

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ
(СОФ НИУ «БелГУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ БОТАНИЧЕСКИХ
ПОНЯТИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ЗАНЯТИЙ
«ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование профиль: Дошкольное образование
заочной формы обучения, группы 92061462
Савельевой Лилии Олеговны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Телицына Г.В.

СТАРЫЙ ОСКОЛ 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| Глава 1. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ МЕСТОИМЕНИЯ) | 8 |
| 1.1. Содержание понятия «коммуникативная культура» в лингвистике и методике русского языка..... | 8 |
| 1.2. Дидактический потенциал местоимения в организации работы по формированию коммуникативной культуры младших школьников..... | 14 |
| Глава 2. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ МЕСТОИМЕНИЯ) | 27 |
| 2.1. Проблема формирования коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (обзор методической литературы)..... | 27 |
| 2.2. Экспериментально-методическая работа по формированию коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимения)..... | 38 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 50 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ | 52 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 59 |

ВВЕДЕНИЕ

Формирование коммуникативной культуры учащихся – важнейшая задача современного языкового образования, поскольку грамотность и компетентность в общении сегодня являются одним из факторов успеха человека в любой сфере жизнедеятельности. Свободное владение языком, которое предусматривает обязательное владение коммуникативными нормами, позволяет уверенно общаться с различными людьми в различных ситуациях. Поэтому формирование умений связно излагать мысли в устном и письменном виде, анализировать и совершенствовать написанное, умение цивилизованно высказывать мнение по обсуждаемому вопросу, быть тактичным и убедительным в дискуссии – одно из самых важных направлений в развитии коммуникативной деятельности учащихся. Все вышесказанного обуславливает актуальность проблемы формирования коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка.

Проблема формирования коммуникативной культуры учащихся – одна из ключевых проблем в работе учителя и школы. Необходимо отметить, что одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является «овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач, а также формирование личностных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий» [ФГОС НОО, 2011, 54].

Младший школьный возраст весьма благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости младших школьников к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной культуры ученика – актуальная задача начального языкового образования.

В связи с вышесказанным в современной психолого-педагогической литературе особая роль в развитии коммуникативной культуры отводится младшему школьному возрасту. Развитие коммуникативных навыков в учебно-воспитательном процессе рассматривается в трудах М.С. Соловейчик, А.А. Бодалева, С.Н. Цейтлин, В.А. Чибухашвили, Л.А. Введенской, В.И. Капинос и др.

Проблема формирования коммуникативной культуры достаточно сложна и многоаспектна. Мы в своем исследовании остановимся на рассмотрении одного из возможных аспектов данной проблемы, а именно – формировании коммуникативной культуры учащихся начальной школы на материале местоимения. Выбор данной части речи обусловлен, с одной стороны, сложностью данной части речи, а с другой стороны, ее особой ролью в речевом общении. Всё вышесказанное обусловило выбор **темы исследования:** «Формирование коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимения)».

Актуальность выбранной темы, таким образом, обусловлена, во-первых, необходимостью формирования коммуникативной культуры младших школьников в процессе изучения местоимений в начальной школе, во-вторых, большим количеством речевых ошибок учащихся при использовании местоимений, необходимостью организации специальной работы, направленной на их исправление и предупреждение.

В процессе анализа методологической литературы выявилось **противоречие** между необходимостью формирования коммуникативной культуры (на материале местоимения) и отсутствием методических указаний, дидактического материала по этой проблеме.

В связи с этим выдвинута **проблема исследования:** выяснить, каковы возможности уроков русского языка в формировании коммуникативной культуры младших школьников (на материале местоимения). Решение данной проблемы составляет **цель исследования.**

Объект исследования: процесс формирования коммуникативной культуры младших школьников.

Предмет исследования: содержание работы по формированию коммуникативной культуры младших школьников (на материале местоимения).

В качестве **гипотезы исследования** было выдвинуто предположение о том, что формирование коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка будет проходить эффективно при соблюдении следующих условий:

- применение методов и приемов, способствующих формированию коммуникативной культуры;
- использование системы упражнений, направленной на углубленное изучение местоимений и формирование коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка, состоящей из трёх этапов: формирование представлений о словах, замещающих в тексте другие слова; первоначальное ознакомление с местоимением, как частью речи; усвоение лексико-грамматических особенностей местоимений и их функций в речи.

В процессе исследования решались следующие **задачи**:

- анализ понятия «коммуникативная культура» в лингвистике и методике русского языка;
- характеристика роли местоимения в общении и анализ коммуникативных особенностей этой части речи;
- изучение опыта учителей и методистов по проблеме формирования коммуникативной культуры;
- организация экспериментально-методической работы по формированию коммуникативной культуры (на материале местоимения).

Методы исследования: теоретические: анализ, обобщение, систематизация научной литературы по проблеме исследования; эмпирические: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент; диагностические: система заданий для

диагностики уровня сформированности коммуникативной культуры младших школьников (на материале местоимения).

Экспериментальной базой исследования является 4 класс МАОУ СОШ №24 Старооскольского городского округа Белгородской области

Практическая значимость исследования определяется разработанными заданиями и упражнениями, подбором дидактического материала, который может использоваться учителями на уроках русского языка в процессе формирования коммуникативной культуры на уроках русского языка (на материале местоимения).

Исследование осуществлялось в несколько **этапов**:

Первый этап (сентябрь 2016 г.) – изучение литературы по теме исследования; наблюдение за педагогическим процессом на уроках русского языка в начальной школе; отбор дидактического материала; обоснование выбранной темы и постановка задач исследования; составление плана исследования.

Второй этап (ноябрь 2016 г.) – проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов, организация и проведение формирующего эксперимента, использование отобранного дидактического материала.

Третий этап (март 2017 г.) – проведение контрольного эксперимента, анализ и обобщение результатов исследования, интерпретация и описание результатов исследования. Оформление выпускной квалификационной работы.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений. Объём работы составляет 64 страниц. Список литературы содержит 75 наименований.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методология и методы.

В первой главе «Лингвистические основы формирования коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на

материале местоимение)» мы рассмотрели лингвистические основы формирования коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимения), а именно: охарактеризовали понятие коммуникативной культуры, проанализировали местоимение и нормы его употребления в речи.

Вторая глава «Содержание работы по формированию коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимение)» посвящена описанию работы по формированию коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка. Здесь мы представили аспектный анализ программы и учебных книг для начальной школы, обзор методологической литературы по проблеме исследования. Описаны этапы и результаты экспериментально-методической работы по формированию коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимения).

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

В приложении содержатся материалы опытно-экспериментальной работы.

Глава 1. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ МЕСТОИМЕНИЯ)

1.1. Содержание понятия «коммуникативная культура» в лингвистике и методике русского языка

В соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта начального общего образования в процесс обучения включаются общеучебные умения, навыки и способы деятельности, которые связаны с коммуникацией, а именно: адекватно воспринимать устную речь, передавать содержание прослушанного текста, выбирать и использовать средства языка в соответствии с коммуникативной задачей, владеть монологической и диалогической речью, соблюдать этические нормы общения и так далее. [ФГОС НОО, 2011].

И поэтому работа по формированию коммуникативной культуры – объективная необходимость современной начальной школы. Цель этой работы – воспитание младшего школьника как языковой личности, под которой в современной лингвистике понимается любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности и для достижения определённых целей в этом мире» [Караулов, 2010, 33, 12].

Понятие «языковая личность» является центральным понятием современной лингвистики, для которой характерна антропологическая направленность исследования языка. Но для нас более важным является то обстоятельство, что понятие «языковая личность» давно и прочно вошло в понятийный аппарат современной лингводидактики. Известный современный ученый Г.И. Богин в книге «Современная лингводидактика» отмечает, что «центральным понятием лингводидактики является языковая личность – человек,

рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки. Языковая личность – тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь. Языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [Богин, 1980, 8, 30]. Анализируя далее признаки идеальной языковой личности, Г.И. Богин отмечает, что «человек обладает родовой способностью быть языковой личностью, но каждый индивид еще должен стать ею» [Богин, 1980, 8, 31].

Становление человека как языковой личности – важнейшая цель языкового образования, в структуре которого коммуникативная культура занимает одно из первых мест, поскольку именно она обеспечивает обучающему возможность свободного и грамотного общения с окружающими. Именно коммуникативная культура является условием успешной адаптации личности ребёнка к жизни в обществе, так как отсутствие элементарных навыков общения приводит к множеству конфликтов не только в семье, но и в коллективе при совместной деятельности. Чтобы быть успешным, нужно быть более коммуникативно-активным, эффективно взаимодействовать с окружающими и уметь управлять процессом общения. Именно коммуникативная культура является условием успешной адаптации личности ребенка к жизни в обществе и поэтому заслуживает всестороннего изучения и анализа. И поэтому объектом рассмотрения в данном параграфе станет сущность понятия «коммуникативная культура» в лингвистике и методике русского языка.

Необходимо отметить, что младший школьный возраст является оптимальным периодом для формирования коммуникативной культуры в связи с тем, что новые требования, предъявляемые ребёнку в отношении речевого развития, вынуждают его оформлять грамотно свою речь, устанавливая взаимоотношения с одноклассниками и преподавателями. При этом, как отмечают современные исследователи, «такой феномен, как коммуникативная культура личности, не является изначально заданным качеством, а выступает сложным структурно-уровневым образованием, которое проходит длительный период

становления, развития и совершенствования» [Кривченко, 2004, 37, 34]. Следовательно, для того чтобы происходило становление и совершенствование коммуникативной культуры необходимо специальное обучение коммуникативным умениям и навыкам.

Ряд современных авторов (В.С. Безрукова, А.А. Бодалев, В.Ю. Жуков и другие) сходятся во мнении, что коммуникативная культура является структурным компонентом общей культуры личности и представляет собой совокупность таких знаний, умений, навыков, которые позволяют ей эффективно использовать свои психологические, физические, личностные качества для решения коммуникативных целей. В частности в энциклопедическом словаре педагога, автором которого является В.С. Безруков, отмечается, что «коммуникативная культура это часть базовой культуры личности, обеспечивающая ее готовность к жизненному самоопределению, установлению гармоничных отношений с окружающей действительностью и внутри себя. Она есть средство создания внутреннего мира личности, богатства ее содержания, средство решения возникающих проблем» [Безрукова, 2000, 7, 489].

Однако следует отметить, что единого мнения по поводу трактовки понятия «коммуникативная культура» до сих пор нет. Так, в педагогике коммуникативную культуру рассматривают как «меру способности и готовности отдельных людей, групп и коллективов вступать в контакт и усваивать целенаправленно передаваемую информацию. Это мера организованной деятельности отдельных педагогов и педагогических коллективов в социализации подрастающего поколения» [Сластёнин, 2008, 63, 576]. Именно педагогами коммуникативная культура рассматривается как - это важнейшая часть базовой культуры личности, обеспечивающая ее готовность к жизненному самоопределению, установлению гармоничных отношений с окружающей действительностью и внутри себя. Она есть средство создания внутреннего мира личности, богатства ее содержания, средство решения возникающих проблем. В коммуникативную культуру

современные авторы включают эмоциональную культуру (культуру чувств), культуру мышления и культура речи

С точки зрения психологии, «коммуникативная культура – выражение родства различных типов характеров, темпераментов, образного и логического мышления, а также способности адаптироваться друг к другу в привычных или неожиданных обстоятельствах» [Выготский, 2005,19, 1136]. Следовательно, для психологии характерно понимание коммуникативной культуры как совокупности знаний законов межличностного общения, умений и навыков пользования его средствами в различных жизненных и производственных ситуациях и личностных коммуникативных качеств.

В лингвистике одни учёные считают, что коммуникативная культура характеризуется «уровнем освоения, принятия, применения и обогащения в повседневной практике общения норм, ценностей, знаний, умений в области коммуникации»; другие связывают понятие коммуникативной культуры с языковыми (лингвистическими) навыками и умениями [Тесленко, 2003, 69,415].

В исследованиях В.Ю. Жукова коммуникативная культура представлена как «совокупность культурных норм, культурологических знаний, ценностей и значений, используемых в процессе коммуникации, в том числе и при общении» [Жуков, 2004, 24, 227].

По мнению А.А. Бодалева и Г.М. Андреевой, человек с высоким уровнем коммуникативной культуры обладает следующими качествами:

- 1) эмпатией – умением видеть мир глазами других, понимать его так же, как они;
- 2) доброжелательностью – уважением, симпатией, умением понимать людей, не одобряя их поступки, готовностью поддерживать других;
- 3) аутентичностью – способностью быть самим собой в контактах с другими людьми;
- 4) конкретностью – умением говорить о своих конкретных переживаниях, мнениях, действиях, готовностью отвечать однозначно на вопросы;

- 5) инициативностью – способностью «идти вперед», устанавливать контакты, готовностью браться за какие-то дела в ситуации, требующей активного вмешательства, а не просто ждать, когда другие начнут что-то делать;
- 6) непосредственностью – умением говорить и действовать напрямую;
- 7) открытостью – готовностью открывать другим свой внутренний мир и твердой убежденностью в том, что это способствует установлению здоровых и прочных отношений с окружающими, искренностью;
- 8) восприимчивостью – умением выражать свои чувства и готовностью принимать эмоциональную экспрессию со стороны других;
- 9) любознательностью – исследовательским отношением к собственной жизни и поведению, готовностью принимать от людей любую информацию о том, как они воспринимают тебя, но при этом быть автором самооценки [Бодалев, 2003, 10, 272].

Коммуникативную культуру можно рассматривать и как систему качеств личности, включающую:

- 1) творческое мышление (нестандартность, гибкость мышления, в результате чего общение предстает как вид социального творчества);
- 2) культуру речевого действия (грамотность построения фраз, простота и ясность изложения мыслей, образная выразительность и четкая аргументация, адекватный ситуации общения тон, динамика звучания голоса, темп, интонация и, конечно, хорошая дикция);
- 3) культуру самонастройки на общение и психоэмоциональной регуляции своего состояния;
- 4) культуру жестов и пластики движений (самоуправление психофизическим напряжением и расслаблением, деятельная самоактивация);
- 5) культуру восприятия коммуникативных действий партнера по общению;

б) культуру эмоций (как выражение эмоционально-оценочных суждений в общении) [Руденский, 1997, 59, 222].

И.А. Гришанова определила значение коммуникативной культуры для младшего школьника:

1. Влияние на учебную успешность. Простой пример, если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ (как воплощение коммуникативной компетенции) будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность.
2. От коммуникативной культуры во многом зависит процесс адаптации ребёнка в школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает психологический комфорт. И напротив, неумение контактировать с окружающими сужает круг друзей, вызывает ощущение неприятности, а в дальнейшем может провоцировать асоциальные формы поведения.
3. Коммуникативная культура может рассматриваться как проявление коммуникативной компетентности в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия его будущей жизни [Гришанова, 2010, 23, с.80-90].

В процессе взаимодействия людей, в процессе общения происходит становление и развитие личности и общества. Для человеческого общества универсальным средством общения (коммуникации) является речь. Поэтому одной из немаловажных социально-педагогических проблем является повышение уровня речевого развития младших школьников, совершенствование коммуникативной культуры как основы развития его личности [Пчелинцева, 2003,55, 49].

Одним из важнейших показателей формирования коммуникативной культуры младшего школьника, общего развития его личности, является развитие речи. Это способ введения ученика в культуру, условие его саморазвития, его способности общаться, познавать новое, впитывать ценности культуры. Кроме того, речевая способность является первоосновой любой деятельности человека.

Несомненно, что коммуникативная культура занимает ведущее место в общекультурном и профессиональном становлении личности и, безусловно, является одной из приоритетных задач образования, рассматривается как специальный объект моделирования педагогических систем в единстве их структурных и функциональных компонентов и представляется как важнейшая составляющая гуманитарного образования.

Коммуникативная культура – это не просто умение говорить и писать правильно, в соответствии с нормами литературного языка, но и умение эффективно общаться, учитывая с кем, кому, с какой целью, что, где говоришь, умение слушать собеседника. Следовательно, педагог должен создавать оптимальные условия для совершенствования коммуникативно-речевой культуры младших школьников как основы их личностного развития.

Именно школа, учитель, тщательно организуя коммуникативное общение учащихся, решают вопрос снижения дефицита общения учащихся в социальной среде.

1.2. Дидактический потенциал местоимения в организации работы по формированию коммуникативной культуры младших школьников

Местоимение – важнейшая тема начального курса русского языка. Эта часть речи делает наш язык богаче и разнообразней, местоимение способно полностью заменить знаменательные слова, которые чаще всего являются основой повествования.

Известный лингвист А.А. Реформатский отмечал, что «Местоимение – удобное звено в устройстве языка; местоимения позволяют избегать нудных повторов речи, экономят время и место в высказывании». В любом тексте можно увидеть замену не только существительных, но и других частей речи, составляющих основу предложений, на равнозначные местоимения. При этом смысл предложений остается таким же, как и в том случае, если бы замена не производилась. Еще одна немаловажная роль местоимений в русском языке заключается в их использовании для исключения в рассказе неинтересных повторов речи.

Местоимение – весьма своеобразная часть речи по многим своим признакам: происхождению, значению, употреблению, морфологическим категориям, составу и синтаксическим функциям.

Специфично значение местоимений: они отличаются от всех остальных частей речи не тем, что обозначают, а тем, как обозначают. Местоимения – это слова, которые указывают на предметы, качества предметов, но не называют их. Грамматические свойства местоимений неоднородны, поэтому принято делить их на разряды по значению и по грамматическим свойствам.

Грамматические признаки местоимений различны. К местоимениям относятся слова, которые, не называя предметов или признаков, указывают на них. Конкретное лексическое значение местоимения получают только в контексте [Валгина, 2006, 301]. В зависимости от того, грамматическими признаками какой части речи характеризуются местоимения, обычно выделяются 3 разряда:

- 1) местоимения-существительные (обобщенно-предметные): *я, ты, мы, вы, он, она, оно, они, себя, кто, что, никто, ничто, некого, нечего, некто, нечто, кто-то, что-то, кто-либо, что-либо, кто-нибудь, что-нибудь, кое-кто, кое-что;*
- 2) местоимения-прилагательные (обобщенно-качественные): *мой, твой, свой, наш, ваш, свои, этот, тот, такой, таков, сам, самый, весь, каждый, иной, любой, другой, какой-то, чей, который, никакой, ничей,*

некий, кое-какой, кое-чей, какой-то, чей-то, какой-либо, чей-либо, какой-нибудь, чей-нибудь;

- 3) местоимения-числительные (обобщенно-количественные): *сколько, столько, сколько-нибудь, сколько-то, несколько*. Данный разряд признается не всеми. Некоторые ученые относят эти слова к неопределенно-количественным числительным.

А.И. Моисеев выделяет еще один разряд: местоимения-наречия, указывая на «общность их семантики с остальными местоимениями» (вопросительно-указательная обобщенность значения), а также на единство в структурно-типологическом плане (деление на те же типы, что и у других местоимений, те же связи и различия между этими типами). Однако, большинство ученых, такие слова, как *когда, где, куда, откуда, так, здесь, там, тогда, туда, оттуда, всегда, как-то, где-то, где-нибудь, кое-где, никогда, нигде, ниоткуда, некогда и т.п.* относит к наречиям. В школьной грамматике они рассматриваются среди наречий, а не местоимённых слов.

Более того, местоимения устанавливаются в рамках не только таких частей речи, как наречия (местоименные наречия *где, куда, как, зачем и т. п.*), а даже как безлично-предикативные слова (*Каково ему сейчас?*) и даже глагол. Многие ученые (в частности, М.В. Панов) полагают, что используемые в практике грамматического анализа вопросительные обороты *что делать?* и *что сделать?* являются не чем иным, как местоименными глаголами.

Характер грамматических значений местоимений зависит от их принадлежности к соответствующей группе по соотносительности с другими частями речи.

Местоимения-существительные, обладая некоторыми общими грамматическими признаками с именами существительными (одинаковая синтаксическая функция, предметное значение), вместе с тем отличаются от них рядом более частных грамматических признаков. В местоимениях-

существительных категория рода выражается только формами лично-указательного местоимения 3-го лица: *он, она, оно*.

Так, у личных местоимений *я, ты* нет формально выраженного рода, он определяется по смыслу и выражается синтаксически. Местоимения *я, ты* можно сопоставить с существительными общего рода.

Местоимение *кто* может сочетаться с формами прилагательных как мужского, так и женского рода, указывая соответственно на лиц мужского или женского пола. Однако при обозначении лиц обоего пола местоимение *кто* сочетается с глаголом прошедшего времени и сослагательного наклонения лишь в форме мужского рода.

Местоимение *что* может указывать на предметы женского, мужского и среднего рода, но формально зависящие от него слова ставятся в форме среднего рода. То же можно сказать обо всех местоимениях, производных от местоимения *что*.

Местоимение *себя* может иметь не одну родовую форму: *себя бедного; себя бедную*. Но, так как отсутствует форма именительного падежа, нельзя утверждать противопоставленность мужского и среднего рода. Местоимения-существительные *некого, нечего* также не имеют форм именительного падежа, поэтому их можно причислять и к мужскому и к среднему роду.

Все местоимения-существительные обладают категорией и одушевленности, и неодушевленности: *я, ты, мы, вы, кто* и производные от него – одушевленные; *что* и производные от него – неодушевленные.

Местоимения *он, она, оно, они, себя* могут выступать как одушевленные и как неодушевленные: *вижу кого? Их всех (туристов); что? Их все (палатки)*.

Местоименные прилагательные лишены противопоставления по полноте-краткости. Все они полные, т.е. изменяются не только по числам, но и по падежам. В предложении местоимения, выраженные прилагательными, выступают в роли согласованного определения, но в отличие от них не все местоименные прилагательные могут выступать в роли сказуемого.

Местоименные числительные не обладают категориями рода и числа, но имеют категорию падежа. В именительном и винительном падежах местоимения-числительные управляют падежом существительных, требуя от них родительного падежа множественного числа, например, *скольким ученикам, о скольких учениках, сколькими учениками* и тому подобное. В косвенных падежах местоимения-числительные склоняются, как и прилагательные, в форме множественного числа: *скольких, сколькими* и так далее.

По своему значению и синтаксической роли местоимения делятся на 9 разрядов:

1. Личные местоимения: *я, ты, мы, вы, лично-указательное он (она, оно, они)*.

При склонении личных местоимений *я, мы* в косвенных падежах наблюдается изменений основы (супплетивизм): *я – меня, мне* и так далее; *мы – нас, нам* и так далее. При склонении лично-указательного местоимения *он (она, оно, они)* наблюдается также изменение основы в косвенных падежах: *он – его (него), ему (нему)* и так далее; *она – ее (нее, ней); ей (ней)* и тому подобное; в косвенных падежах после предлогов добавляется буква *н* (*был у него, с ним, с нею* и тому подобное).

2. Возвратное местоимение *себя*, указывает на отношение к действующему лицу (то есть на производителя действия).

Местоимения *я, ты, себя* в творительном падеже имеют две формы *мною* и *мной, тобой* и *тобою, собой* и *собою*. Первая употребляется чаще. Вторая же достаточно часто используется в поэтической речи.

3. Притяжательные местоимения: *мой, твой, наш, ваш, свой, его, ее, их*.

Притяжательные местоимения склоняются по типу полных прилагательных. Притяжательные местоимения *мой, твой, свой* – по типу прилагательного *синий*, а местоимения *наш, ваш* – по образцу *старший*.

Притяжательные местоимения *его, ее, их* выполняют в предложении функцию несогласованного определения и не склоняются. Эти местоимения

следует отличать от лично-указательных, которые выполняют функцию дополнения.

4. Указательные местоимения *этот, тот, такой, таков, таковой, столько* и устаревшие *сей, оный, экий, эдакий (этакий)* – указывают на предметы, качества предметов, их количество.

Указательные местоимения склоняются как прилагательные с разными типами основы: как прилагательные с твердой основой (*таковой, оный*) или как прилагательные с мягкой основой (*сей*), а также как прилагательные смешанного варианта (*такой, этот, тот, эдакий*).

Местоимение *столько* склоняется как прилагательное с основой на мягкий согласный, но имеет в косвенных падежах только формы множественного числа с постоянным ударением на основе: *столько, столькоих, столькоим, столькоими* и так далее.

5. Определительные местоимения *весь (вся, всё, все), всякий, каждый, самый, сам, иной, любой, другой, всяк, всяческий*.

Определительные местоимения склоняются так же, как и прилагательные с разными типами основы. Особенностью склонения местоимения *самый* является наличие неподвижного ударения на основе во всех падежах, наличие двойных форм в винительном падеже для указания на одушевленные и неодушевленные предметы. Особенностью склонения местоимения *сам* является наличие колеблющихся форм женского рода в винительном падеже – *самой, саму*, из которых чаще используется вторая.

6. Вопросительные местоимения *кто, что, какой, каков, который, чей, сколько* – содержат вопрос о лице или предмете, о количестве предлогов, его признаках.

7. Относительные местоимения: те же самые, что и вопросительные. Утрачивая вопросительное значение, указывают на предмет, количество, качество, обозначенное в главной части, и служат в

качестве союзных слов для присоединения придаточной части к главной в сложноподчиненных предложениях.

Вопросительное и относительное местоимение *кто* склоняется по типу местоимений *этот, тот*. Местоимение *что* склоняется как местоимение *весь*, то есть по типу прилагательного с основой на мягкий согласный. Остальные вопросительные и относительные местоимения также склоняются по типу прилагательных: с твердой основой *который*; смешанного варианта: *какой*; по типу прилагательного *лисий – чей*. Местоимение *сколько* склоняется так же, как и местоимение *столько*.

8. Отрицательные местоимения *никто, ничто, ничей, некого, нечего, никакой* – имеют общее значение отрицания. Они образовались от вопросительно-относительных местоимений при помощи приставок *не-, ни-*: *никто, ничто, никакой, ничей, некого, нечего*.

Склонение отрицательных местоимений такое же, как и склонение тех местоимений, от которых они образованы. Отрицательные местоимения *некого, нечего* имеют неполную парадигму (отсутствуют формы именительного падежа), при их склонении ударение во всех падежах падает на отрицательную частицу. В местоимениях *никого, ничего* ударение всегда падает на окончание: *никого, ничего* [Валгина, 2006, 14, 528].

9. Неопределенные местоимения *некто, нечто, некоторый, некий, несколько, кто-то, что-то, чей-то, кто-либо, какой-либо, чей-либо, кто-нибудь, что-нибудь, чей-нибудь* и так далее – имеют значение приблизительного указания на предмет или признак. Неопределенные местоимения образуются от вопросительных и относительных местоимений при помощи приставок (*не-, кое-*) и постфиксов (*-то, -либо, -нибудь*).

По мнению Л.В. Балашовой, «трудности и ошибки в употреблении местоимений обычно связаны с использованием отдельных форм, разрядов местоимений, а также с их ролью в организации предложения и текста».

Нарушения в образовании отдельных форм местоимений наиболее частотны в разряде притяжательных местоимений третьего лица. В литературном языке эту функцию выполняют застывшие формы родительного-винительного падежа личного местоимения третьего лица: *его книга, её книга, их книга*. Эти формы, в отличие от других притяжательных местоимений (*мой, твой, наш, ваш, свой*), не изменяются. Грубейшей ошибкой является изменение местоимений *его, её, их* по образцу остальных притяжательных местоимений (недопустимо – *ихний план*, правильно – *их план*).

«При употреблении личного местоимения *он* в косвенных падежах в сочетании с предлогами к нему прибавляется обычно начальное *н*, отсутствующее при беспредложном употреблении: *увидел его – войти после него*. Употребление форм без протетического *н* при наличии предлога (*войти после его*) является грубейшей грамматической ошибкой и свидетельствует об очень низкой речевой культуре говорящего.

Местоимение *сам* в форме винительного падежа единственного числа женского рода может иметь две формы: *саму* и *самой*» [Балашова, 2005, 6, 1056].

При использовании местоимений в речи важно учитывать контекст. Необходимо, чтобы читателю или слушателю было совершенно ясно, какое слово замещено местоимением. Наибольшие трудности обычно вызывает употребление некоторых личных, указательных, возвратных, притяжательных и относительных местоимений. Функцию замещения знаменательных слов выполняют в первую очередь указательные местоимения (*тот, этот, такой* и другое) и местоименные наречия (*там, туда, тогда* и другое), а также личное местоимение *он* (*она, оно, они*), относительное местоимение *который*.

Употребление слов-заместителей требует особого внимания. Во-первых, нельзя использовать эти местоимения в том случае, если в предыдущем контексте нет замещаемого слова.

Во-вторых, если предложение содержит несколько существительных мужского или женского рода, то недопустимо в последующем предложении

использовать местоимения *он, она, его, её*. То же самое относится к использованию местоимений *они, их*, если предыдущий контекст содержит несколько существительных в форме множественного числа [Балашова, 2005, 6, 1056].

В-третьих, особого внимания заслуживает построение сложноподчинённого предложения с относительным местоимением *который*. Местоимение обычно замещает ближайшее к нему предшествующее существительное.

Большое число недочётов обнаруживается при употреблении возвратного местоимения *себя*, которое не имеет форм рода и числа и может относиться ко всем лицам и обоим числам.

Возвратное местоимение не употребляется в предложениях, в которых подлежащим является часть речи, обозначающая предмет или понятие, не совершающие действия.

Не меньше трудностей обычно вызывает употребление в тексте притяжательного местоимения *свой*. Данное местоимение, как и возвратное, указывает на «принадлежность предмета, качества, свойства лицу (активному производителю действия) и может относиться ко всем трём лицам и к обоим числам. Поэтому при наличии в предложении нескольких действующих лиц также возникает двусмысленность» [Балашова, 2005, 6, 494]. Чтобы избежать смысловой неточности, следует руководствоваться следующими рекомендациями.

Если в предложении подлежащее выражено личным местоимением первого, второго лица (*я, мы, ты, вы*), а дополнение – существительным, то принадлежность к существительному-дополнению выражается местоимениями *его, её, их*. Эти местоимения могут быть использованы и в том случае, если подлежащее и дополнение выражены существительными (местоимениями третьего лица) разных родов.

При употреблении местоимений нередко нарушается согласование с замещаемым словом. Так, замещаемое местоимение должно быть согласовано с замещаемым словом в роде и числе.

Во-первых, если замещаемое слово является собирательным существительным, то местоимение должно употребляться в форме единственного числа, поскольку данные существительные, хотя указывают на множество, представляют собой форму единственного числа.

Во-вторых, если местоимение стоит после сочетания двух существительных, одно из которых является приложением, то местоимение должно быть согласовано в роде с существительным, служащим обозначением более широкого (родового) понятия [Балашова, 2005, 6,495].

По мнению Т.П. Плещенко «не соответствует литературной норме употребление (без особого стилистического задания) личного местоимения в функции второго подлежащего. Нежелательно в речи дублирование одного и того же местоимения».

Местоимение *они* не следует соотносить с собирательными или отвлеченными существительными, имеющими форму единственного числа. В таких случаях целесообразно заменить собирательное или отвлеченное существительное конкретным.

Распространенной ошибкой в речи является «смешение притяжательных местоимений *мой, твой, его* и других с возвратно-притяжательным местоимением *свой*» [Плещенко, 2001,51, 423].

По мнению Р.К. Боженковой «при использовании в речи личных местоимений надо учитывать следующее: о присутствующем не рекомендуется говорить в третьем лице (*он, она, они*); но если это необходимо, то сначала нужно назвать человека по имени, отчеству или фамилии, и только после этого можно использовать местоимения третьего лица». «Всегда нужно следить, не находится ли в контексте несколько слов, к которым можно было бы отнести местоимение» [Боженкова, 2004, 11, 437].

Особенности использования местоимений связаны с их спецификой как части речи. Это прежде всего слова-заместители, или дублёры. Их роль в организации предложения, и в особенности текста чрезвычайно важна. Именно при работе над местоимением учащиеся начальных классов допускают множество ошибок говорения.

С.Н. Цейтлин отмечает, что «местоимение *себя* по своему обобщённо-грамматическому значению и по функциям в предложении соотносится с личными местоимениями». В таком же положении по отношению к притяжательным местоимениям находятся возвратно-притяжательные местоимение *свой*. Поэтому ошибки в их употреблении имеют сходный характер [Цейтлин, 1997, 70, 143].

Оба эти местоимения, в отличие от личных местоимений и притяжательных *мой, твой, наш* и *ваши*, могут относиться к любому из трёх лиц; их конкретная соотнесённость с одним, а не с другим лицом устанавливаются только средствами контекста. Если в предшествующем тексте говорится о двух лицах, возникает неоднозначность. Недочёты такого рода объясняются несовершенством оперативной памяти детей, и прежде всего недостаточно развитой способностью «удержания» и «упреждения» текста, а также тем, что у них ещё не выработана привычка учитывать восприятие слушателя.

Местоимение *свой* выражает принадлежность тому лицу, которое обозначено подлежащим. Дети часто соотносят это местоимение с существительным, которое не является подлежащим. Аналогичные недочёты встречаются при употреблении местоимения *себя*. Ученики часто забывают о том, что если подлежащее выражено личным местоимением, то при указании на то же лицо в форме косвенного падежа должно быть использовано возвратное, а не личное местоимение.

Функцию замещения знаменательных слов выполняют указательные местоимения и личное местоимение *он*. В своей речи школьники часто игнорируют предшествующий текст и забывают, какое слово замещается

местоимением. Это приводит к речевым недочётам. Так же, чтобы исключить речевые ошибки, замещающие местоимение должно быть согласованно с замещающим им словом в роде и числе. В речи младших школьников, это согласование иногда нарушается. С.Н. Цейтлин выделяет несколько наиболее распространённых случаев таких нарушений.

1. Если заменяемое слово является собирательным существительным, то местоимение может быть ошибочно употреблено в форме множественного числа, а не единственного – согласование по смыслу.
2. Местоимение оказывается согласованным в роде не с замещаемым существительным, а с тем словом, которое по отношению к данному существительному служит обозначением более широкого, или, напротив, более узкого понятия.
3. Поскольку значение обобщенности лица или предмета может быть выражено формами как единственного, так и множественного числа, в тексте может произойти незаметное для пишущего переключение с одного числа на другое [Цейтлин, 1997, 70,143].

Ещё одной «распространённой ошибкой, допускаемой в произношении или написании местоимений, является не соответствующее норме употребление падежных форм местоимения *он* с предлогом. Школьники не добавляют начальное *н* при употреблении личного местоимения *он* в косвенных падежах в сочетании с предлогом: *ему, но к нему; его, но для него*» [Цейтлин, 1997, 70,143].

Подводя итог, мы можем сказать, что с семантической точки зрения местоимения являются словами с меняющимся конкретным содержанием, которое зависит от субъекта, ситуации речи, контекста. Семантическая особенность местоимений – их наибольшая, по сравнению с другими частями речи, отвлеченность, отсутствие номинативного значения.

Морфологические отличия местоименных слов от слов других частей речи заключается в некоторой непоследовательности выражения грамматических категорий рода, числа, а также в особенностях падежной системы и значения

лица. Категория лица присуща в отличие от всех остальных частей речи лишь местоимениям.

Синтаксические отличия местоимений заключаются в способах связи с словами других частей речи в предложении, в основном с определениями.

Младшие школьники очень часто допускают речевые недочёты и ошибки, когда используют в устной или письменной речи местоимения.

Для исправления и предупреждения речевых ошибок учителю нужно уметь определять их лингвистическую природу и дифференцировать в соответствии с известными классификациями.

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Коммуникативная культура – это не просто умение правильно говорить в соответствии с нормами литературного языка, но и умение эффективно общаться, умение слушать собеседника.
2. Местоимения – одна из наиболее сложных и спорных частей речи в русском языке, употребление которых вызывает многочисленные ошибки в речи детей. Именно местоимения являются «движущей силой в организации предложения (высказывания)» [Л.А. Булаховский], поэтому необходима специальная работа, направленная на формирование коммуникативной культуры учащихся в связи с изучением этой части речи.
3. Употребление местоимений вызывает большое количество грамматических ошибок, что обуславливает необходимость уделять особое внимание этой части речи. Кроме того, при изучении местоимений нужно знакомить младших школьников с ролью местоимений, которые являются средством связи частей текста, и формировать на этой базе навык осмысленного использования местоимений в связной речи.

Глава 2. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ МЕСТОИМЕНИЯ)

2.1. Обзор методологической литературы по проблеме исследования

Повышение коммуникативной культуры учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Важнейшее значение имеет работа над правильностью речи, ее соответствием языковым нормам [Цейтлин, 1982,71,143].

Обязательной составляющей коммуникативной культуры младших школьников является культура речи. Умелая речь характеризуется такими признаками, как ясность, точность, стилистическая выдержанность, выразительность, отсутствие информативно избыточных компонентов и тому подобное. Владение элементарным уровнем речевого мастерства не только доступно каждому, но и необходимо ему для того, чтобы быть полноценным членом общества, активно участвовать в общественной и производственной деятельности, всесторонне проявлять себя как личность. Этот уровень предполагает способность отбирать речевые средства с учётом ситуации и обстановки речи, умение избегать тавтологии, двусмысленности, тяжеловесных, с трудом воспринимаемых конструкций [Цейтлин, 1982,71,143].

Обучение в школе устному и письменному речевому общению приобретает особую значимость в современной ситуации, когда неуклонно снижается уровень коммуникативной культуры в целом. Коммуникативная направленность в изучении русского языка не только служит формированию навыков общения и речи школьников, но и развивает общую коммуникативную культуру личности.

В настоящее время обучение русскому языку в начальной школе приобретает всё более четкую коммуникативно-речевую направленность. Важная задача обучения в начальных классах – обучение школьников выражению

собственных мыслей. Учителя начальных классов должны с первых шагов приучать школьников к содержательным, подготовленным, чётким, ясным и правильным высказываниям. Борьба с пустословием, неорганизованной речью, повторениями, расплывчатостью выбираемых языковых средств – задача трудная. Процесс формирования коммуникативной культуры является достаточно длительным и достаточно сложным. Именно поэтому так важно вызвать интерес к родному слову, правильно научить слушать, говорить, сочинять, писать [Арсеньева, 2013, 3, с.28-30].

В.Е. Алтабаева считает, что ключевая задача обучения русскому языку должна решаться в аспекте языковой компетенции личности ребёнка, что предполагает изучение закономерностей функционирования языковых единиц в речи в целях общения. Иными словами, нормы и правила важны не сами по себе, а как один из инструментов, с помощью которого ребёнок может эффективно пользоваться естественным языком, успешно решая те или иные коммуникативные задачи и тем самым формируясь непосредственно как языковая личность.

Среди коммуникативных свойств речи важнейшее место занимает чистота речи. Понятие «чистота речи» специалистами по культуре речи Л.А. Введенской, Л.Г. Павловой, Е.Ю. Кашаевой рассматривается как «незасоренность её внелитературными элементами, а также словами-«сорняками».

В качестве слов-«сорняков» выступают самые обычные слова русского языка: *да, э, вот, типа, в принципе, вообще, так сказать* и др. Роль «сорняков» они начинают играть только тогда, когда употребляются, во-первых, часто, а во-вторых, неуместно.

Учащиеся начальных классов, зачастую не в состоянии оформить свою мысль без слов-«сорняков», которыми заполняются паузы в речи.

Основная рекомендация специалистов – развивать связную речь детей, заучивать с ними стихотворения, учить говорить не торопясь, не спеша; в ролевой игре-диалоге заменить слова-«сорняки» названиями цветов или овощей,

посмеяться над получившейся фразой и понять всю её бессмысленность [Бондаренко, 2011,13, с. 17-21].

Формирование навыков речевого этикета – неотъемлемая часть работы по обучению младших школьников культуре речевого общения и коммуникативной культуры в целом.

Во-первых, необходимо обогащение речи ребенка такими словами, оборотами, конструкциями, которые необходимы в повседневном общении между людьми. Это языковые средства, служащие для выражения приветствия, благодарности и так далее.

Во-вторых, немаловажным в работе по речевому этикету является обучение младших школьников умению выбирать языковые средства, более всего уместные в конкретной ситуации общения. Эта работа не только обогащает их активный словарь, но и воспитывает внимательное, вдумчивое отношение к употреблению данных форм в речи.

И в-третьих, это формирование у младших школьников умения развёртывать формулы речевого этикета. Ребенок должен понимать, что собеседнику гораздо приятнее услышать от него не просто «*Здравствуйте!*», а «*Здравствуйте, Мария Ивановна!*» [Формановская, 1989, 76, 160].

Главная особенность работы по формированию коммуникативной культуры заключается в том, чтобы показать детям, что реализуются формулы речевого этикета практически всегда в диалоге.

В первом классе учащиеся усваивают формулы приветствия, прощания, благодарности, правила разговора по телефону. Усваивают правила внимательного собеседника (как нужно слушать собеседника), учатся употреблять выражения приветствия, прощания и благодарности по отношению к разным собеседникам в разных ситуациях общения.

Во втором классе ребята усваивают выражения просьбы, формулы знакомства и ответа на них, учатся пользоваться тоном вежливой речи. Школьники учатся также строить побудительные предложения со значением

просьбы, требования, пожелания, знакомятся с диалогом, обращением. Продолжается знакомство с жанрами (загадка, кулинарный рецепт, словесная зарисовка). Дети учатся составлять викторины, пожелания, советы; обсуждают речевое поведение при разговоре по телефону.

В третьем классе младшие школьники знакомятся с устным и письменным приглашением и поздравлением, осваивают новые жанры: этюд (словесная зарисовка), инструкция-совет о том, как что-то делать, объявление.

В четвёртом классе, закрепляя полученные сведения о речевом этикете, учащиеся знакомятся с обращениями к разным людям, формулами извинения и отказа (несогласия), учатся участвовать в споре, отличая его от ссоры. Среди новых жанров осваивают рассказ, сказку, размышление, дневниковую запись, родословную [Формановская, 1989, 76,160].

Речевой этикет в начальной школе призван познакомить каждого учащегося начальных классов с самыми простыми, элементарными нормами речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях: обращение к другому, приветствие и прощание, благодарность и извинение, просьба и приказ, согласие и возражение.

Простейшие нормы речевого этикета требуют, на наш взгляд, постоянного внимания. В учебниках русского языка задания по речевому этикету носят, как правило, единичный характер.

Безусловно, знакомство младшего школьника с правилами речевого этикета осуществляется не только целенаправленно, но и спонтанно: если учитель сам соблюдает правила речевого этикета, то и его ученики не окажутся в стороне, а через четыре года научатся подражать речевому поведению учителя [Бондаренко, 2013, 12, с.21-28].

Обучение речевому этикету должно составлять обязательную часть работы по развитию речи каждого школьника, формированию у него необходимого уровня речевой культуры.

На наш взгляд, необходимы не единичные обращения на уроках русского языка к правилам речевого этикета, а практически ежедневная работа по освоению правил речевой вежливости. Заниматься речевым этикетом важно не просто с первых шагов обучения детей в школе, но и систематически в течении всех четырёх лет обучения. Только тогда можно надеяться на более или менее эффективные результаты.

Важно, чтобы при работе над правилами речевого этикета ученики уже в начальных классах понимали главное: цель всех упражнений по речевому этикету состоит в том, чтобы облегчить общение, сделать его более эффективным и максимально приятным для обеих сторон [Бондаренко, 2013, 12, с.22].

Требуемое ФГОС «овладение нормами речевого этикета в ситуациях учебного и делового общения» должно стать обязательной частью постоянной работы по развитию речи и формированию коммуникативной культуры каждого ученика [Бондаренко, 2013, 12, с.28].

По мнению В.А. Чибухашвили важнейшим критерием речевой культуры школьников является соответствие их высказываний литературной норме. В связи с этим необходимо вести работу по формированию у учащихся речевого контроля на основе «механизма развития критики собственного текста». Именно развитие критического отношения к выбору и сочетанию средств языка является необходимым условием достижения высокого уровня культуры речи учащихся.

Учителю необходимо диагностировать уровень владения речью каждого ребёнка, определить причины трудностей и внести необходимые методические коррективы в работу по культуре речи.

Умело организованную работу по предупреждению речевых ошибок и недочётов с полным правом можно отнести к принципам их предупреждения: ученик усваивает в процессе школьного обучения и расширения речевой практики не только, как правильно говорить, но и видит, как неправильно и почему неправильно говорить плохо. Такая позиция по отношению к речевым ошибкам является важным шагом к осознанному усвоению языковой нормы.

Поэтому весьма целесообразным является использование такого типа упражнений, как редактирование высказывания с точки зрения использования в нём языковых средств [Чибухашвили, 2006,72, с. 51].

Не подлежит сомнению, что организовать целенаправленную, планомерную и эффективную работу по привитию детям необходимых речевых навыков можно только при том условии, если учителю известны речевые нарушения, свойственные детскому возрасту [Цейтлин, 1982, 71, 143].

Наблюдения показывают, что однотипные нарушения встречаются в речи разных детей, повторяются из поколения в поколение. Следовательно, их появление связано с объективными закономерностями [Цейтлин, 1982, 71, 143].

Для того, чтобы разобраться, какие речевые ошибки допускают школьники были изучены труды М.Р. Львова, С.Н. Цейтлин, Т.А. Ладыженской, М.С. Соловейчик.

В лингвистической литературе существует множество определений понятия «речевая ошибка». В словаре лингвистических терминов под речевой ошибкой понимается ошибка, связанная с неверным или не с самым удачным употреблением слов или фразеологизмов [Матвеева, 2010, 44,576].

В работах М.Р. Львова под термином «речевая ошибка» понимается «неудачно выбранное слово, неправильно построенное предложение, искаженная морфологическая форма» [Львов, 2001, 41, 176].

С.Н. Цейтлин в своей работе «Речевые ошибки и их предупреждение» указывает, что речевые ошибки – это «любые случаи отклонения от действующих языковых норм» [Цейтлин, 1982,71,143].

Т.А. Ладыженская, наряду с понятием ошибка, вводит и такое понятие, как недочет. По ее мнению, «весь отрицательный языковой материал делится на ошибки и недочеты. Ошибка – это нарушение требований правильности речи, нарушение норм литературного языка. Речевой недочет – это нарушение требований правильности речи, нарушение рекомендаций, связанных с понятием хорошей речи, т. е. богатой, точной и выразительной» [Ладыженская, 1991,38, 43].

Таким образом, авторы едины в том, что в основе понятия речевая ошибка лежит нарушение языковой нормы. Различие представленных определений объясняется многоаспектностью самого определения речевой нормы и разнообразием речевых ошибок.

В современной лингвистической науке существует несколько классификаций речевых ошибок.

Классификация М.Р. Львова объединяет несколько подходов: нормативный, коммуникативный, также автор выделяет причины речевых ошибок с точки зрения психологических особенностей младшего школьного возраста [Львов, 1985, 40, 156].

К числу речевых ошибок М.Р. Львов относит словарные (лексические), которые состоят в неточном, неуместном употреблении слов; морфологические – формы склонения и спряжения образованные и употреблены неправильно; синтаксические – неумелое составление предложений, ошибки в словосочетаниях.

В своих работах Т.А. Ладыженская отмечает, что «для практики обучения языку представляется целесообразным подойти к классификации речевых ошибок и недочетов с позиции современной лингвистики, различающей строй языка (систему языковых единиц) и употребление языковых средств в речи» [под.ред. Ладыженской, 1991, 30].

В связи с этим Т.А. Ладыженская выделяет две большие группы ошибок:

- 1) грамматические ошибки (ошибки в структуре (в форме) языковой единицы);
- 2) речевые (ошибки в употреблении (функционировании) языковых средств).

Аналогичную классификацию предлагает и М.С. Соловейчик.

В первую группу входят «ошибки, связанные с нарушением структуры, образования языковых единиц – слов, форм слов, словосочетаний, предложений. В классификации эти ошибки называются грамматическими» [Соловейчик, 1979, 66, с.49].

Вторая группа – это «недочеты, вызванные неумением пользоваться в практике обучения языковыми средствами. Эта группа погрешностей называется речевыми недочетами» [Соловейчик, 1979, 66, с.49].

В.И. Капинос дифференцирует ошибки в зависимости от их значимости в процессе коммуникации: ошибкой следует признать нарушение требования правильности речи, а недочетом – нарушение требований хорошей речи. Типы ошибок выделяются автором в зависимости от того, какое требование хорошей речи оказывается нарушенным [Капинос, 1973, 31, с. 79].

1. Ошибки, нарушающие ясность речи (смещение логического ударения).
Неправильное понимание значения словоформы, ошибочная смысловая связь слов, ошибочно-смысловое разъединение слов.
2. Ошибки, нарушающие коммуникативную точность речи: смешение слов, схожих по значению. Слов одного семантического поля.
3. Нарушения требования краткости: лишние слова.
4. Нарушения требования полноты речи: пропуск необходимого элемента речевой цепи, двойное использование зависимого элемента.
5. Нарушение логики: сопоставление несопоставимого, различение тождественного, мнимое противопоставление.

С.Н. Цейтлин широко трактует термин «речевые ошибки», разделяя речевые ошибки, свойственные только устной форме речи (орфоэпические и акцентологические), и ошибки, свойственные только письменной форме речи (орфографические и пунктуационные); в разряд собственно речевых ошибок попадают речевые нарушения, характерные для обеих форм речи, точнее не зависящие от формы речи.

Подытожив всё выше сказанное, можно отметить, что большинство методистов определяют речевую ошибку как нарушение норм литературного языка, речевой недочет – как нарушение рекомендаций к правильной речи. Проанализировав существующие подходы к классификации речевых ошибок, по нашему мнению, необходимо более подробно остановиться на классификации

С.Н. Цейтлин. В данной классификации, исходя из того, какие именно языковые нормы были нарушены, собственно речевые ошибки можно разделить на словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические и стилистические [Цейтлин, 1982, 71, 143].

В зависимости от причин возникновения ошибок они могут быть поделены на системные, просторечные и композиционные.

В зависимости от отношения к двум видам речи – письменной и устной – выделяются ошибки:

1. Свойственные исключительно устной форме речи – связанные с произношением (орфоэпические) и ударением (акцентологические).
2. Свойственные исключительно письменной форме речи (орфографические и пунктуационные).
3. Свойственные обоим формам речи, точнее – не зависящие от формы речи [Цейтлин, 1982, 71, 143].

Нас, в работе С.Н. Цейтлин «Речевые ошибки и их предупреждение», интересуют ошибки последнего типа, то есть те, которые не зависят от формы речи. Их называют собственно речевыми.

В зависимости от того, какие именно языковые нормы оказываются нарушенными, собственно речевые ошибки тоже подразделяются на ряд категорий. Именно эта классификация является ведущей в практике школьного обучения. Можно выделить ошибки:

1. Словообразовательные – состоящие в неоправданном словосочинительстве или видоизменении слов нормативного языка.
2. Морфологические – связанные с ненормативным образованием форм слов и употреблением частей речи.
3. Синтаксические – заключающиеся в неверном построении словосочетаний.
4. Лексические – представляют собой употребление слов в ненормативных значениях, нарушение лексической сочетаемости, повторы, тавтологию.

5. Фразеологические – связанные с несоответствующей нормы использованием фразеологизмов.
6. Стилистические – заключающиеся в нарушении единства стиля [Цейтлин, 1982,71, 13].

Ошибки могут быть так же классифицированы по виду речевой деятельности, с которой они связаны. Различаются ошибки говорения и ошибки понимания.

Ошибки говорения более очевидны, так как поддаются непосредственному наблюдению, фиксации. Многие ошибки говорения прямо обусловлены ошибками понимания: если учащийся неверно понимает значение того или иного слова нормативного языка, то он может неверно использовать его в своей речи [Цейтлин, 1982,71, 14].

С.Н. Цейтлин выделяет три основные причины, из-за которых происходит нарушения языковых норм в речи детей, перечисленных в классификации.

Главной причиной является «давление языковой системы» [Цейтлин, 1982, 71, 10]. Для того, чтобы оценить воздействие этого фактора на речь детей, необходимо рассмотреть, как вообще происходит овладение речью, обратившись к противопоставлениям «язык – речь», «система – норма». «Язык понимают, как абстрактную сущность, недоступную для непосредственного восприятия. Речь представляет собой реализацию языка, его конкретное воплощение в совокупности речевых актов» [(Цейтлин, 1982, 71, 10)]. Нельзя овладеть речью, не постигая языка, как особого рода устройства, ее порождающего. Ребенок вынужден добывать язык из речи, так как другого пути овладения языком не существует.

Другой фактор, обуславливающий возникновение речевых ошибок у детей – влияние речи окружающих. Если в ней встречаются случаи нарушения норм литературного языка, то они могут воспроизводиться детьми. Эти нарушения могут касаться лексики, морфологии, синтаксиса, фонетики и представляют собой элементы особой разновидности языка, обычно называемой просторечием.

Просторечие является мощным отрицательным фактором, воздействующим на формирование детской речи и обуславливающим значительное число разнообразных ошибок.

Помимо этого, в качестве фактора, способствующего возникновению речевых ошибок, выступает и сложность механизма порождения речи.

В сознании производителя речи происходит несколько сложных процессов: отбор синтаксической модели из числа хранящихся в долговременной памяти, выбор лексики для заполнения синтаксической модели, выбор нужных форм слов, расстановка их в определенном порядке. Все эти процессы протекают параллельно. Каждый раз происходит сложная, многоаспектная работа по оформлению речевого произведения. При этом огромную роль играет оперативная память, «главная функция которой «удержание» уже произнесенных фрагментов текста и «упреждение» еще не произнесенных». Недостаточным развитием оперативной памяти детей объясняются многие речевые ошибки, которые можно назвать композиционными.

В работах С.Н. Цейтлин приведены примеры ошибок, которые возникают по каждой из указанных причин, и в зависимости от этого происходит деление ошибок на системные, просторечные и композиционные. Если системные ошибки можно назвать собственно детскими, то просторечные и композиционные ошибки не являются принадлежностью исключительно детской речи.

Таким образом, все авторы сходятся в том, что в основе понятия речевая ошибка лежит нарушение языковых норм. Различие представленных определений объясняется многоаспектностью самого определения речевой норм.

Правильная, высокоорганизованная речь предполагает отсутствие речевых ошибок. Поэтому работа по предупреждению и устранению речевых ошибок – важная составная часть общей работы по развитию речи в школе.

Для того, чтобы организовать эффективную работу по предупреждению у младших школьников речевых ошибок, необходимо знать их лингвистическую и психологическую природу.

Таким образом, изучив методическую литературу по интересующей нас проблеме, пришли к следующим выводам. С первого класса необходимо учить и упражнять детей в употреблении форм вежливого обращения, обучать владению техникой общения. Одна из важных задач обучение младших школьников выражению собственных мыслей. Формирование навыков речевого этикета – неотъемлемая часть работы по обучению младших школьников культуре речевого общения. Урок русского языка в начальной школе обладает большими возможностями для формирования коммуникативной культуры младшего школьника.

2.2. Экспериментально-методическая работа по формированию коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимение)

Экспериментально-методическая работа по формированию коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимения) проводилась в 2016-2017 учебном году в 4 классе МАОУ СОШ №24. Экспериментальный класс работает по системе Л.В. Занкова. Автором учебников по русскому языку является А.В. Полякова. В исследовании приняли участие 19 человек. Ученикам были предложены задания по русскому языку по теме «Местоимение».

Эксперимент проходил в 3 этапа. На первом, констатирующем, этапе эксперимента мы выявили первоначальный уровень сформированности коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимения).

На формирующем этапе эксперимента была разработана и апробирована система упражнений, направленная на формирование коммуникативной культуры младших школьников (на материале местоимения).

На третьем – контрольном этапе эксперимента мы определяли итоговый уровень сформированности коммуникативной культуры младших школьников.

Для того, чтобы формирование коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимения) осуществлялось эффективно, необходимо знать уровень сформированности необходимых нам качеств у учащихся на данный момент. Выявление имеющегося у младших школьников уровня развития коммуникативной культуры (на материале местоимения) осуществлялось при помощи беседы и системы заданий по теме «Местоимение».

Выпускник начальной школы должен уметь себя представить, рассказать о классе, школе, где он обучается. Естественно, эта самопрезентация будет насыщена местоимениями. При употреблении в своей речи местоимений, учащиеся допускают множество речевых ошибок. Это препятствует правильному формированию коммуникативных навыков.

Во время беседы учащимся было предложено кратко рассказать о себе, классе, в котором они обучаются, и одноклассниках.

Для того, чтобы оценить ответ ученика мы руководствовались следующими критериями: чистота и правильность речи, её логичность и точность, уместность, богатство и выразительность, и наконец, ясность и доступность (понятийность) речи. Рассказ учащихся оценивался по бальной системе. За ответ, соответствующий всем критериям и коммуникативной задаче ставилось максимальное количество баллов – 5.

Учащийся, получивший за свой рассказ 5 баллов, выстроил монологическое высказывание логично и ясно. В речи отсутствовали нелитературные слова, слова-«сорняки». Лексические единицы и грамматические структуры использовались уместно. Речевые ошибки отсутствовали. Речь учащегося была понятна, все критерии соблюдены. Объем высказывания составил не менее 6-7 фраз.

4 балла: учащийся логично построил монологическое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей. Его речь была логична, ясна и доступна. Используемые лексические единицы и грамматические структуры соответствовали поставленной коммуникативной задаче. Учащийся допустил незначительные речевые ошибки, которые не препятствовали пониманию его речи. Речь учащегося была понятна. Объем высказывания составил не менее 6 фраз.

3 балла: ученик построил монологическое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей, но высказывание не всегда логично, имелись повторы одних и тех же слов, допускались лексические и грамматические ошибки. Речь говорящего в целом понятна, учащийся в основном соблюдал нужную интонацию. Объем высказывания составил менее 5 фраз.

1-2 балла: содержание ответа обучающегося не соответствовало поставленной коммуникативной задаче. Допускались многочисленные лексические и грамматические ошибки. Речь плохо воспринималась на слух из-за речевых ошибок и повторов.

Далее учащимся были предложены задания по теме «Местоимение» (Приложение 1). За каждый правильный ответ ученик получал один балл: Максимальное количество баллов за выполненные верно задания – 103 балла.

Уровень сформированности коммуникативной культуры мы определили по суммарному количеству баллов, которое ученики заработали в ходе эксперимента. Таким образом, максимальное количество баллов, которое смог получить ученик, верно выполнивший все задания (103 балла) и составивший рассказ о себе в соответствии с описанными выше критериями (5 баллов), составило 108 баллов.

Мы выделили три уровня: низкий (от 0 до 49 баллов), средний (от 50 до 79 баллов), высокий (от 80 до 108 баллов).

Полученные результаты представлены в Таблице 2.1.

*Уровень сформированности коммуникативной культуры
(на материале местоимение) на констатирующем этапе*

Таблица 2.1.

| № п.п. | Фамилия, имя ученика | Номер вопроса | | | | | | | | | | Бесе да - чест | чест |
|--------|-------------------------|--------------------------------------|---|----|---|---|----|---|---|---|----|-------------------------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| | | Количество баллов по каждому вопросу | | | | | | | | | | | |
| 1. | Аничин С. | 2 | 3 | 22 | 9 | 8 | 26 | 7 | 4 | 6 | 5 | 5 | 97 |
| 2. | Астапов А. | 1 | 3 | 11 | 3 | 5 | 8 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 44 |
| 3. | Астапова Н. | 1 | 1 | 13 | 5 | 4 | 12 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 46 |
| 4. | Бойченко П. | 2 | 3 | 23 | 8 | 9 | 27 | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 97 |
| 5. | Бартенева И. | 2 | 3 | 19 | 7 | 6 | 23 | 5 | 3 | 2 | 4 | 4 | 78 |
| 6. | Горохова К. | 0 | 1 | 11 | 3 | 2 | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 32 |
| 7. | Емельяненко И. | 2 | 1 | 9 | 6 | 3 | 11 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 47 |
| 8. | Заика Н. | 2 | 3 | 15 | 6 | 7 | 20 | 7 | 3 | 5 | 3 | 5 | 76 |
| 9. | Кравцова К. | 1 | 3 | 14 | 7 | 6 | 21 | 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 74 |
| 10. | Мартыненко Е. | 1 | 1 | 12 | 4 | 5 | 9 | 5 | 5 | 6 | 3 | 3 | 54 |
| 11. | Петрова В. | 0 | 1 | 9 | 4 | 3 | 11 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 39 |
| 12. | Пузикова М. | 1 | 3 | 16 | 8 | 5 | 14 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 67 |
| 13. | Польщикова М. | 1 | 1 | 7 | 1 | 3 | 10 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 31 |
| 14. | Проскурина Е. | 1 | 1 | 16 | 4 | 2 | 13 | 4 | 2 | 1 | 2 | 3 | 49 |
| 15. | Скворцова Д. | 1 | 3 | 19 | 4 | 8 | 19 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 68 |
| 16. | Слепухина В. | 0 | 1 | 9 | 3 | 3 | 14 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 40 |
| 17. | Сасойленко И. | 1 | 1 | 11 | 1 | 3 | 12 | 5 | 0 | 4 | 2 | 2 | 42 |
| 18. | Саенко Д. | 2 | 3 | 15 | 5 | 9 | 14 | 6 | 4 | 4 | 5 | 4 | 71 |
| 19. | Чуйко О. | 0 | 1 | 8 | 3 | 3 | 9 | 3 | 2 | 0 | 1 | 2 | 32 |

Таким образом, в результате выполнения задания был выявлен общий уровень сформированности коммуникативной культуры младших школьников (на материале местоимения). В Таблице 2.2. приведены эти данные.

Общий уровень сформированности коммуникативной культуры

Таблица 2.2.

| № п.п. | Уровень | Количество учащихся | Процентное соотношение |
|--------|-----------------|---------------------|------------------------|
| 1. | Низкий уровень | 10 | 53 % |
| 2. | Средний уровень | 7 | 37 % |
| 3. | Высокий уровень | 2 | 10 % |

Мы видим, что у половины опрошенных детей низкий уровень сформированности коммуникативной культуры, у 37 % – средний и высокий уровень лишь у 10 % детей. Большинство детей не могут составить связный рассказ о себе.

После констатирующего этапа мы провели формирующий этап эксперимента. Его целью являлось формирование коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимения). Этап состоял из этапов обучения:

Первый этап: формирование представления о словах, замещающих в тексте другие слова. Основная задача данного этапа – наблюдение за изменениями местоимений различных разрядов в условиях их применения в речевом общении.

Необходимость изучения местоимений в начальных классах обусловлена тем, что дети в речевой практике широко используют все формы местоимений и вместе с тем довольно часто допускают речевые ошибки. Поэтому мы провели с учащимися дополнительные занятия. Для этого были выбраны упражнения для более углубленного изучения местоимений для начальных классов.

Виды упражнений с учетом целевого назначения и возрастающей степени трудности, направленные на формирование умения употреблять местоимения в заместительной функции мы описали в Приложении 2.

Второй этап: первоначальное ознакомление младших школьников с местоимением как частью речи в совокупности его существенных признаков. Основная задача ознакомления – формирование у младших школьников умения

употреблять личные местоимения в указательной и заместительной функциях. Формируется понятие «личные местоимения».

Изучение темы «Местоимение» мы выстроили так, чтобы вызвать у детей искренний интерес, мотивировать их к самостоятельному, более глубокому осмыслению темы. Для этого методическая копилка была пополнена собственными дидактическими играми, загадками, подборкой языкового материала, музыкальными отрывками и фрагментами из детских мультфильмов.

Большой интерес у детей вызвала дидактическая игра «Рыбалка» и игра «Собери букет». Младшим школьникам очень понравились загадки, «кричалки» и стихи (Приложение 3).

Третий этап: усвоение лексико-грамматических особенностей личных, притяжательных и указательных местоимений и их функций в речи. Основная задача – закрепление знаний детей о личных местоимениях других разрядов.

На данном этапе происходило ознакомление младших школьников со значениями и особенностями употребления в речи указательных и притяжательных местоимений. Целесообразность включения в экспериментальную программу изучения местоимений других разрядов обусловлена частотностью их употребления в речи младших школьников.

Кроме того, личные, притяжательные и указательные местоимения близки по значению, то есть указывают на лицо, на принадлежность лицу, предмету, на расположение предмета, лица относительно говорящего. Ознакомление с местоимениями названных разрядов проводилось в условиях их применения в речевой практике, то есть на основе выполнения заданий к специально подобранным текстам.

Применённые нами на практике упражнения создали благоприятные условия для усвоения младшими школьниками лексического значения и особенностей употребления в речи притяжательных и указательных местоимений, а кроме того, дали возможность закрепить знания о личных местоимениях.

Так как мы рассматриваем методы и приемы, способствующие формированию коммуникативной культуры на уроке русского языка, то необходимо отметить, что в ходе самого урока происходит взаимодействие между учителем и учениками и осуществляется обмен мыслями, чувствами, установками, интересами, знаниями и опытом.

Методы и приемы, способствующие формированию коммуникативной культуры, использованные нами на уроках русского языка в начальных классах следующие:

1. Беседа – вопросно-ответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся, применяющийся на всех этапах учебно-воспитательного процесса: для сообщения новых знаний, для закрепления, повторения, проверки и оценки знаний.

Значение учебной беседы обусловлено ее функциями в условиях обучения: обмен информацией; взаимное общение (удовлетворение потребностей); поиск, выдвижение и быстрое решение учебных проблем; стимулирование деятельности младших школьников. С обучающимися в ходе формирующего этапа были проведены следующие беседы: «Этикет, или просто хорошие манеры», «Слова-«сорняки», «Культура речи», «Культура общения», «Культура эмоций и чувств», «Беседа о местоимениях», «Как себя самопрезентовать» (Приложение 4).

2. В обучении младших школьников коммуникативной культуре важные функции выполняют игры: познавательно-развивающую (открывая детям законы человеческого общения, учитель развивает память, внимание, зрительное и слуховое восприятие, мышление и другое); коммуникативную (умения и навыки межличностного, группового общения).

Коммуникативная игра – методический прием, используемый для тренировки навыков и умений общения. Такие игры можно проводить в парной и групповой форме, с последующим анализом речевых действий участников игры. Главное назначение коммуникативных игр в овладении детьми средствами

выражения речевого этикета, своих мыслей и чувств. В основе коммуникативной игры лежит речевая ситуация – первая ступень акта общения (первый шаг речевого действия): подготовка к устному или письменному высказыванию.

В ходе эксперимента с младшими школьниками были проведены следующие игры: «Вежливые слова», «Игра-ситуация», «Пресс-конференция», «Интервью» (Приложение 5).

3. На уроке русского языка широко использовался метод объяснения, для которого характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений. Этот метод предполагает осознанное усвоение знаний, когда учащимся сообщается готовая информация разными средствами, с обязательным разъяснением и показанием примеров.

Учащимся информация сообщалась устно с использованием материала из книги «Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка» для третьего класса Г.А. Бакулиной. В этой книге предложен обширный материал о местоимениях, описаны общие сведения о них, правописание местоимений с предлогами.

На уроке объяснение, как правило, сочетается с наблюдениями учащихся, с вопросами учителя к учащимся и учеников к учителю и может перерасти в беседу.

Кульминационным моментом изучения темы стало итоговое занятие. Обобщение по теме «Местоимение» было проведено во внеурочное время. Форма этого занятия была необычной – урок-путешествие. Ученики проявили наибольшую активность, продемонстрировали полученные знания, ощутили собственную радость и гордость, поделились своими впечатлениями (Приложение 6).

Итак, после формирующего этапа завершающим этапом эксперимента стал контрольный. Его цель – выявить уровень сформированности коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале

местоимение) после проведения формирующего этапа. Нам необходимо выявить эффективны ли выбранные упражнения для учащихся по теме «Местоимение».

На этом этапе учащимся необходимо было рассказать о себе и семье, в которой они живут. Также обучающимся были предложены задания. Результаты контрольного этапа сведены в Таблице 2.3.

*Уровень сформированности коммуникативной культуры
(на материале местоимение) на контрольном этапе*

Таблица 2.3.

| п.п. | Фамилия, имя ученика | Номер вопроса | | | | | | | | | | Бесе да - чест | чест |
|------|-------------------------|--------------------------------------|---|----|---|----|----|---|---|---|----|-------------------------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| | | Количество баллов по каждому вопросу | | | | | | | | | | | |
| 1. | Аничин С. | 2 | 3 | 23 | 9 | 10 | 28 | 8 | 4 | 6 | 5 | 5 | 103 |
| 2. | Астапов А. | 2 | 3 | 15 | 6 | 7 | 17 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 69 |
| 3. | Астапова Н. | 2 | 1 | 15 | 7 | 6 | 15 | 4 | 5 | 2 | 4 | 3 | 65 |
| 4. | Бойченко П. | 2 | 3 | 23 | 9 | 9 | 28 | 8 | 5 | 5 | 5 | 5 | 102 |
| 5. | Бартенева И. | 2 | 3 | 21 | 7 | 8 | 27 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 94 |
| 6. | Горохова К. | 1 | 1 | 13 | 3 | 4 | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 44 |
| 7. | Емельяненко И. | 2 | 3 | 16 | 7 | 5 | 14 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 70 |
| 8. | Зайка Н. | 2 | 3 | 19 | 8 | 8 | 25 | 7 | 4 | 5 | 5 | 5 | 91 |
| 9. | Кравцова К. | 2 | 3 | 20 | 7 | 9 | 27 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 95 |
| 10. | Мартыненко Е. | 1 | 3 | 16 | 6 | 7 | 21 | 6 | 5 | 6 | 5 | 4 | 80 |
| 11. | Петрова В. | 1 | 3 | 11 | 5 | 3 | 11 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 48 |
| 12. | Пузикова М. | 1 | 3 | 18 | 9 | 6 | 20 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 80 |
| 13. | Польщикова М. | 1 | 1 | 9 | 3 | 5 | 11 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 45 |
| 14. | Проскурина Е. | 1 | 1 | 16 | 4 | 2 | 13 | 4 | 2 | 1 | 2 | 3 | 49 |
| 15. | Скворцова Д. | 2 | 3 | 20 | 6 | 8 | 21 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 78 |
| 16. | Слепухина В. | 2 | 1 | 14 | 5 | 5 | 18 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 64 |
| 17. | Сасойленко И. | 2 | 3 | 13 | 4 | 5 | 16 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 64 |
| 18. | Саенко Д. | 2 | 3 | 19 | 7 | 9 | 24 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 91 |
| 19. | Чуйко О. | 1 | 3 | 12 | 4 | 4 | 11 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 48 |

В Таблице 2.4. приведены результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента. В ходе сравнения полученных данных наблюдается явное улучшение результатов после проведения формирующего этапа.

*Уровень сформированности коммуникативной культуры
на констатирующем и контрольном этапе*

Таблица 2.4.

| № п.п. | Фамилия, имя ученика | Количество баллов | | | | | |
|-----------|----------------------------|------------------------------------|---------------------------------|---|--|---|--|
| | | Беседа (констатирующий этап) | Беседа (контрольный этап) | Система заданий (констатирующий этап) | Система заданий (контрольный этап) | Общее количество баллов (констатирующий этап) | Общее количество баллов (контрольный этап) |
| 1. | Аничин С. | 5 | 5 | 92 | 98 | 97 | 103 |
| 2. | Астапов А. | 3 | 4 | 41 | 65 | 44 | 69 |
| 3. | Астапова Н. | 2 | 3 | 44 | 62 | 46 | 65 |
| 4. | Бойченко П. | 5 | 5 | 92 | 97 | 97 | 102 |
| 5. | Бартенева И. | 4 | 5 | 74 | 89 | 78 | 94 |
| 6. | Горохова К. | 2 | 3 | 30 | 41 | 32 | 44 |
| 7. | Емельяненко И. | 3 | 4 | 44 | 66 | 47 | 70 |
| 8. | Заика Н. | 5 | 5 | 71 | 86 | 76 | 91 |
| 9. | Кравцова К. | 4 | 5 | 70 | 90 | 74 | 95 |
| 10. | Мартыненко Е. | 3 | 4 | 51 | 76 | 54 | 80 |
| 11. | Петрова В. | 2 | 2 | 37 | 46 | 39 | 48 |
| 12. | Пузикова М. | 4 | 4 | 63 | 76 | 67 | 80 |
| 13. | Польщикова М. | 2 | 3 | 29 | 42 | 31 | 45 |
| 14. | Проскурина Е. | 3 | 3 | 46 | 46 | 49 | 49 |
| 15. | Скворцова Д. | 4 | 4 | 64 | 74 | 68 | 78 |
| 16. | Слепухина В. | 2 | 3 | 38 | 61 | 40 | 64 |
| 17. | Сасойленко И. | 2 | 3 | 40 | 61 | 42 | 64 |
| 18. | Саенко Д. | 4 | 5 | 67 | 86 | 71 | 91 |
| 19. | Чуйко О. | 2 | 2 | 30 | 46 | 32 | 48 |

Таким образом, в результате проведённого задания и беседы был выявлен следующий общий уровень сформированности коммуникативной культуры младших школьников (на материале местоимения) в ходе контрольного этапа (Таблица 2.5.):

Общий уровень сформированности коммуникативной культуры

Таблица 2.5.

| № п.п. | Уровень | Количество учащихся | | Процентное соотношение | |
|--------|-----------------|---------------------|------------------|------------------------|------------------|
| | | констатирующий этап | контрольный этап | констатирующий этап | контрольный этап |
| 1. | Низкий уровень | 10 | 4 | 53 % | 21 % |
| 2. | Средний уровень | 7 | 10 | 37 % | 53 % |
| 3. | Высокий уровень | 2 | 5 | 10 % | 26 % |

Мы видим, что после того, как ученикам была предложена система упражнений по изучению местоимения в начальной школе для формирования коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимения) результат улучшился: у 10 детей выявлен средний уровень сформированности коммуникативной культуры (53%), у 5-ых школьников (26 %) – высокий, и низкий уровень только у 4-ех младших школьников (21 %). Таким образом, уменьшилось количество детей с низким уровнем сформированности коммуникативной культуры и значительно возросло число учеников, которые смогли без ошибок построить свой рассказ.

Результаты показали эффективность выбранной системы упражнений по изучению местоимения в начальной школе для формирования коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка; доступность отобранного содержания учебного материала и снижение количества речевых и грамматических ошибок при употреблении местоимений.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Проанализировав школьные программы и учебники по русскому языку в начальных классах, мы сделали вывод, что тема «Местоимение» способствует расширению словарного запаса и формированию навыков культуры устной и письменной речи, навыков речевого этикета учащихся и формированию коммуникативной культуры в целом.
2. Изучив методическую литературу по проблеме исследования, мы пришли к следующим выводам: формирование навыков речевого этикета и культуры речи, навыков общения – неотъемлемая часть работы по формированию коммуникативной культуры младших школьников.
3. В ходе проведения эксперимента мы выяснили, что выбранная система упражнений для более углубленного изучения темы «Местоимение» в целях формирования коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка оказалась эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа по формированию коммуникативной культуры на уроках русского языка (на материале местоимения) вносит существенный вклад в формирование всесторонне развитой, социально активной личности будущего выпускника начальной школы.

Решая первую задачу, мы выявили сущность понятия «коммуникативная культура». Проанализировав множество трактовок данного понятия, мы пришли к выводу, что коммуникативная культура – это умение выражать свои мысли (устно или письменно) соответственно литературной норме, умение эффективно общаться.

Согласно исследованиям учёных, человек с высоким уровнем культуры обладает эмпатией, доброжелательностью, аутентичностью, конкретностью, инициативностью, открытостью и другими немаловажными качествами. Коммуникативную культуру можно рассматривать как систему качеств личности: культуру эмоций и жестов, культуру речи и самонастройки на общение, творческое мышление. В ходе решения этой задачи мы выяснили значение коммуникативной культуры для младших школьников.

Нами был выявлен дидактически потенциал местоимения для формирования коммуникативной культуры младших школьников.

Решая третью, мы провели обзор методологической литературы и изучили опыт учителей и методистов по проблеме формирования коммуникативной культуры (М.Л. Львов, С.Н. Цейтлин, Т.А. Ладыженская, М.С Соловейчик, В.И. Капинос, В.Е. Мамушина и другие).

Для решения последней задачи была организована экспериментально-методическая работа по формированию коммуникативной культуры (на материале местоимения). Исследование уровня сформированности коммуникативной культуры проводилось в 4 классе. В исследовании приняли

участие 19 человек. Эксперимент проходил в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Ученикам необходимо было составить краткий рассказ о себе и выполнить задания по теме «Местоимение». На констатирующем этапе низкий уровень сформированности коммуникативной культуры был выявлен у половины опрошенных детей, у 37 % детей – средний уровень и высокий уровень лишь у 10 % детей.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы и с учетом данных констатирующего эксперимента был организован формирующий этап эксперимента. Нами была разработана и апробирована система упражнений для углубленного изучения местоимений и формирования коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка. Данная система состоит из следующих этапов: формирование представления о словах, замещающих другие слова в тексте; первоначальное ознакомление младших школьников с местоимением как частью речи; усвоение лексико-грамматических особенностей местоимений и их функций в речи.

В итоге на контрольном этапе дети показали более высокий результат – у половины оказался средний уровень сформированности коммуникативной культуры, у 32 % – высокий, и низкий уровень только у 21 % обучающихся. Мы видим, что значительно снизилось количество детей с низким уровнем сформированности коммуникативной культуры и возросло число учеников, которые смогли чётко, логично и практически без ошибок построить свой рассказ.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что выбранная система упражнений по изучению местоимения в начальной школе для формирования коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка оказалась эффективной. Следовательно, цель достигнута, задачи решены, гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алтабаева, Е.В. Становление младшего школьника как языковой личности в процессе обучения русскому языку / Е.В. Алтабаева // Начальная школа. – 2005. – № 10. – С. 34 – 37.
2. Анисимов, В.М. Методика преподавания русского языка в начальных классах / В.М. Анисимов, К.Е. Андреева, Л.В. Сокоротова. – Якутск, 2001. – 128 с.
3. Арсеньева, Ю.В. Формирование коммуникативной компетентности на уроках русского языка / Ю.В. Арсеньева // Начальная школа. – 2013. – № 7. – С. 28 – 30.
4. Бабайцева, В.В. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: Учеб. для студентов высш. учеб. заведений: В 2 ч. – Ч. 2: Морфология. Синтаксис / В.В. Бабайцева, Н.А. Николина, Л.Д. Чеснокова и др.; под ред. Е.И. Дибровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 624 с.
5. Бакулина, Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. 3 класс / Г.А. Бакулина. – М.: Владос, 2004. – 215 с.
6. Балашова Л.В. Курс русского языка / Л.В. Балашова, В.В. Дементьев. – Саратов: Лицей, 2005. – 1056 с.
7. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
8. Богин, Г.И. Современная лингводидактика / Г.И. Богин. - Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1980. - 61 с.
9. Богусловская, Н.Е. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. Для учителя / под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. – 369 с.
10. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 2003. – 272 с.

11. Боженкова, Р.К. Русский язык и культура речи / Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова. – М., 2004. – 437 с.
12. Бондаренко, А.А. Речевой этикет в современной школе / А.А. Бондаренко // Начальная школа. – 2013. – № 1. – С. 21 – 28.
13. Бондаренко, А.А. О словах-«сорняках» в речи современного школьника / А.А. Бондаренко // Начальная школа. – 2011. – № 6. – С. 17 – 21.
14. Валгина, Н.С. Современный русский язык / Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. – М.: Логос, 2006. – 528 с.
15. Введенская, Л.А. Культура и искусство речи. Современная риторика / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов н/Д., 2004. – 576 с.
16. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи: Справ. Пособие / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов н/Д., 2002. – 675 с.
17. Венгер, Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Логос, 2008. – 325 с.
18. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М.: Просвещение, 1993. – 342 с.
19. Выготский, Л.С. Психология развития человека. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 1136 с.
20. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 207 с.
21. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
22. Головин, Б.Н. Основы культуры речи: Учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» 2-е изд., испр. / Б.Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1988. – 238 с.
23. Гришанова, И.А. Методика измерения уровня коммуникативной успешности младших школьников / И.А. Гришанова // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 80 – 90.

24. Жуков, В.Ю. Основы теории культуры / В.Ю. Жуков. – СПб.: Речь, 2004. – 227 с.
25. Зайцева, К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К.П. Зайцева // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – №4. – С. 78 – 83.
26. Иванова, Е.М. Формирование новой культуры отношений / Е.М. Иванова // Начальная школа. – 2006. – № 3. – С. 11 – 15.
27. Иванов, С.В. Русский язык: 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова. – М.: Вентана-Граф, 2016. – 193 с.
28. Иванов, С.В. Русский язык. 1-4 классы. Программа, планирование, контроль. ФГОС / С.В. Иванов, М.И. Кузнецова, А.О. Евдокимова. – М.: Вентана-Граф, 2016. – 384 с.
29. Канакина, В.П. Русский язык. 3 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2016. – 159 с.
30. Канакина, В.П. Русский язык. 1-4 классы. Рабочие программы. ФГОС / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий, М. В. Бойкина. – М.: Просвещение, 2016. – 340 с.
31. Капинос, В.И. Об оценке речевых навыков учащихся / В.И. Капинос // Русский язык в школе. – 1973. – № 6. – С. 79 – 80.
32. Капинос, В.И. Культура речи: Ошибки и недочеты в речи учащихся. Методика развития речи на уроках русского языка / В.И. Капинос. – М.: Просвещение, 1991. – 218 с.
33. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. - М.: Издательство ЛКИ, 2010. - 264 с.
34. Колычева, Г.Ю. Особенности изучения местоимений в начальных классах / Г.Ю. Колычева // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 12 – 14.
35. Королькова, Л.В. Групповые взаимодействия младших школьников/ Л.В. Королькова // Начальная школа. – 2007. – №2. – С. 13 – 15.

36. Косериу, Э. Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка / Э. Косериу. – М.: Просвещение, 1970. – 315 с.
37. Кривченко, Т.А. Коммуникативная культура человека как объект формирования. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. проф. И.А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 365 с.
38. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1991. – 43 с.
39. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 415 с.
40. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 156 с.
41. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов – М.: Просвещение, 2001. – 176с.
42. Макарова, Н.Н. Коммуникативная игра в младших классах / Н.Н. Макарова // Начальная школа. –2007. – №3. – С. 38 – 40.
43. Мамушин, В.Е. Классификация и основные причины ошибок и недочетов в письменной речи учащихся / В.Е. Мамушин. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 1991. – 276 с.
44. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – М., 2010. – 576 с.
45. Михайлова, И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / И.М. Михайлова. – Псков: ПГПУ, 2005. – 188 с.
46. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.

47. Овсянникова, Е.А. Развитие коммуникативных умений у младших школьников в тренинговой группе / Е.А. Овсянникова // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – №7. – С. 42 – 44.
48. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «А ТЕМП», 2010. – 846 с.
49. Папина, М.В. Методика углубленного изучения местоимений в начальной школе / М.В. Папина // Начальная школа. – 2004. – № 10. – С. 38 – 43.
50. Песняева, Н.А. Эффективность речевой деятельности младших школьников в учебном диалоге / Н.А. Песняева // Начальная школа. – 2005. – №5. – С. 54 – 56.
51. Плещенко, Т.П. Стилистика и культура речи / Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Чечет. – М., 2001 – 423 с.
52. Позднякова, Е.В. Формирование коммуникативной культуры у младших школьников / Е.В. Позднякова // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 23 – 24.
53. Полякова, А.В. Русский язык. 4 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 1/ А.В. Полякова. – М.: Просвещение, 2016. – 143 с.
54. Полякова, А.В. Русский язык. Рабочие программы. 1-4 классы / А.В. Полякова. – М.: Просвещение, 2015. – 358 с.
55. Пчелинцева, И.Р. Толерантность и школьник / И.Р. Пчелинцева. – М.: СИНТЕЗ, 2003. – 49 с.
56. Радугин, А.А. Русский язык и культура речи / А.А. Радугин. – М.: Библионика, 2004. – 169 с.
57. Розенталь, Д.Э. Справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М., 1985. – 321 с.
58. Ромашина, С.Я. Речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия / С.Я. Ромашина // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – №2. – С. 71 – 73.

59. Руденский, Е.В. Социальная психология / Е.В. Руденский. – М.: ИНФРА – М, 1997. – 222 с.
60. Саломатова, О.С. Становление коммуникативной компетентности школьников в ходе проектно-исследовательской деятельности / О.С. Саломатова // Начальная школа. – 2007. – №7. – С. 40 – 42.
61. Сафонова, С.С. Лекции по современному русскому языку / С.С. Сафонова. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2008. – 198 с.
62. Скворцов, Л.И. Культура русской речи: словарь-справочник / Л.И. Скворцов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 224 с.
63. Слостёнин В.А. Педагогика / Под. ред. В.А. Слостёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
64. Соловейчик, М.С. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М.С. Соловейчик. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 383 с.
65. Соловейчик, М.С. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 1993. – 198с.
66. Соловейчик, М.С. О содержании работы по культуре речи / М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 1979. – №3. – С. 49 – 52.
67. Соловейчик, М.С. Нарушение языковых норм в письменной речи младших школьников / М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 1979. – № 4. – С. 56 – 59.
68. Соловейчик, М.С. Работа по культуре речи на уроках русского языка / М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 1986. – № 9. – С. 69 – 73.
69. Тесленко, В.И. Формирование коммуникативной компетентности [Текст] / В.И. Тесленко, С.В. Латынцева. – М.: Просвещение, 2003. – 415 с.
70. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Учебное пособие / С.Н. Цейтлин. – СПб: ИД «МиМ», 1997. – 143 с.
71. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей / С.Н. Цейтлин. – М.: Просвещение, 1982. – 143с.

72. Чибухашвили, В.А. Можно ли выработать «иммунитет» против речевых ошибок / В.А. Чибухашвили // Начальная школа. – 2006. – № 7. – С. 51 – 54.
73. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2011. – 93 с.
74. Федоренко, Л.П. Принципы обучения русскому языку [Текст] / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1973. – 218 с.
75. Фоменко, Ю.В. О принципах классификации ошибок в письменных работах школьников. Русский язык в школе / Ю.В. Фоменко. – М., 1973. – 541 с.
76. Формановская, Н.И. Вы сказали: «Здравствуйте!» (Речевой этикет в нашем общении) / Н.И. Формановская. – М.: Знание, 1989. – 160 с.
77. Языковое и литературное образование в современном обществе – 2013 / под ред. Л.В. Савельевой, Е.А. Офицеровой. – СПб.: ВВМ, 2014. – 330 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

**Система заданий
для проверки уровня сформированности коммуникативной культуры
(на материале местоимения)**

1. Личные местоимения употребляются вместо

- имени прилагательного;
- имени существительного.

Личные местоимения отвечают на вопросы

- какой? какая? какое? какие?
- кто? что?

2. Соедини линиями в правильном порядке:

| | |
|-------------------|----------|
| ты, вы | 2-е лицо |
| я, мы | 3-е лицо |
| он, она, оно, они | 1-е лицо |

3. Подчеркни местоимения:

я, он, на, мы, мел, мной, вы, был, вас;
нас, нем, нам, тебя, табун, ты её, ель, ею;
мой, меня, вас, ему, яму, его, тески, тобой;
вес, вы, но, нос, нас, нёс, вёз, вам, вами, тебе, им.

4. Поставь местоимения в нужном падеже.

Подошёл к (он)_____, возвратился с (она)_____, прочитал про (я)
_____, поздравляю (он) _____, посмотрел на (они) _____, позвонил (она)
_____, отвечал (они) _____, обрадовал (он) _____, спросил про (он)
_____, порадовал (я) _____.

5. Запиши начальную форму местоимений:

Нами (_____); ею (_____); о них (_____); их (_____);
 обо мне (_____); нас (_____); у тебя (_____); в нём (_____);
 с тобой (_____); про себя (_____).

6. Просклоняй предложенные местоимения и заполни все пропуски в таблице:

| падеж | 1-е лицо | | 2-е лицо | | 3-е лицо | |
|-------|----------|------------|-------------|------------|--------------------------|--------------|
| | ед.ч. | мн.ч. | ед.ч. | мн.ч. | ед.ч. | мн.ч. |
| И.п. | <i>я</i> | | | | <i>он (оно), она</i> | |
| Р.п. | | <i>нас</i> | | | | |
| Д.п. | | | <i>тебе</i> | | | |
| В.п. | | | | <i>вас</i> | | |
| Т.п. | | | | | | |
| П.п. | | | | | | <i>о них</i> |

7. Укажи правильный вариант:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> у ней | <input type="checkbox"/> у неё |
| <input type="checkbox"/> к ему | <input type="checkbox"/> к нему |
| <input type="checkbox"/> в их комнате | <input type="checkbox"/> в ихней комнате |
| <input type="checkbox"/> ихние друзья | <input type="checkbox"/> их друзья |
| <input type="checkbox"/> обиделся на них | <input type="checkbox"/> обиделся на их |
| <input type="checkbox"/> с ими | <input type="checkbox"/> с ними |
| <input type="checkbox"/> в ихнем доме | <input type="checkbox"/> в их доме |
| <input type="checkbox"/> ждали его | <input type="checkbox"/> ждали него |

8. Отметь предложения с ошибками и исправь их:

- Если друг настоящий, сним не страшны любые испытания.
- Мама, когда у неё хорошее настроение, любит напевать детские песенки.
- Уменя появился пушистый ласковый котёнок.

- Туристы ждали машину, которая должна заними приехать.
- Человека узнаешь, когда сним пуд соли съешь.
- Одна у человека мать, одна у него и Родина.
- Как ты смеешь спорить со мною, сомною дворянкой столбовою?
- Приплыла к нему рыбка, спросила: «Чего тебе надобно, старче?»

9. Допиши различные формы местоимения *себя* в данные устойчивые выражения:

Читать про _____, не владеет _____, выходить из _____, не похож на _____, судить по _____, _____ на уме.

10. Исправьте ошибки в предложении:

Гусь среди их был самый старый и степенный. Из ихнего окна раздавались звуки знакомой мелодии. Я укорял меня за невнимательность. Он хвастун: всё время хвалит самого его. Мы с ими давно дружим. Они ждали него.

Приложение 2

Система упражнений по изучению местоимения в начальной школе для формирования коммуникативной культуры младших школьников на уроках русского языка (на материале местоимения)

1. Прочитай текст, подчеркни слова, употребленные для обозначения одного и того же лица. В какой последовательности использованы эти слова? (Цель упражнения: выяснение номинативной цепочки в тексте.)

Зимой белка свернётся клубочком в своём тёплом гнёздышке. Не страшны ей никакие морозы. Осенью переменяла она своё рыженькое пальто на серую шубку. Утеплела свой домик. Ещё летом белочка начала сушить грибы. Наготовила хлопотунья запасов на всю зиму.

2. Спиши текст, произведя замену там, где это необходимо. (Цель упражнения: развитие лексической зоркости, развитие умения замещать повторяющиеся имена существительные другими словами.)

Робкий заяц.

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

3. Спиши текст, произведя замену там, где это необходимо. (Цель упражнения: развитие лексической зоркости, развитие умения замещать повторяющиеся местоимения.)

Чистики.

Чистики — это небольшие птицы. Они живут в открытом море. Только на время гнездования они выходят на берег. Они гнездятся на каменных островах. Среди камней строят они свои гнёзда. Их гнездовья надёжно защищены от врагов.

4. Спиши текст, вставляя пропущенные слова. (Цель: проверка умения употреблять лексико-грамматические средства связи.)

Медведь.

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

5. Прочитай текст. Найди в нем местоимения. Объясни их значение. (Цель упражнения: понаблюдать за особенностями личных и притяжательных местоимений.)

Гаяр.

Гаярка – обычный пёс для охоты. Ничего в нём особенного мы не замечали. Разве что иногда начнёт 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. Поведёт его хозяин охотиться. Будет Гаярка работать – добывать дичь: чують, искать. Он давно не охотился.

6. Прочитай текст, спиши. Подчеркни местоимения. Как связаны между собой местоимения *мы* и *наша*? (Цель упражнения: понаблюдать за особенностями личных и притяжательных местоимений.)

Мы вышли из моря.

Земная жизнь зародилась в воде. Всё, что сейчас ползает и растёт на земле, всё, что летает над землёй, и всё, что роется под землёй, – всё когда-то вышло из моря.

Значит, и мы, люди, тоже «начинались» в море. Наше тело до сих пор наполовину состоит из воды. Наши руки и ноги – это бывшие грудные и брюшные плавники рыб. Наши лёгкие образовались из рыбьего плавательного пузыря. Наше сердце гонит по жилам кровь, солёную, как морская вода. И удары нашего пульса так же ритмичны, как приливы и отливы.

7. Прочитай диалог. Все ли в этом разговоре тебе было понятно? Почему ребята поняли друг друга? Какие слова помогли им в этом? (Цель упражнения: понаблюдать за особенностями употребления личных и указательных местоимений в ситуативной речи.)

- Ты читал эту книгу?

- Да.

- А ту?

- Не успел ещё.

8. Спиши текст. Подчеркни местоимения, которые тебе встретились. Объясни, на что указывает местоимение *это*. (Цель упражнения: понаблюдать 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 после этого Аника хвастать, что ему всё нипочём, даже сама смерть его боится.

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

9. Спиши текст, вставляя пропущенные слова. (Цель упражнения: выявить особенности употребления местоимений различных разрядов.)

Рябина.

... очень люблю ... скромное ветвистое деревцо. Люблю ... перистые зелёные листочки ... шелестят даже при лёгком ветре... весёлое радостное дерево ... улыбается. Издавна русские крестьяне сажали ... около дома. Цветёт ... поздней весной. А ... знаешь рябину?

Слова для справок: *всем, я, ты, это, это, его, рябина, она, они.*

Приложение 3

1. Знакомство с личными местоимениями (реплики Вيني Пуха).

- Если я чешу в затылке – не беда!

В голове моей опилки, да, да, да!

- Пятачок, ты куда не торопишься?

2. Запомнить местоимения по лицам поможет «запоминалка» от лица Вيني Пуха:

Я забрался на крыльцо,

Мы посадим деревцо.

Я и мы – первое лицо.

Ты один, но вот вас двое –

Ты и вы – лицо второе.

Третье лицо дано –
Он, она, они, оно.

3. Загадки:

Утром – так заведено –
Разомкнёшь ресницы,
И к тебе идёт *ОНО*
Розовой жар – птицей. (*Солнце*)
А стемнеет – *ОН* придёт:
Тоненький, Смущённый, –
Он на цыпочках войдёт
Долькою лимонной. (*Месяц*)

Хожу в пушистой шубе, живу в густом лесу.

В дупле на старом дубе орешки *Я* грызу. (*Белка*)

И в море не купаются,
И нет на них щетинки,
И все же называются
ОНИ – морские ... (*Свинки*)
Сделал дыру, вырыл нору,
Солнце сияет, а *ОН* не знает. (*Крот*)
Заплелись густые травы,
Закудрявились луга,
Да и сам *Я* весь кудрявый,
Даже завитком рога. (*Баран*)

- 1) Отгадай загадку, рядом с отгадкой запиши местоимение, которым замещено существительное в загадке.
4. Дидактическая игра «Рыбалка».
 - 1) Вылови местоимение – рыбку, определи лицо и число.
 - 2) Положи в нужное ведерко.

5. С помощью стихотворений дети могут проследить за тем как местоимения изменяется по лицам, числами падежам:

Мотылек, как же так? Целый день ты летал.
 И совсем не устал? Расскажи, как живешь.
 Что ты ешь? Что ты пьешь?
 Я живу на лугах и в садах, и в лесах.
 Я летаю весь день в голубых небесах.
 Солнца ласковый свет озаряет мне кров.
 Мне еда и питье – ароматы цветов.
 Но живу я недолго – не более дня.
 Будь же добрым со мной и не трогай меня.

- 1) Отыщи местоимения в тексте, определи их лицо и число, укажи падеж.
 6. Затем, обучающимся предлагается иллюстрация с цветами, она обращает внимание детей на их красоту.

Если я сорву цветок,
 Если ты сорвёшь цветок,
 Если он, и я, и ты -
 Если мы сорвём цветы,
 То окажутся пусты
 И деревья, и кусты.
 И не будет красоты,
 и не будет доброты,
 Если только я и ты -
 Если мы сорвём цветы.

- 1) Назови существительные и заменить их местоимениями. (*Цветы - они, ромашка - она, василек - он* и т.д.).
 7. Игра «Собери букет». Обратиться к детям можно следующим образом:
 Мы представим, будто с нами лето.
 Соберём мы с вами два букета.

Два букета непростых цветов:

Лепестки из букв – цветы из слов.

- 1) Запиши слова в тетрадь, укажи род. (По ходу выполнения этого задания дети должны выяснить, что одна группа слов всегда употребляется только в единственном числе, а другая – только во множественном).

Приложение 4

Беседа «Этикет, или просто хорошие манеры»

Цели: ознакомить учащихся с новым предметом; рассказать о системе занятий; убедить учащихся в необходимости изучения основ этикета.

Ход мероприятия

Представим, что перед нами два указателя. Один из них показывает путь в страну Вежливости, а другой в страну, где нет никаких правил. В какую из этих стран вы хотели бы попасть? (Если дети выбирают страну Вежливости, то учитель предупреждает, что путь туда лежит через страну, в которой нет никаких правил.)

- Итак, мы попали с вами в страну, где нет никаких правил. Главные лозунги в этой стране: «А я так хочу!», «А мне все равно!», «Я самый-самый!», «Мне все нипочем!» Представьте на минуточку, что можно увидеть на улицах этой страны. (Дети обмениваются мнениями.)

- Хотели бы вы остаться в такой стране хотя бы на день, два, на неделю? Почему?

- А теперь поспешим в страну Вежливости. В ней правит королева Этика. Ей уже несколько веков, но она молода, красива, грациозна. Это она научила всех быть добрыми и внимательными, справедливыми и аккуратными. Это она научила жителей своей страны не только следовать правилам поведения, но и хорошо относиться друг к другу. В этой стране царят доброта и мир. В этой стране каждый человек немного волшебник. Он непременно развеселит

печального, поможет в трудной ситуации, будет рад твоим успехам, как своим собственным.

Если и вы хотите хоть немного стать добрыми волшебниками, вам непременно нужно познакомиться с правилами этикета, правилами, по которым нужно вести себя в обществе, среди людей, правилами культурного поведения.

- Итак, тема нашего первого занятия «Этикет, или просто хорошие манеры».

Общепринятые нормы этикета просты и всем доступны, но только постоянное их соблюдение сделает манеры человека красивыми, а самого человека обаятельным.

- Что такое манеры? (Способ держать себя, внешняя форма поведения, обращения с другими людьми.)

Хорошие манеры

1. Воспитанный человек пунктуален, он никогда не опаздывает, будь то работа, вечеринка или встреча с приятелем.
2. Он никогда не сядет за стол раньше старших.
3. У двери он пропустит старшего или девочку.
4. Если вошел в помещение, где уже присутствуют его коллеги или друзья, он здоровается первым.
5. Встает, разговаривая со старшими.
6. Зная, что впереди девочки, мальчик может себе позволить идти, только в определенных случаях: если плохая дорога; когда спускается по лестнице; когда открывает дверь; при входе в лифт или, когда требуется взять на себя трудное и опасное дело; когда выходит из транспорта.

Манеры человека проявляются в жестах, мимике и пантомиме. И составляют его внешний облик, а также нравственный уровень личности: тактичность, любезность, скромность и доброжелательность или их отсутствие.

Вывод. Хорошим манерам надо учиться. Человек должен быть сдержанным в манерах. Должен уметь контролировать себя.

Коммуникативные игры

Игра «Вежливые слова»

Цель: развитие уважения в общении, привычка пользоваться вежливыми словами.

Содержание. Игра проводится с мячом в кругу. Дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова. Назвать только слова приветствия (здравствуйте, добрый день, привет, мы рады вас видеть, рады встречи с вами); благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны); извинения (извините, простите, жаль, сожалею); прощания (до свидания, до встречи, спокойно).

Игра-ситуация

Цель: развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и пантомимику.

Содержание. Детям предлагается разыграть ряд ситуаций.

1. Два мальчика поссорились – помири их.
2. Тебе очень хочется поиграть в ту же игрушку, что и у одного из ребят твоей группы – попроси его.
3. Ты нашёл на улице слабого, замученного котёнка – пожалей его.
4. Ты очень обидел своего друга – попробуй попросить у него прощения, помириться с ним.
5. Ты пришёл в новую группу – познакомься с детьми и расскажи о себе.
6. Ты потерял свою машинку – подойди к детям и спроси, не видели ли они ее.

7. Ты пришёл в библиотеку – попроси интересующую тебя книгу у библиотекаря.
8. Ребята играют в интересную игру – попроси, чтобы ребята тебя приняли. Что ты будешь делать, если они тебя не захотят принять?
9. Дети играют, у одного ребёнка нет игрушки – поделись с ним.
10. Ребёнок плачет – успокой его.
11. У тебя не получается завязать шнурок на ботинке – попроси товарища помочь тебе.
12. К тебе пришли гости – познакомь их с родителями, покажи свою комнату и свои игрушки.
13. Ты пришёл с прогулки проголодавшийся – что ты скажешь маме или бабушке.

Игра «Пресс-конференция»

Цель: развить умение вежливо отвечать на вопросы собеседников, кратко и корректно формулировать ответ; формировать речевые умения.

Содержание. Все дети группы участвуют в пресс-конференции на тему «Мой друг». Один из участников пресс-конференции «гость» (тот, кому будут заданы все вопросы) – садится в центр и отвечает на любые вопросы детей.

Игра «Интервью»

Цель: развитие умения принимать на себя роль, выполнять её в соответствии с характеристикой героя.

Оборудование: микрофоны (по количеству пар участников).

Содержание. Педагог разделяет детей на две команды. Одна команда – «эксперты», другая – «журналисты».

Педагог говорит:

- Каждому «журналисту» нужно выбрать себе «эксперта» и взять у него интервью по знакомой нам теме, например, «Город, в котором я живу». Пожалуйста, играйте свои роли так, чтобы ваше поведение и речь были бы как у настоящих журналистов и экспертов. Кто начнет первым?

Педагог выступает в роли наблюдателя.

Выигрывает пара, которая, по мнению большинства детей, наиболее удачно сыграла свои роли.

Оценивается степень внимания к партнеру, культура общения, артистизм.

Приложение 6

Урок-путешествие «Обобщение знаний о местоимениях»

Цель урока: углубить знания учащихся о местоимении.

Задачи:

1. Совершенствовать навыки учащихся в правильном употреблении местоимений как части речи.
2. Развивать умения учащихся работать в группе.

Ход урока

- Мы отправляемся в путешествие в страну Местоимению. Узнав об этом, королева страны прислала письмо.

Здравствуйте, друзья!

Я узнала, что вы хотите прибыть в мою страну. Я очень люблю туристов и пускаю в свои владения только пытливых и находчивых. А главное, знающих людей. Пройти в мой дворец непросто. Для этого вам придется преодолеть различные препятствие.

Я посылаю вам карту моей страны. Если вы достойно пройдёте все испытания, расскажите все, что обо мне знаете, я буду рада приветствовать вас в моём Дворце.

Сегодня я отмечаю свой день рождения. Прошу прибыть во дворец без опоздания. А чтобы вы смогли открыть дворцовые ворота, за каждый пройденный этап путешествия вы будете получать ключик. Команда, набравшая больше ключиков, получит право открыть дворцовые ворота. В добрый путь!

Королева Местоимения.

1 этап «Пещера загадок»

Чтобы преодолеть это препятствие, необходимо отгадать загадки.

1. Какие два личных местоимения мешают движению на дорогах? (*Я – мы*)
2. Сколько личных местоимений в слове семья? (*Семь-я*)
3. Первый слог слова – личное местоимение 1-го лица. Второй слог этого слова – название детской болезни. Вместе слоги обозначают предмет, который удерживает судно. (*Я-корь*)
4. Первый слог – личное местоимение 2-го лица. Второй – звук, который издает лягушка. Вместе – название овоща. (*Ты-ква*)
5. Первый слог слова – личное местоимение 1-го лица. Второй и третий – синоним к слову «горе». Вместе слоги обозначают человека, который любит жаловаться. (*Я-беда*)
6. Первый слог слова – личное местоимение 1-го лица. Второй слог ты найдешь в словах *сварщик, пильщик, барабанищик*. Вместе слоги обозначают предмет для хранения. (*Я-щик*)
7. В каком местоимении два звука, одна буква? (*Я*)
8. За какое личное местоимение 1-го лица нужно спрятать букву «ц», чтобы получилось животное из семейства грызунов. (*За-я-ц*)

Подведение итогов.

2 этап «Лесные премудрости»

Ученики делятся на три команды. Задание на время.

1. Замените существительное личным местоимением. Объясните: почему вы заменили имя существительное местоимением?
2. Сделайте полный синтаксический разбор предложения, дайте ему характеристику.
3. Каким членом предложения может быть местоимение?

1 команда: Орел свил самое большое гнездо. Гнездо сделано из толстых сучьев и помещается на высокой сосне.

2 команда: Самое маленькое гнездо вьет королек. Королек сам меньше стрекозы, и дом у него с кулачок.

3 команда: Самый красивый домик у пеночки. Пеночка свила гнездышко на березовой ветке. Птица убрала его мягким пухом.

Подведение итогов этапа.

3 этап «Поляна сказок»

Каждый ученик получает карточку с заданием:

1. Прочитайте текст. Из какой сказки эти строки, назовите автора. (А.С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке»)
2. Спишите местоимения, данные в скобках, употребите в нужной форме.
3. Объясните, как пишутся предлоги с местоимениями.

Карточка для 1 команды:

Приплыла к (он) рыбка, спросила:
«Чего тебе надобно, старче.»
Воротился старик ко старухе,
Рассказал (он) великое чудо.

Карточка для 2 команды

Не посмел я взять с (она) выкуп,
Отпустил(она) в синее море.
Не умел ты взять *выкупа* с рыбки.
Хоть бы взял ты с (она) корыто.

Карточка для 3 команды

На (он) прикрикнут старуха,
На конюшню служить (он) послала.
Старичок к старухе воротился,
Что ж. Пред (он) царские палаты.

Веселый привал (физкультминутка).

Подведение итогов этапа.

4 этап «Порт грамотности»

Задание на время.

1. Напишите местоимение в нужном падеже.
2. Что нужно помнить о местоимениях 3-го лица, когда они стоят в косвенных падежах?

| 1 команда | 2 команда | 3 команда |
|------------------|------------------|------------------|
| С (он) (Т.п) | У (он) (Р.п) | О (он) (П.п) |
| У (она) (Р.п) | К (она) (Д.п.) | За (она) (Т.п) |
| К (он) (Д.п) | Над (она) (Т.п) | От (она) (Р.п) |
| Перед (он) (Т.п) | О (она) (П.п) | Над (она) (Т.п) |

- Мы подошли к воротам дворца королевы Местоимении. Подведем итоги.

Вспомним, что мы узнали о королеве Местоимении. Расскажите, пользуясь планом:

1. Значение местоимения.
2. Постоянные признаки.
3. Как изменяется местоимения.
4. Роль в предложении.

- Мы многое узнали о королеве Местоимении и подошли к ее дворцу.

Команда, получившая большее число ключиков, открывает дворцовые ворота.

Дорогие ребята!

Я поздравляю вас с успешным окончанием путешествия. Вы проявили себя знающими и любознательными туристами. Желаю вам дальнейших успехов в изучении русского языка. Путешествуйте в разные страны частей речи. Дружите с русским словом, исследуйте страну Слов. Поможет вам в этом мой подарок!

До встречи на страницах учебника.

Королева Местоимения.

В завершение урока необходимо напомнить ученикам, что у королевы Местоимении сегодня день рождения и предложить написать личное письмо-поздравление и поблагодарить ее за гостеприимство и интересное путешествие.

