее *вы*, свидетельствует об определенном отношении к герою.

С помощью местоимения *вы* говорящий, наоборот, может подчеркнуть холодность, официальность, отчужденность, возникающую в отношениях с собеседником.

Местоимения 3-го лица *он, она, оно, они* указывают на лицо или предмет, о котором идет речь, выступают как в устных, так и в письменных сообщениях в двух функциях. Во-первых, они являются средством замещения: помогают избежать повторения в каждом предложении одних и тех же слов. Во-вторых, они обеспечивают связность речи, грамматически соединяя последующее предложение с предыдущим: *«Методика передачи жилья в личную собственность еще будет уточняться, но похоже, что она станет гораздо проще той, что существует сейчас»* (Независимая газета).

В каждом случае определить, на какой предмет, на какое явление, лицо указывает местоимение, можно только в связи с предшествующим повествованием. Вне этой связи предложения с местоимениями 3-го лица являются недостаточными в смысловом отношении, поэтому они могут

использоваться как экспрессивно-стилистическое средство.

Анализируя употребление личных местоимений, следует сказать о грамматической противопоставленности личных местоимений, которое используется как средство повышения выразительности речи. В современном русском языке, как отмечают исследователи, «нередки случаи, когда грамматические различия между местоимениями 1-го и 2-го лица, 1-го и 3-го лица становятся средством повышения выразительных качеств речи. Причем можно выделить 2 типа различий, связанных: 1) с указанием на 1-ое, 2-ое, 3-е лицо; 2) с родом местоимения 3-го лица» (Рахманова, Суздальцева, 2007, 382). Приведем некоторые примеры такого использования личных местоимений. «*Ты и Я*» - название клуба молодой семьи, который публикуется на страницах «Московского комсомольца». «*Я и Мы*» – название газетной статьи, в которой автор размышляет о взаимоотношениях личности, индивидуальности («я») с обществом, которое ее окружает и нередко подавляет («мы»). Интересно отметить, что противопоставление «они» и «мы», «мы» и «они» регулярно используется для того, чтобы показать людей, принадлежащих к двум различным, часто антагонистическим лагерям. Кроме того, местоимения 3-го лица единственного числа *он* и *она* могут употребляться как синонимы к словам «мужчина» и «женщина». Именно такие названия («*Он*», «*Она*») получили недавно появившиеся журналы для мужчин и женщин. Наконец, эти два местоимения традиционно употребляются для обозначения возлюбленных. См., например, название художественного фильма «*Он, она и дети*».

Следует отметить, что местоимение 3-го лица *она* в современном русском языке допускает грамматическое варьирование в родительном падеже единственного числа, причем только в сочетании с предлогами *от* и *у*. В таких предложно-падежных конструкциях данное местоимение может иметь окончание *-её* и *-ей*: *от неё* – *от ней*, *у неё* – *у ней*. Основной, стилистически нейтральной и нормативной считается форма *неё*; форма *ней* рассматривается как стилистически сниженная, имеющая разговорный

оттенок (Грамматика современного русского языка, 1953, 392), или как просторечная (Русская грамматика 1980, 536), не соответствующая литературной норме (Граудина, 1980, 229).

В.Н. Немченко отмечает, что «в современной русской речи довольно широко распространены обе вариантные формы – *неё* и *ней*» (Немченко 1998: 238). Однако наблюдения, проведенные лингвистом, показывают, что «форма *ней* обычно преобладает в речи персонажей, в то время как в авторской речи писателей используется преимущественно форма *неё*... Расхождения в количественном соотношении рассматриваемых вариантных форм личного местоимения *она* в авторской речи писателей и в речи персонажей в известной мере подтверждают мысль о стилистических различиях между этими формами, о разговорном характере формы *ней*» (там же, 239).

Местоимение *свой* указывает на принадлежность любому из трех лиц. Однако в употреблении этого местоимения отмечают ряд особенностей:

1. Если активным производителем действия является 1-е или 2-е лицо, местоимение *свой* синонимично притяжательным местоимениям *мой, твой, ваш, наш*: «Я не пишу **своей** биографии. Я к ней обращаюсь, когда того требует чужая» (Паустовский) – 1-ое лицо; «Молчи, скрывайся и таи И чувства, и мечты **свои**» (Тютчев) – 2-ое лицо.

Разница между ними заключается в том, что местоимение *свой* просто указывает на принадлежность, а притяжательные местоимения 1-го и 2-го лица подчеркивают, о принадлежности какому именно лицу идет речь. В зависимости от задачи сообщения говорящий выбирает то или иное местоимение.

2. Местоимение *свой* можно использовать лишь тогда, когда лицо, предмет, на принадлежность которому указывает местоимение, является активным производителем действия и в предложении занимает место подлежащего: «Ты вернулся в **свой** город, знакомый до слез» (Мандельштам); «И я познаю мудрость и печаль, **Свой** тайный смысл

доверяют мне предметы» (Ахмадулина).

3. Не следует употреблять местоимение *свой* в тех случаях, когда в контексте уже есть выраженные иными средствами указания на принадлежность, что делает употребление местоимения *свой* излишним, например: «*Не один раз ... демонстрировал передовые приемы работы токарь Т. Ходин, выполняющий **свою** норму на 180%*». (Рахманова, Суздальцева, 2007, 384-385).

У местоимения *тот* есть также еще одно значение, причем очень распространенное в современной речи: «такой, который нужен или должен быть». В этом значении оно чаще всего употребляется с отрицанием не в сочетаниях фразеологизованного характера для выражения отрицательной оценки: «не из той оперы», «встать не стой ноги», «не на того напал». Следует отметить, что и в экспрессивной разговорной речи местоимение *тот* выражает резкую отрицательную оценку лица, явления, например: «*Еще **тот** тип!*», «*Еще **та** работа!*».

Местоимение *этот* также нередко совмещает в себе указание на признак с выражением авторской (обычно негативной) оценки, например: «*В ландо моторном, в ландо шикарном Я проезжаю по островам, пьянея встречным лицом вульгарным Среди дам просто и «**этих**» дам*» (Северяин).

Местоимение *сей* является устаревшим и употребляется в поэтических произведениях возвышенного характера: «*Бессонница. Гомер. Тугие паруса. Я список кораблей прочел до середины. **Сей** длинный выводок, **сей** поезд журавлиный, Что над Элладою когда-то поднялся*» (Мандельштам).

Местоимения *такой* и *таковой* синонимичны и различаются стилистически: *такой* – нейтральное; *таковой* – книжное, устаревшее: «*Похоже даже, что сейчас **такая** мода, быть сложней себя*» (о современной поэзии. Литературная газета. 1984. 31 октября); «*Сегодня мы исполним грусть его, Так, верно, встречи обо мне сказали, **Таков** был лавок сумрак, **Таково** окно с мечтой смятенною азалий*» (Пастернак).

Местоимение *таковой* в настоящее время используется лишь в

официальных документах. В текстах неофициального характера использовать местоимение таковой не рекомендуется, так как «вообще большинство специфических официальных слов и словосочетаний вне основной сферы своего применения обычно создают не предполагаемый автором иронический эффект» (там же, 387).

В речи указательные местоимения выполняют следующие функции: 1) непосредственно указывают на предмет; 2) замещают названное прежде слово; 3) обеспечивают грамматическую связность текста, соединяя последующее с предыдущим.

Представляет интерес употребление *местоимений каждый, всякий, любой*. Они синонимичны в значении «один из ряда подобных, признаваемых равноценным, и тот, и другой, и третий и т.п.: *«Это может сделать **всякий**»*; *«Это может сделать **каждый**»*; *«Это может сделать **любой**»*. Во всех этих случаях местоимения выражают идею безразличности в выборе того или иного лица.

В случае, когда идея безразличности отсутствует и говорящий хочет подчеркнуть, что высказываемое касается не только всех, но и распространяется на отдельно взятое лицо или предмет, то употребляется местоимение *каждый*. Именно такое сочетание значений всеобщности и уникальности, единичности имеет место в знаменитом стихотворении Кочеткова «Баллада о прокуренном вагоне»: *«С любимыми не расставайтесь! С любимыми не расставайтесь! С любимыми не расставайтесь! Всей кровью прорастайте в них – И **каждый** раз навек прощайтесь! И **каждый** раз навек прощайтесь! И **каждый** раз навек прощайтесь! Когда уходите на миг»*.

Случаи неразличения этих местоимений довольно часто встречаются в устной и письменной речи: *«Любая женщина должна принимать активное участие в общественной жизни»*, *«И, конечно, вы хорошо знакомы с швейцарскими гребцами?»* – *«Знаю **любого** из них»*. Такие предложения построены неправильно, так в них следовало бы использовать

местоимение *каждый*.

Значение неопределенности – это самое общее значение достаточно большой группы слов. Как отмечают лингвисты, в речи неопределенные местоимения могут выражать три оттенка значения и в соответствии с этим делятся на три группы, каждая из которых выполняет свою функцию (Янко-Триницкая, 1982, 81):

- местоимения, выражающие значение неизвестности: *некто, нечто, кое-кто, кое-что, что-то, какой-то*;
- местоимения, выражающие идею несущественности: *кто-либо, что-либо, кто-нибудь, какой-либо, сколько-нибудь*;
- местоимения, выражающие значение приблизительности, неполноты охвата: *кое-кто, кое-что, что-то, кто-то, кое-какой, некоторый, несколько* и т.д.

Употребляя местоимения первой группы, автор не имеет полной информации о том, что сообщает; в остальных случаях говорящий необходимой информацией владеет, но использует неопределенные местоимения, считая, что точность в данном случае несущественна, или намеренно избегает этой точности и намекая на вполне определенные признаки или обстоятельства.

Следует отметить, что именно при употреблении неопределенных местоимений отмечается наибольшее количество ошибок, и особенно часто это наблюдается в текстах публицистических и общественно-политических. Л.И. Рахманова и В.Н. Суздальцева выделяют несколько случаев неудачного использования неопределенных местоимений

1. В тексте употреблено местоимение со значением приблизительного указания, без дальнейшего разъяснения, в то время как требуется точная и полная информация. Чаще всего это бывает связано с употреблением местоимения *некоторый*, а также слов *определенный, известный, отдельный*, которые при переносном употреблении приобрели местоименное значение и выступают как синонимы к *некоторый*.

Употребление таких слов, как отмечают лингвисты, делает высказывание неполновесным, коммуникативно-неполноценным. Такое употребление отмечается, не только в публицистике, оно «стало бедой многих отчетов, докладов, справок, в которых говорится о том, что в той или иной области произошли «определенные сдвиги», наблюдаются «некоторые изменения», достигнуты «известные успехи» и где за всем этим ничего не стоит. Не подкрепленные в дальнейшем конкретной информацией, неопределенные слова стали средством бюрократической демагогии, прикрывающим пустоту или отсутствие мысли, либо, что еще хуже, нежеланием сообщить конкретную информацию» (там же: 391).

2. Другая ошибка в использовании неопределенных местоимений связана с употреблением их в эвфемистической функции, например: *кое-кто в Бонне, кто-то в Вашингтоне*. Подобные словосочетания стали своеобразным штампом международной публицистики времен застоя, и употреблять их следует весьма умеренно и осторожно. Кроме того, некоторая недоговоренность, возникающая при их использовании, не всегда уместна. (Рахманова, Суздальцева, 2007, 390-392).

Каждый разряд местоимений и каждое местоимение имеют вполне определенное значение, определяющее их употребление. Недостаточно четкое представление об этих качествах местоимений ведет к их смешению, к необоснованной замене одного, нужного, местоимения другим, к неуместному использованию местоимений в речи.

Учителю начальной школы необходимо знание особенностей употребления в речи местоимений различных разрядов, поскольку основное внимание при изучении этой части речи должно быть направлено на усвоение учащимися роли местоимений как средства связи частей текста и на формирование навыка осмысленного использования местоимений в связной речи.

Выводы по первой главе.

1. В современной лингводидактике намечается переход к обучению

языку на коммуникативной основе. Под коммуникативным понимается такой подход к содержанию и системе обучения языку, при котором главным ориентиром является не грамматика, состоящая из правил, а особенности функционирования языковых форм в речи.

2. Коммуникативная 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). Только при данном условии обучение языку окажется развивающим.

3. Для развивающего языкового образования характерно 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. Так, например, важно чтобы учащиеся, анализируя авторский или создавая свой текст, обращали внимание (осознавали), какую роль выполняет в тексте определенная часть речи, определённый член предложения.

4. В связи с приходом в методику функционально-семантического принципа изучения частей речи возникла необходимость пересмотра статуса отдельных языковых единиц в теоретическом плане. К таким единицам в значительной мере относятся местоимения. 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.

5. Проблема трактовки местоимений – одна из наиболее сложных проблем грамматики, ибо местоимения считаются «спорной» частью речи. В современной лингвистике по-разному определяется статус местоименных слов, неоднозначно решается вопрос об их месте в системе частей речи, об

объеме этого класса слов.

6. Трудность в определении статуса местоимения как части речи в научной грамматике приводит к трудностям в изучении этой части речи в школе. Недостаточно четкое представление о функциях и семантике местоимений ведет к их смешению, к необоснованной замене одного, нужного, местоимения другим, к неуместному использованию местоимений в речи.

7. Знание семантико-морфологических признаков и синтаксических функций местоимений позволяет при обучении уделять внимание усвоению учащимися роли местоимений как средства связи частей текста и формировать навык осмысленного использования местоимений в связной речи.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ МЕСТОИМЕНИЙ НА ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

2.1. Сущность функционально-семантического подхода к обучению русскому языку в современной начальной школе (обзор методической литературы)

Разработке функционального, функционально-семантического подхода к изучению языка в настоящее время уделяется большое внимание. Данный подход, как отмечает Г.А. Фомичева, реализуется при «использовании единиц языка на всех уровнях языковой системы: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом» (Фомичева, 2003,13).

По мнению А.Ю. Купаловой, функционально-семантический подход следует рассматривать «как предпосылку осуществления коммуникативно-направленного обучения» (Купалова, 1991, 4).

Т.К. Донская доказывает, что основная функция дидактических текстов состоит в том, чтобы «быть предметом анализа функционирования языковых единиц, известных учащимся из теоретического курса русского языка, и обогащать и углублять знания школьников о речевой функции языка и функционально-семантических свойств единиц в тексте» (Донская, 2017,76.).

Значительный вклад в разработку проблемы функционально-семантического аспекта изучения русского языка в начальной школе внесла Т.Г. Рамзаева. Ею разработана разноуровневая программа обучения родному языку. Первый уровень формирует обязательный минимум знаний и умений по языку, иначе говоря, базовый. Второй уровень расширяет и углубляет знания учащихся по отдельным темам, способствует повышению речевой культуры общения, развитию творческих способностей. Один из принципов программы Т.Г. Рамзаевой – принцип взаимосвязанного изучения всех сторон языка, который создает условия для осуществления речевой направленности в овладении младшими школьниками русским языком. Именно второй уровень предполагает реализацию функционально-семантического аспекта изучения русского (родного) языка в начальной школе.

В другой статье Т.Г. Рамзаева (2003) характеризует особенности функционально-семантического аспекта изучения русского языка в начальной школе. По ее мнению, реализация функционально-семантического принципа в обучении родному языку в начальной школе должна состоять в следующем:

➤ во-первых, в том, что каждая единица языка и речи (слово, предложение, текст), любая лингвистическая категория (часть речи, член предложения, морфема) познаются учащимися, исходя из их функции в речевом общении и смыслового содержания;

➤ во-вторых, 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 ориентированные. Иначе говоря, в

содержании и структуре познавательной деятельности младшего школьника в определенной взаимосвязи должны быть представлены и лингвистические, и речеведческие компоненты. «Изучение лингвистического материала, - пишет Т.Г. Рамзаева, - без выхода в речевую деятельность - это и есть нарушение функционально-семантического подхода» (Рамзаева, 2003, 26);

➤ в-третьих, структурирование языкового материала в школьных учебниках «Русский язык» должно осуществляться с учетом взаимодействия в речевом общении всех подсистем языка; лексики, морфемики, грамматики (морфологии и синтаксиса), фонетики и графики, а также орфографии и пунктуации; только целостная система обучения языку и речи обеспечит развитие школьника как языковой личности;

➤ в-четвертых, языковое образование в комплексе со специально языковыми и речевыми компонентами имеет личностную ориентацию на воспитание школьника как гражданина своего Отечества, на развитие его познавательных способностей, гуманного отношения к окружающим и требовательности к самому себе.

Кроме того, в анализируемой статье рассматриваются возможности авторских учебников «Русский язык» для реализации функционально-семантического аспекта изучения русского языка в начальной школе. В заключении автор отмечает, что «проблема функционально-семантической направленности обучения русскому (родному) языку в 1-4 классах представляет значительный интерес и является важной как для методической подготовки учителя, так и для начального языкового образования школьника» (там же, 31).

В статье также анализируется система речевых упражнений. Классифицируются они по разным основаниям: по характеру деятельности учащихся, по специфике речевых единиц, на материале которых осуществляется развитие речи школьников (лексические, синтаксические, текстовые; упражнения по связной речи), по форме организации познавательной деятельности учащихся (индивидуальные, коллективные,

групповые) (Рамзаева, 1995, 69-71).

В настоящее время уже накоплен некоторый опыт реализации функционально-семантического аспекта в процессе изучения различных грамматических тем в начальной школе. Остановимся на анализе некоторых публикаций.

М.В. Папиной разработана методика углубленного изучения местоимений в начальной школе на функциональной основе. По мнению автора, «грамматическое понятие «местоимение» может быть сформировано у младших школьников только на функциональной основе» (Папина, 2004, 38). В процессе изучения местоимений уже в начальной школе следует знакомить с ролью этой части речи в процессе общения и с нормами употребления местоимений. Методические положения экспериментальной программы М.В. Папиной следующие:

1. Отбор теоретического материала о местоимении, доступного и целесообразного для изучения в начальных классах, определен частично-речевым принципом.

2. Введение элементарных теоретических знаний речеведческого характера о средствах связи между предложениями и о место местоимений в этом комплексе средств связи необходимо для успешного овладения грамматическим понятием на функциональной основе и совершенствования связной речи.

3. Основной метод изучения местоимений на функциональной основе – частично-поисковый, сущность которого состоит в организации систематического наблюдения над грамматическим материалом в процессе его применения для решения различного рода речевых задач.

В статье описываются этапы изучения местоимений на функциональной основе, начиная с периода обучения грамоте, когда проводится пропедевтическая работа, и заканчивая четвертым классом. М.В. Папиной приводится система упражнений, направленная на изучение местоимений на функциональной основе. Разработанная система позволяет познакомить

младших школьников не только со значением и особенностями употребления в речи личных местоимений, но и местоимений других разрядов, в частности, указательных и притяжательных местоимений. В заключении автор отмечает, что «углубленное изучение местоимений на функциональной основе способствует повышению речевой культуры и развитию творческих способностей учащихся» (там же, 44).

В статье С.Ю. Булановой (2014) рассматриваются возможности ознакомления младших школьников с формами качественных имен прилагательных в функционально-семантическом аспекте. Прежде всего автор отмечает, что формы качественных имен прилагательных обладают многообразными коммуникативными свойствами. «Такое богатство коммуникативных характеристик дает основание предположить, что расширение и совершенствование знаний младших школьников о данных языковых единицах будет способствовать развитию учений использовать разнообразные прилагательные для точности и выразительности высказывания» (Буланова, 2014, 123).

В экспериментальном обучении автором использовался подход «от семантики к ее формальному выражению» и «от формы к семантике». Именно эти подходы характерны для функциональной грамматики, и именно они обеспечивают реализацию главной цели обучения в школе – овладение языком как средством общения. Практическое ознакомление младших школьников с функциями формам качественных имен прилагательных происходило при работе с текстами. Так, например, при анализе текстов учащиеся выявляли краткие формы и квалифицировали их как имена прилагательные на основе семантики и другого важного признака - связи в речи с именами существительными. Затем знания, полученные младшими школьниками на этом этапе, закреплялись и углублялись на последующих занятиях по теме «Имя прилагательное». Так, на уроке, где основной дидактической целью было формирование умения изменять имена прилагательные по родам, при выполнении упражнений учащимся было предложено изменять по родам не

только полные прилагательные, но и краткие. Цель этого задания – углубить представления детей о краткой форме качественных имен прилагательных, имеющей сходство с полной формой не только в том, что в тексте она связана с именами существительными, но в некоторых словоизменительных свойствах.

Кроме того, в экспериментальном обучении рассматривались коммуникативные возможности простой сравнительной степени. В статье приводятся примеры упражнений, которые использовались С.Ю. Булановой в процессе экспериментальной работы, например: вставить подходящие по смыслу имена прилагательные, в такой форме, которая могла бы показать, что данный предмет превосходит другой по наличию соответствующего признака; привести примеры использования прилагательных для усиления выразительности всего текста; составить предложения с прилагательными в полной и краткой форме и описать речевую ситуацию, в которой их употребление будет уместно, и др.

Контрольные срезы, проведенные автором в виде сочинений по непосредственным и опосредованным наблюдениям, показали, что сочинений учащихся экспериментального класса отличаются коммуникативной целесообразностью употребления качественных имен прилагательных, в том числе в краткой форме и сравнительной степени. Такие результаты, как указывает автор, подтвердили предположение о доступности для младших школьников сведений о краткой форме и сравнительной степени имен прилагательных и целесообразности практического ознакомления с особенностями их функционирования в речи. «Осознание функций слов данной категории послужило основой для уместного их употребления, что улучшило качество создаваемых младшими школьниками текстов» (там же, 125).

В работе Л.В. Филипповой (2002) показаны возможности функционально-семантического подхода в процессе словарной работы с одной группой глагольной лексики, а именно – глаголами звучания. Автор

описывает тематические группы глаголов звучания, выбрав прежде всего те, которые встречаются в учебниках по русскому языку и чтению для начальной школы. В статье предлагается система упражнений, позволяющая организовать наблюдение над функциями глаголов звучания в тексте, а также задания, требующие создания собственных высказываний на этом материале.

Т.В. Стрыгина (2005) в своей статье представляет один из аспектов изучения морфологии на основе функционального подхода, соотнесенного с коммуниктивно-деятельностным направлением в обучении. В процессе работы по авторской программе «Изучение морфологии на основе функционально-семантического подхода» учащиеся последовательно знакомятся с основными понятиями морфологии, при этом «семантика и грамматические признаки частей речи рассматриваются с учетом функциональной роли каждой категории в тексте» (Стрыгина, 2005, 46).

Как указывает автор, функционально-семантический подход предполагает выделение следующих блоков: 1) семантика части речи и ее категорий; 2) нормативность речи; 3) развитие устной и письменной речи. Т.В. Стрыгиной с опорой на психологические исследования намечены следующие этапы в изучении морфологической темы:

- 1) мотивационный - подготовка к восприятию теоретического материала (зачем изучаем указанную часть речи и каковы ее признаки);
- 2) ориентировочный - теоретическая работа: семантика, функции частей речи и их признаков;
- 3) исполнительный – закрепление теоретического материала, развитие устной и письменной речи за счет обогащения изученными конструкциями;
- 4) контрольный - проверка усвоения материала и сформированности практических умений;
- 5) корректирующий – устранение пробелов в знаниях по теме.

В статье на материале одного урока по теме «Времена глагола» показаны возможности реализации функционально-семантического подхода. Т.В. Стрыгина предлагает тексты и задания к ним для каждого из выделенных ее

этапов изучения морфологической темы. В заключении автор отмечает, что «функционально-семантический подход позволяет ответить на вопросы «что? для чего?» в грамматике нашего языка, определить функциональный потенциал языковых единиц в системе языка и речи» (там же, 49).

Таким образом, современная методика большое внимание уделяет функциям грамматическим форм, конструкций, употреблению их в речи. Изучение фактов языка в единстве их формы, значения, функции усиливает практическую направленность обучения родному языку, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся.

2.2. Аспектный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы

В соответствии с ФГОС НОО, тема «Местоимение» изучается по всем программам, рекомендованным Министерством РФ. Остановимся на изучении данной темы по УМК «Школа России» и УМК «Перспектива». В программе В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого одним из основных направлений курса провозглашается «формирование научных, доступных младшим школьникам представлений о языковых понятиях и явлениях, а также умений и навыков их использования в практической деятельности» (Программа, 2012, 48). Во втором классе закладываются основы для формирования грамматических понятий, в частности, морфологических: части речи, имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение, предлог. В третьем классе уточняются и систематизируются знания учащихся о некоторых существенных признаках частей речи и дается представление о других существенных признаках каждой части речи, например, для местоимений это значение лица. Согласно программе, в 4 классе ведущим направлением работы по языку «будет функционально-семантическое, значительное место уделяется частям речи и их существенным признакам, учащиеся знакомятся со словоизменением частей речи» (там же, 56-57). Развивается умение анализировать «слово в единстве

всех его сторон: смысловой, произносительной, словообразовательной, морфологической, синтаксической» (там же, 57).

Таким образом, в программе уже заложено изучение всех частей речи, в том числе и местоимений, на функционально-семантической основе.

Во втором классе на изучение местоимений отводится 6 часов, дается характеристика личных местоимений, определяется их значение и функция в речи. В третьем классе продолжается изучение местоимений (5 часов), в четвертом классе на местоимение, склонение личных местоимений, развитие навыка правописания местоимений отводится 7 часов. Особо следует подчеркнуть, что авторы программы ставят задачу упражнять школьников в правильном употреблении местоимений в речи и использование местоимений как одного из средств связи предложений в тексте (там же, 77).

Знакомство с местоимением начинается во втором классе с материала для наблюдения над текстом, в котором выделены слова он, я, ты, они (Русский язык, 2 класс, ч.2, 100). В качестве подведения итогов авторы дают правило, в котором названы личные местоимения, сказано, что эти слова не называют предметы, а только на них указывают, называются местоимением и являются частью речи. (там же, 101). Далее идут упражнения на выписывание местоимений из текста, списывание предложений с заменой существительных на местоимение, на решение проблемных ситуаций, например, в упражнении 173 (стр. 101): Каких местоимений в стихотворении нет? Под рубрикой «Обрати внимание» авторы объясняют название местоимения как части речи – «употребляется в речи вместо имен (существительного, прилагательного и др.)». Также приводятся задания на классификацию – найди слова, которые не являются местоимениями, каких местоимений здесь нет». Здесь же для понимания младшими школьниками функционально-синтаксической роли местоимений предлагается работа на составления из предложений текста, вопрос: Объясните, вместо каких имен существительных употреблены выделенные слова, какие ещё слова можно

использовать вместо слов «мальчики» и «птицы»? В рубрике «Развиваем свою речь» дано упражнение 178, в задании к которому требуется высказать свое мнение о том, что нужно сделать, чтобы не было повторов одного и того же слова в каждой паре предложений.

Далее для работы в парах предложено составить диалог на определенную тему, употребив в нём местоимения и объяснив, для чего они употребляются.

Реализуя функционально-семантический подход, авторы учебника предлагают на следующем уроке изучение текста-рассуждения, где также учащимся предлагается употребить, найти, вставить местоимения и подумать, для чего они употребляются. В рубрике «Проверь себя» содержатся теоретические вопросы и практические задания по теме «Местоимение».

В учебнике для 3 класса вводится тема «Личные местоимения». Начинается с проблемного вопроса и создания проблемной ситуации: рассмотри рисунок, прочитай местоимения, выбери правильный ответ на вопрос: что такое местоимение?» (Русский язык, 3 класс, ч. 2, 2013, 92). Далее идет правило, которое вполне отвечает лингвистическим требованиям, в нем дается определение личных местоимений, значение местоимений 1,2 и 3 лица. Авторы предлагают учащимся использовать материал таблицы для выполнения заданий к упражнениям. Авторы вводят грамматический признак местоимений 3 лица единственного числа, что они изменяются по родам, а во множественном числе по родам не изменяются, для всех родов одно местоимение – они. (там же, 95). Также авторы вводят выбор обращений на ты и вы.

В 4 классе продолжается системное изучение частей речи, в том числе и личных местоимений. Авторы вводят тему склонение личных местоимений, правописание местоимений, определение падежа местоимений, правописание предлогов с местоимениями, умение находить личные местоимения в тексте. Начинается упражнение 108 с определения

роли местоимений в речи, почему личные местоимения получили свое название, даются сведения об изменении личных местоимений по падежам, таблицы склонения местоимений. Особое внимание уделяется упражнениям на редактирование текстов, то есть на усвоение функции местоимений в текстах.

Упражнения, предложенные авторами, можно условно объединить в несколько групп.

1. Упражнения, способствующие грамматическому осознанию способов изменения и правописания личных местоимений. Например, на замену местоимений 1-го лица множественного числа (*мы*) на имя существительное или местоимений 3-го лица (*они*). Осуществляя замену, дети в каждом случае задумываются над правописанием местоимений, употребленных в косвенных формах без предлогов. Эти задания дают возможность показать учащимся, что вместо местоимений одного лица, можно использовать подходящие по смыслу другие местоимения. Производя замену повторяющихся местоимений, ученики убеждаются, что такая замена устраняет нежелательное однообразие текста.

2. Упражнения для наблюдения над правописанием местоимений.

Предлагаются следующие задания: 1) прочитайте словосочетания глаголов с местоимениями. Узнайте начальную форму этих местоимений в данных словосочетаниях; 2) определите, есть ли различия в правописании местоимений с предлогами и без предлогов. Составленные словосочетания дети читают, при этом обращается внимание на четкое проговаривание местоимений *у неё, к ней, к ним, с ней, с ними*.

3. Упражнения, направленные на закрепление умения правильно образовывать предложно-падежные формы местоимений 3-го лица и правильно использовать их в устной и письменной речи. Именно такие формы представляют наибольшую трудность для младших школьников. Часто учащиеся нарушают употребления таких форм, например: 1) говорят *подошел к ей, к ему* вместо *подошел к ней, к нему*, опуская звук [н]; 2) при

образовании местоимений женского рода 3-го лица в родительном падеже единственного числа с предлогами типа *у неё, от неё, для неё* дети пользуются вариантными, разговорно-просторечными формами: *у ней, от ней* и т.д.

4. Упражнения на отработку умений пользоваться личными местоимениями в речи (обращение на «ты» и «вы»; выбор формы местоимения).

Однако, на наш взгляд, упражнений, направленных на формирование умения использовать местоимения для связи частей предложения, для лаконичного изложения мысли, для избежания тавтологических повторов явно недостаточно. Для овладения нормами употребления в речи местоимений необходимо проводить систематические упражнения не только в часы, отведенные программой на изучение личных местоимений, но и до, и после изучения данной темы.

После изучения темы нельзя забывать об этой части речи: полезно время от времени включать в упражнения местоимения для грамматического разбора или обращаться к их характеристике, когда они встречаются в упражнениях по другим темам.

По программе Л.Ф. Климановой и Т.В. Бабушкиной местоимение, понятие о нем дается во втором классе, в третьем классе есть несколько заданий на употребление личных местоимений, на работу с деформированным текстом, на замену имен существительных подходящими по смыслу местоимениями. В учебнике «Русский язык» для 3 класса имеется упражнения, направленные на формирование у учащихся умений правильно образовывать предложно-падежные формы местоимений 3-го лица и правильно произносить их в устной речи. Упражнение № 374 ориентирует детей на наблюдение над правописанием различных форм местоимений 3-го лица множественного числа с предлогами и без предлогов. Задание к упражнению № 373 требует от третьеклассников не только подбора данных в скобках местоимений по

смыслу, но и выбора соответствующих предлогов. Интересно по своему содержанию упражнение № 372. Школьники должны составить и записать предложения с местоимениями (*с ней, о ней, о нем, о них*) так, чтобы было понятно, но кого они указывают. Такое задание сосредотачивает внимание учащихся на правильном соотношении в создаваемом тексте имен существительных и местоимений, заменяющих эти существительные в той или иной падежной форме.

Системное изучение местоимений приходится на 4 класс. Сразу после материала для наблюдений учащимся дается упражнение 117, в котором надо определить, верно ли школьник употребил местоимения в тексте, все ли в нем понятно. И рубрике «Узелки на память» делается вывод о том, что «в речи местоимения надо употреблять так, чтобы было понятно, какое имя существительное они заменяют» (Русский язык, 4 класс, ч. 2, 2014,71). На эту же особенность и функцию местоимений в тексте указывает и упражнение 118. Далее авторы вводят понятие «личные местоимения». Приводится таблица местоимений, упражнения на классификацию, замену имен существительных местоимениями, подходящими по смыслу.

Авторы дают семантическую характеристику местоимений (стр. 33), в качестве упражнения на закрепление дается дополнить диалог местоимениями и записать его в тетрадь.

Далее идет теоретический материал о склонении личных местоимений. Вызывает интерес упражнение 123 (стр. 75), в котором учащимся предлагается по образцу заменить имена существительные местоимениями в составе словосочетаний. В рубрике «Творческая переменная» даются задания на установление связи между употреблением местоимений в речи и правилами русского речевого этикета.

Обе проанализированные программы предлагают к изучению только один лексико-грамматический разряд местоимений – личные местоимения. В программе по русскому языку и учебниках к ней из УМК «Начальная школа

XXI века» (авторы С.В. Иванов и др.) дается представление не только о личных местоимениях. Здесь вводятся термины: местоимения-существительные и местоимения-прилагательные. «Если местоимения отвечают на вопрос *кто?* или *что?* – это местоимения-существительные: *я, ты, он, она, оно, мы, вы, они.* Если местоимения отвечают на вопросы *какой? какая? какое? какие? чей? чья? чье? чьи?* – это местоимения-прилагательные: *тот, этот, такой, твой, мой, наш, ваш, его, ее, их, свой, самый, весь, всякий, каждый* и т.д.» (Иванов и др., 2014, 141). Без введения терминов в этих учебниках дано представление о различных разрядах местоимений: указательных, определительных, притяжательных, но в любом случае к этой части речи относятся лишь изменяемые слова.

Также в учебниках Н.В. Нечаевой и С.Г. Яковлевой представлены местоимения личные, определительные, притяжательные, указательные, приводится классификация местоимений-существительных и местоимений-прилагательных, очень много заданий на редактирование и работу с деформированным текстом, авторы подчеркивают роль местоимений в построении предложений и текстов. (Яковлева, Нечаева, 2013, 124-126).

2.3. Реализация функционально-семантического подхода к изучению местоимений в экспериментальном классе

Опытно-экспериментальная работа была организована в начальной школе на базе 4 класса МБОУ «СОШ №2 с УИОП г. Новый Оскол. Класс работает по УМК «Школа России», программа и учебники В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого.

На констатирующем этапе эксперименты мы ставили следующие цели:

1) выявить, что ученики знают о местоимении как части речи; 2) умеют ли находить в тексте местоимения и могут ли отличать местоимения от других

частей речи, на основе каких признаков; 3) выявить уровень сформированности умения употреблять в речи местоимения, определять их функцию.

На констатирующем этапе эксперимента было организовано тестирование учащихся экспериментального класса. В эксперименте приняло участие 17 человек, в классе обучается 21 ученик, однако не все дети посещали занятия по причине болезни или семейным обстоятельствам, поэтому мы взяли для анализа работы тех детей, которые присутствовали при проведении всех этапов эксперимента. 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

Местоимение – это

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

2. Среди предложенных слов подчеркните местоимения.

- а) *тетрадь, подружка, ко мне, озеро, мы, реки, о них, об этом, свой, мамин;*
- б) *мама, цветами, ему, во сне, доволен, его, прыгает, им, на улице, у нас, едут, меня, кажется, обо мне, моему, слабый, птичий, у этих.* (13 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 балла)

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 земляничное варенье.(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 16 баллов. 5 баллов + 13 + 3 +4=25 баллов

Проведенное тестирование показало, что третьеклассниками тема «Местоимение» была усвоена недостаточно хорошо, так как из 17 человек только 4 человека набрали не максимальную, но близкую к максимуму сумму баллов 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 – 14 -20 баллов;
- ◆ низкий уровень – 0- 14 баллов.

Тестирование показало, что высокий уровень отмечается у 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. Результаты тестирования видны на диаграмме 1.

Диаграмма 1

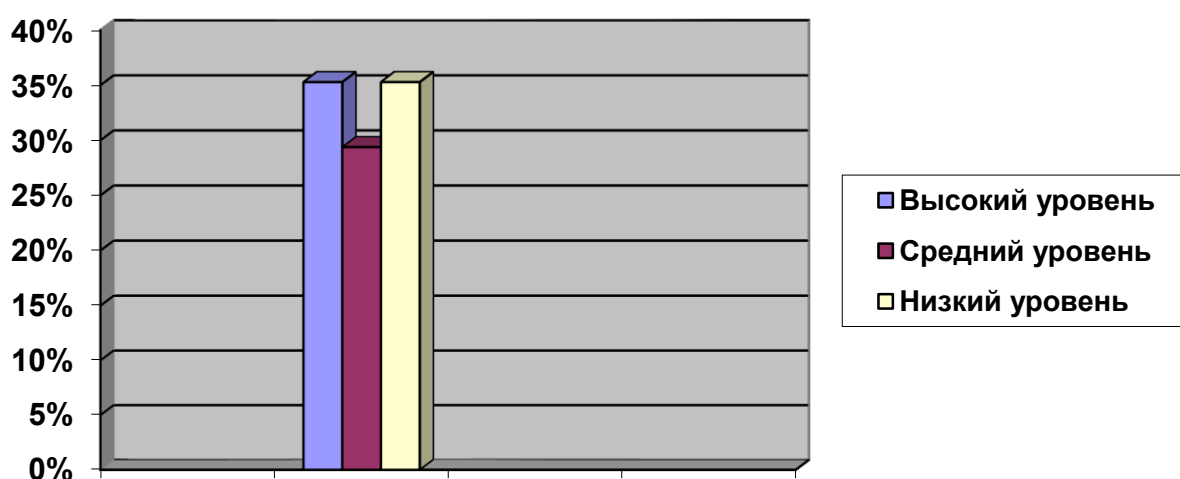


Рис. 1.1. Уровень сформированности умения употреблять в речи местоимения на этапе констатирующего эксперимента

Следующий этап нашей работы - **формирующий эксперимент**, при организации которого ставились следующие цели: 1) формировать у учащихся представление о семантике и функциях местоимений в речи; 2) упражнять учащихся в правильном употреблении падежных форм местоимений 3-го лица в устной и письменной речи с целью совершенствования их речевой культуры; 3) работать над речевыми ошибками, связанными с употреблением местоимений в речи.

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.

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 лексическим 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.

Ознакомление младших школьников с лексическим значением и особенностями употребления местоимений проводилось в ходе выполнения специальных речевых упражнений. В тексте 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.

Так, на уроке по теме «Личные местоимения» на этапе закрепления материала детям было дано задание: Прочитать текст. Подчеркнуть слова, которые употребляются 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 рыжее пальто на серую шубку. Утепила свой домик. Еще летом белочка начала сушить грибы. Наготовила хлопотунья запасов на всю зиму.

Целью этого упражнения было выяснение номинативной цепочки в тексте, дети под руководством учителя выписали слова: белочка, ей, она, белочка, хлопотунья, выделили местоимения, определили их функцию. Кроме

того, мы обратили внимание детей на местоимения своё и свой и их роль в тексте.

В качестве домашнего задания к уроку мы предложили написать текст, произведя замену там, где это необходимо (текст раздали каждому ребёнку в отпечатанном виде на карточке).

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. Днём заяц прячется в укромном уголке. Много врагов у зайца.

Цель этого упражнения – развитие лексической зоркости, развитие умения замещать повторяющиеся имена существительные другими словами. Правда, не все учащиеся справились с этим заданием самостоятельно.

На уроке по теме «Местоимение. Общие понятия» на этапе словарно-орфографической работы мы предложили учащимся словарный диктант, слова в котором объединены общей темой «Животные» (вставить слова). После записи диктанта дети получили задание на выяснение текстообразующей функции местоимений: Составь предложения, связывая их по смыслу без повтора одного и того же слова.

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.

Учитель: Как можно связать эти предложения между собой?

Дети: Эти два предложения буду связаны при помощи местоимения она.

На этапе объяснения материала были выполнены упражнения, которые позволяют проводить наблюдение над средствами связи предложений в тексте, где в связь устанавливается с помощью местоимений (упр. 85, 87, 98, 102, 106, 107, 163 и др.).

На этапе объяснения материал 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.

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.

На уроке по теме «Предлоги перед местоимениями» на этапе развития речи с целью проверки умения употреблять местоимения в качестве средств связи учащимся было предложено списать текст и вставить пропущенные слова

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. Зазвонят ручьи. ... покинет свое жилище

На уроке по теме «Склонение личных местоимений 1-го и 2-го лица» 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.

На этапе развития речи мы использовали анализ готовых текстов. 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. А также восстановление текста по вопросам. Учащимся было дано задание: Прочитайте диалог. Все ли в этом разговоре вам понятно? Почему ребята поняли друг друга. Какие слова помогли им в этом?

- *Ты читал эту книгу?*
- *Да.*
- *А ту?*
- *Не*

Цель упражнения: наблюдение за особенностями употребления личных и указательных местоимений

Мы предлагали учащимся и работу с другими видами местоимений, а также проводили работу на уточнение функции и семантики личных местоимений (конспекты уроков в Приложении).

На уроке по теме «Склонение личных местоимений 3-его лица» проводилась специальная работа с местоимениями 3-го лица, так как именно эти местоимения вызывают наибольшее количество ошибок. 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?). Так устанавливается семантическая соотнесенность местоимения и существительного. Кроме того, мы обратили внимание учащихся на соответствие рода и числа местоимения существительного.

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. 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.

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.

Таким образом, на этом этапе эксперимента мы формировали умения употреблять местоимения в заместительной функции, то есть как текстообразующего элемента. С этой целью использовались задания:

1. В тексте выдели слова, которые употребляются для обозначения одного и того же лица. В какой последовательности использованы эти слова.
2. Составь предложения, связывая их по смыслу без повтора одного и того же слова.
3. Спиши текст, вставляя пропущенные слова (цель – проверка умения употреблять лексико-грамматические средства связи).

Тексты упражнений в учебнике для 4-го класса также дают возможность понаблюдать за текстообразующей функцией местоимений. На этапе

формирующего эксперимента мы активно использовали следующие типы заданий:

1. На составление предложений, связанных между собой по смыслу с помощью местоимений. упр. 85, 87, 98, 102, 106, 107, 163 и др.).

2. На 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. На 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. На восстановление деформированного текста.

Такие упражнения позволяют работать над формированием умения строить текст из готовых предложений, 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.

В ходе формирующего эксперимента мы организовали знакомство младших школьников со значением и особенностями употребления в речи указательных и притяжательных местоимений. 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. Поведет его хозяин охотиться. Будет Гаярка работать – добывать дичь: чують, искать. Он давно не охотился.

2. 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.

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.

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 %).

Диаграмма 2

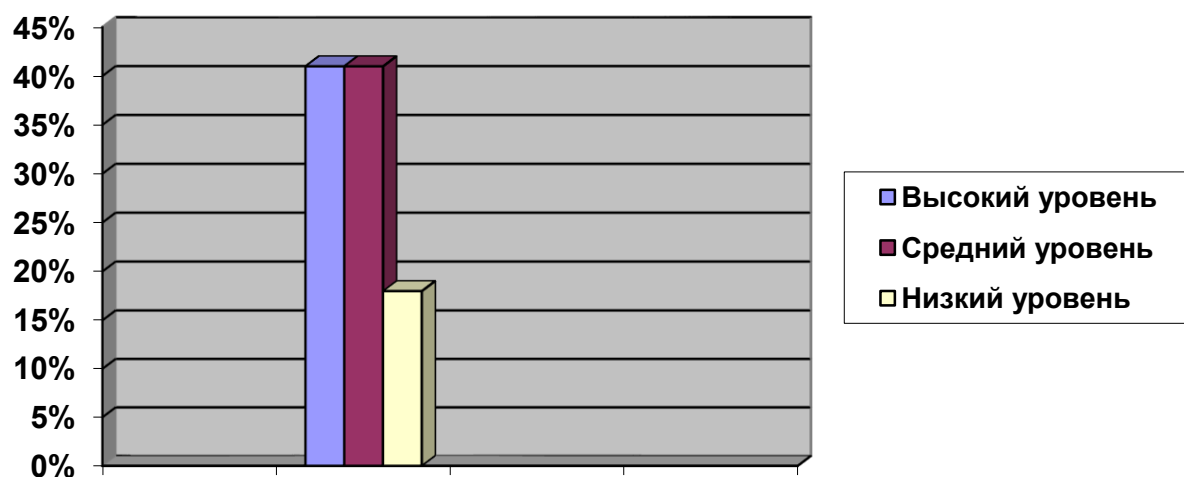


Рис. 2.2. Уровень сформированности умения употреблять в речи местоимения на этапе контрольного эксперимента

Сравнительные данные контрольного и констатирующего эксперимента представлены в следующей таблице:

Таблица 1.1.

Сравнительные данные контрольного и констатирующего эксперимента

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

Таким образом, данные контрольного и констатирующего экспериментов свидетельствуют об эффективности проделанной работы. Анализ тестов, выполненных четвероклассниками, 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 не испытывали уже практических никаких трудностей в работе с местоимениями.

Выводы по 2 главе.

1. Современная методика большое внимание уделяет функциям грамматическим форм, конструкций, употреблению их в речи. Изучение фактов языка в единстве их формы, значения, функции усиливает практическую направленность обучения родному языку, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся.
2. Для овладения нормами употребления в речи местоимений необходимо проводить систематические упражнения не только в часы, отведенные программой на изучение личных местоимений, но и до, и после изучения данной темы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ лингвистической и методической литературы позволил определить вопросы, наиболее важные для методики обучения местоимениям в начальной школе. Достижения в области лингвистики и педагогики дали

возможность отобрать материал для обучения и разработать задания, которые еще не получили широкого отражения в практике преподавания.

Определение содержания и системы обучения местоимениям в 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 (заместительная, 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, анализ действующих программ и учебников по русскому языку показали, что материал о местоимениях в учебниках 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. Кроме того, существенную роль играет сложившаяся система обучения местоимениям, которая не предусматривает в достаточной мере предупреждения и преодоления названных ошибок.

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 их текстообразующих особенностей.

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 личное 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, отождествляющая, 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. Однако эта работа должна быть продолжена, вестись в системе, а не эпизодически.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алехина М.И. О классификации местоимений /М.И. Алёхина //Русский язык в школе. 1982, - №1, - С. 54-56.
2. Алехина М.И. Местоимения как часть речи /М.И. Алёхина //Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка: сб. статей. - М.: Просвещение, 1988 – С.96 – 114.
3. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах: сб. научных статей /Под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичёвой. - М.: Просвещение, 1977 – 196 с.
4. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе: учебное пособие /Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение. – 1985. – 208с.
5. Буланин Л.Л. Трудные вопросы морфологии [Текст]: учебное пособие /Л.Л. Буланин - М.: Просвещение, 1976.- 174 с.
6. Булаховский. Л.А. Курс русского литературного языка. [Текст] /Л.А. Булаховский //Избранные работы по русскому языку Т.1. - Киев, 1952. – 348 с.
7. Быстрова Е. А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках [Текст] /Е.А. Быстрова //Русская словесность,- 2003, - № 1. – С. 35-41.
8. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие для студентов филологических факультетов. [Текст] /Н.С. Валгина – М: Изд-во Владос, 2001. – 213 с.
9. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове [Текст]: монография /В.В. Виноградов. М.: Просвещение, 1972 – 689 с.
10. Горшкова В.Н. Морфология. Словообразование. Орфография: Упражнения с выборочным ответом. [Текст]: Пособие для учителя./В.Н. Горшкова. - М.Просвещение, 1983. – 87 с.
11. Грамматика русского языка Т.1. Фонетика и морфология – М.:АПН СССР, 1952, - 587 с.
12. Грамматика современного русского литературного языка. - М.:АПН СССР,

1970 – 578 с.

13. Жбанкова Т.С. Работа над речевыми ошибками, связанными с употреблением местоимений [Текст] / Т.С. Жбанкова // Русский язык в школе. - 1980, - №1 -, С. 27-29.

14. Зимелева Т.А. Местоимения в современном русском языке: педагогический аспект [Текст] /Т.А. Зимелева //Материалы конференции Семантика языковых единиц. Т. 2. - М.: Изд-во МОПИ, 1998.- С.34-35.

15. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. [Текст]: монография /Г.А. Золотова - М.: Изд-во Просвещение, 1982. – 304 с.

16. Зубова Л.И. Урок на тему «Местоимение как часть речи» [Текст] /Л.И. Зубова // Русский язык в школе. - 2000, - № 5 – С.27.

17. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку [Текст]: материалы к спецкурсу /Н.А. Ипполитова. - М.: Наука, 1998. – 176с.

18. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Начальная школа. - 2002. - № 4. – С. 4-19.

19. Крылов С.А. О семантике местоименных слов и выражений [Текст] /С.А. Крылов //Сб.: Русские местоимения: семантика и грамматика. - Владимир, 1974. – С. 124-138.

20. Лекант П.А. Очерки по грамматике русского языка [Текст]: очерки /П.А. Лекант – М.: Изд-во МГОУ, 2002. – 312 с.

21. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]. – М.: «Академия», 1990. – 421 с.

22. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: учебник для пед. вузов. Издание 6. –дополн. /М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская О.В. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 487с.

23. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. [Текст]: учебник для пед. факультетов / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская - М: Просвещение,1987-.415 с.

24. Маловицкий Л.Я. Повтор местоимений [Текст] /Л.Я. Маловицкий

- //Русский язык в школе. - 1982, - № 2. С. 45 – 47.
25. Маслов Ю.С. Введение в языкознание [Текст]: учебник для филолог. спец. вузов /Ю.С. Маслов - М.: «Высшая школа», 1988. – 272 с.
26. Методика преподавания русского языка в школе [Текст]: учебник / Под ред. М.Т. Баранова. - М.: Академия, 2000. – 368 с.
27. Мигирин В.Н. О некоторых случаях образования местоименных выражений [Текст] /В.Н. Мигирин // Известия Крымского пединститута. Т. 14. Симферополь, 1948. – С. 68 – 72.
28. Милых М.К. Многозначность и синонимия вопросительных, относительных и указательных местоимений [Текст] /М.К. Милых //Филологические науки. - 1979, №3.- С. 58 – 60.
29. Немченко В.Н. Грамматическая вариативность слова в современном русском языке и литературная норма [Текст]: монография /В.Н. Немченко - Нижний Новгород, 1998 – 132 с.
30. Николаева О.Е. О некоторых развивающих возможностях темы «Части речи» [Текст] / О.Е. Николаева // Начальная школа. - 2000, - № 2. С. 32-33.
31. Николина Н.А. Слово *как-никак* в современном русском языке [Текст] / Н.А. Николина // Русский язык в школе. - 1996, - № 6.
32. Обучение русскому языку [Текст]: 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.
33. Панов М.В. О частях речи в русском языке [Текст] /М.В. Панов //Филологические науки.- 1960, - № 4. – С. 74-76.
34. Панов М.В. Позиционная морфология. [Текст] /М.В. Панов - М.: «Высшая школа», 1999.
35. Папина М.В. Методика углубленного изучения местоимений в начальной школе [Текст] /М.В. Папина // Начальная школа. – 2004, № 10. – С. 20-26.
36. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст]: монография /А.М. Пешковский - М.»Академия», 2000 – 687 с.
37. Потемня А. А. Из записок по русской грамматике [Текст]: сборник статей

/А. А. Потебня. – Харьков, 1968. – 305 с.

38. Программно-методические материалы: Русский язык. Начальная школа [Текст]: программы /Сост. Л. А. Вохмянина. М.: Просвещение, 2001. – 220 с.

39. Программа четырехлетней начальной школы («Начальная школа XXI века») [Текст] / Под ред. проф. Н.Ф.Виноградовой. – М.: Вентана Граф, 2006. – 78 с.

40. Рамзаева Т.Г. Русский язык. Программа для общеобразовательных учреждений 1 – 4 классы [Текст]: программа /Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2006. – 161 с.

41. Рамзаева Т. Г. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников [Текст]: 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.

42. Рамзаева Т. Г. Русский язык [Текст]: учебник для 2 класса четырехлетней начальной школы /Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2006.- 156 с.

43. Рамзаева Т. Г. Русский язык [Текст]: учебник для 3 класса четырехлетней начальной школы в 2 частях /Т. Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2006.- 115 с.

44. Рамзаева Т. Г. Русский язык [Текст]: учебник для 4 класса четырехлетней начальной школы в 2 частях /Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2006.-135 с.

45. Распопов И.П. Основы русской грамматики. Морфология и синтаксис. [Текст]: учебник для филолог. спец. вузов /И.П. Распопов, А.М. Ломов – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1984. – 329 с.

46. Рахманова Л.И. Современный русский язык [Текст]: учебное пособие для филолог. спец. вузов /Л.И. Рахманова, В.Н. Суздальцева – М.: Просвещение, 1977. – 568 с.

47. Розенталь Д.Э. Современный русский язык [Текст]: учебное пособие для вузов / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова – М.: Рольф, Айрисс-пресс, 1999. – 448 с.

48. Русский язык [Текст]. Энциклопедия /Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 703 с.

49. Русский язык [Текст]: учебник для учащихся 2 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов [и др.]. – М.: Вентана-Графф, 2005.- 160 с.
50. Русский язык [Текст]: учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов [и др.]. - В 2 ч. – Ч.1. – М.: Вентана-Графф, 2005.- 160 с.
51. Русский язык [Текст]: Учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов [и др.]. - В 2 ч. – Ч.2. – М.: Вентана-Графф, 2005.- 160 с.
52. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения [Текст]: учебное пособие / Под ред. М.С. Соловейчик. - М.: Высшая школа, 1997.- 383 с.
53. Сабитова З.К. Древнерусские неопределенные местоимения сквозь призму современных исследований [Текст] /З.К. Сабитова //Лексикология. Семасиология: сб. материалов межрегиональной научной конференции. - Белгород. Изд-во Белгородского государственного университета, 2001. – С. 46 -49.
54. Сидоренко Е.Н. Очерки по теории местоимений русского языка [Текст]: очерки /Е.Н. Сидоренко - Киев-Одесса, 1990.
55. Силантьева Л.А. Функционирование слова *сам* в современном русском языке [Текст] /Л.А. Силантьева //Сб. Вопросы синтаксиса русского языка. - Калуга, 1971. – С. 56-59.
56. Скобликова Е.П. Местоимения: различия трактовок [Текст] /Е.П. Скобликова // Русский язык в школе. - 1996, - №6. – С. 58-61.
57. Современный русский язык [Текст]: учебное пособие / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин и др.; Под ред. П.А. Леканта. - М.: Дрофа, 2002. – 560 с.
58. Современный русский язык: теория. Анализ языковых единиц [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. – Ч. 1; Под. ред. Е.И. Дибровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 704 с.

59. Современный русский язык [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений /Под общ. ред. Л.А. Новикова. – Санкт-Петербург : «САГА», 1999. – 876с.
60. Теория и практика обучения русскому языку [Текст]: 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.
61. Ушакова Л.И. Местоимения и их аналоги [Текст] /Л.И. Ушакова //Русский язык в школе. - 1998,- №1.- С. 32-34.
62. Ушакова Л.И. Современный русский язык. Морфология. [Текст]: учебное пособие для филолог. спец. вузов /Л.И. Ушакова - Белгород Изд-во Белгородского государственного педагогического университета, 1999. – 572 с.
63. Федоренко Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку: [Текст]: Учебное пособие. /Л.П. Федоренко – Курск, Изд-во КГПИ, 1994. – 205 с.
64. Шанский Н.М. Проблемы лингвистического образования [Текст] / Н.М. Шанский // Русский язык в школе. - 1993. - № 5.- С. 23-26.
65. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. [Текст] /А.А. Шахматов Л.: Учпедгиз, 1941.
66. Шелякин М.А. Русские местоимения (значение, грамматические формы, употребление) [Текст] /М.А. Шелякин - Тарту, 1986.- 127 с.
67. Чеснокова Л.Д. Русский язык. Трудные случаи морфологического разбора. [Текст]: учебное пособие / Л.Д. Чеснокова - М.: Высшая школа, 1999. – 237 с.
68. Языковая номинация: Виды наименований [Текст]: монография /Под ред. Б.А. Серебренникова - М.: Просвещение, 1977. – 238 с.
69. Янко-Триницкая Н.А. О местоименной природе «друг друга» [Текст] / Н.А. Янко-Триницкая // Русский язык в школе. - 1975, - №1. С. 32-35
70. Янко-Триницкая Н.А. Русская морфология [Текст]: учебное пособие для студ. филолог. спец. - М.: Просвещение, 1982. – 328 с.

