

Г л а в а II

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МЕСТОИМЕНИЯМ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА

2.1. Цели и содержание обучения местоимениям бурятского языка

Как показал теоретический анализ проблем обучения грамматике бурятского языка, методические основы обучения местоимениям в начальной национальной школе разработаны недостаточно. Их представление и является целью данной главы.

Цели того или иного школьного предмета, в том числе бурятского языка, определяются социальным заказом. Социальный заказ общества в Республике Бурятия в отношении языков состоит в следующем:

- создание оптимальных условий для равноправного функционирования на территории республики бурятского и русского языков, и для постоянного использования их как средств общения;
- развитие духовной сферы учащихся, повышение гуманистического содержания обучения, полная реализация воспитательно-образовательно-развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого ученика;
- разработка и внедрение новых технологий обучения, способных улучшить сознательное усвоение бурятского языка;
- обеспечение учебно-методическими комплексами: обновление учебных программ, создание коммуникативно-ориентированных учебников и других учебно-методических комплексов.

Руководствуясь социальным заказом общества в обучении бурятском языку, мы различаем четыре цели обучения: коммуникативную, образовательную, воспитательную и развивающую.

Ведущей целью является *коммуникативная*, которая предполагает формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция интегративна и включает в себя языковую, социокультурную, тематическую, учебную и компенсаторную компетенции (Бим И. Л., 1999).

Языковая (лингвистическая) компетенция предполагает владение речевыми умениями, с одной стороны, и языковыми знаниями и

навыками, с другой. Ведущим компонентом коммуникативной компетенции являются речевые умения, ибо только владение ими (аудирование, говорение, чтение, письмо) позволяет осуществить общение.

Исходя из того, что речь функционирует по определенной языковой норме, в методике обучения бурятскому языку большое внимание уделяется формированию правильной литературной речи младших школьников. Для этого требуются:

- овладение нормами бурятского литературного языка, нормами произношения, нормами словообразования и образования форм слов;
- нормами построения словосочетаний и предложений;
- нормами употребления слов в соответствии с их лексическим значением и стилевой принадлежностью;
- обогащение словарного запаса и грамматического строя речи детей младшего школьного возраста.

Социокультурная компетенция предполагает овладение языком как частью национальной культуры бурятского народа, знание традиций, уклада жизни, материальных и духовных ценностей, объединяющих и сплачивающих народы, населяющих Республику Бурятия. Тематическая компетенция предполагает владение экстралингвистической информацией, в том числе и регионоведческой (использование бурятских реалий из области традиции, религии, фольклора, особенности одежды, пищи, праздники, национальные игры).

Компенсаторная компетенция предполагает:

- умение добиваться взаимопонимания с помощью переспроса, уточнения и других средств;
- умение планировать свое речевое поведение, соотносить цели каждого речевого поступка с выражаемым содержанием и т. д.
- умение сотрудничать в различных видах деятельности, что формирует потребность в общении.

Учебная компетенция предполагает:

- умение работать с учебником, справочной литературой;
- умение систематизировать знания (лингвистические, социокультурные);
- умение выполнять разнообразные языковые и речевые упражнения.

Вместе с тем второй, не менее важной, является образовательная цель, включающая общее, филологическое и социокультурное образование.

Общее образование призвано обеспечить:

- становление всесторонне образованной личности, обладающей высокой духовной культурой;
- создание образовательной базы для дальнейшего обучения;
- расширение общего кругозора.

Социокультурное образование предполагает не только сохранение живого наследия народа, но и приобщение младших школьников к устному народному творчеству.

Важная роль в обучении бурятскому языку принадлежит филологическому образованию младших школьников. Овладевая системой бурятского языка, учащиеся усваивают определенные грамматические понятия (*хэлэлгын хубинууд* — части речи, *юумэнэй нэрэ* — имя существительное, *тэмдэгэй нэрэ* — имя прилагательное, *тоогой нэрэ* — имя числительное, *түлүүнэй үгэ* — местоимение, разряды местоимений, лицо, число, склонение и др.).

Филологическое образование младших школьников в процессе обучения бурятскому языку способствует развитию бурятской литературной речи, формированию обобщенных знаний системы бурятского языка, расширению коммуникативных возможностей учащихся, реализации их творческих способностей.

Исходя из вышесказанного, в процессе обучения местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе ставятся следующие специальные цели:

- знакомство с понятием “түлөөнэй үгэ” ‘замещающее слово’ как частью речи бурятского языка, знакомство с личными и указательными местоимениями, их лексико-грамматическими признаками на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной;
- формирование грамматических понятий и осознанного употребления местоимений бурятского языка в речи.

Следующей является воспитательная цель, предполагающая формирование у младших школьников личностных отношений к материальной и духовной культуре своего народа и процессу овладения этой культурой, формирование сознательного отношения к учебе и школе, основ нравственного, эстетического и интернационального воспитания.

Развивающая цель обучения предполагает формирование у младших школьников:

- языковых, интеллектуальных и познавательных способностей;
- языкового чутья, умения переноса знаний и навыков в новую ситуацию на основе творческо-поисковой деятельности;
- способности вступать в общение, потребности в дальнейшем самообразовании.

Развивающая цель предполагает сочетание учебной деятельности, формирующей знания, навыки, умения с деятельностью творческой, связанной с развитием познавательной активности учащихся. В качестве основных задач определяем следующие:

- ознакомить учащихся с понятием “түлөөнэй үгэ” ‘замещающее слово’, а именно с личными, указательными местоимениями бурятского языка, их лексико-грамматическими признаками на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной;

- сформировать грамматические навыки осознанного употребления местоимений бурятского языка в определенных речевых ситуациях общения;

- сформировать исследовательские навыки и умения, которые являются источником как речевого, так и общего развития.

Таким образом, обучение бурятскому языку, а именно обучение местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе, предполагает комплексную реализацию коммуникативной, образовательной, воспитательной, развивающей целей обучения при ведущей роли первой.

Следующим компонентом методической системы является содержание обучения. Переходя к рассмотрению содержания обучения местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе, отметим, что оно определяется целями обучения и включает все то, что должны усвоить учащиеся, чтобы решать конкретные коммуникативные задачи. Сюда входят знания, навыки, умения учащихся, формирующиеся в процессе учебной деятельности.

Овладение знаниями, навыками и умениями является одним из условий образования человека, они характеризуют главные качества человека. Поэтому в теории и практике эти понятия имеют фундаментальное значение.

Компонент содержания обучения «знание» подразумевает теоретическое владение грамматическим материалом. Знания, усваиваемые в процессе обучения, должны быть систематичными, охватывать все основное в изучаемой области, быть взаимосвязанными, иметь определенную логическую структуру и усваиваться в определенной последовательности.

Осознанность, осмысленность знаний, насыщенность их конкретным содержанием, умением учащихся не только назвать и описать, но и объяснить изучаемые факты, указать их взаимосвязи и отношения, обосновать усваиваемые положения, сделать выводы из них — отличает содержательные знания от формулированных (М. Р. Львов).

Знания в ходе руководства все время развиваются, уточняются. Поэтому в ходе руководства познавательной деятельности учащихся учитель должен давать им не только сведения, составляющие фундамент грамматики бурятского языка, но и текущую информацию, которая обогащает основные научные положения грамматики, показывают их в различных связях и актуализируют содержание обучения, связывают с выдвигаемыми жизненными проблемами.

Знания представляют собой сознательный компонент действия, в нашем случае грамматическое понятие. Грамматические понятия (знания) являются одним из первых возможных объектов контроля, внутри которых можно выделить еще более мелкие объекты: знание значения грамматического явления, образования его формы и употребление. Эти составляющие могут существовать как изолированно, так и в сочетании друг с другом.

В соответствии с вышесказанным представляется возможным выявить ряд грамматических понятий, усваиваемых как при обучении местоимениям бурятского языка, так и при обучении бурятскому языку в целом.

Приводим перечень грамматических понятий, подлежащих усвоению: “*юмэнэй нэрэ*” ‘имя существительное’, “*тэмдэгэй нэрэ*” ‘имя прилагательное’, ‘глагол’), “*тоогой нэрэ*” ‘имя числительное’, “*түлөөнэй үгэ*” ‘замещающее слово’, “*мэдүүлэл*” ‘предложение’, “*юрэ хөөрэнэн мэдүүлэл*” ‘повествовательное предложение’, “*асууһан мэдүүлэл*” ‘вопросительное предложение’, “*шангадхаһан мэдүүлэл*” ‘побудительное предложение’; члены предложения:

“*нэрлүүлэгшэ*” ‘подлежащее’, “*хэлэгшэ*” ‘сказуемое’, “*нэмэлтэ*” ‘дополнение’, “*элирхэйлэгшэ*” ‘определение’, “*ушарлагша*” ‘обстоятельство’, “*тоо*” ‘число’, падеж, “*нюур*” ‘лицо’ и другие.

Все грамматические понятия бурятского языка рассматриваются в системе. Так, изучение частей речи подготавливает учащихся к изучению систематического курса синтаксиса, обуславливает изучение правил правописания и открывает возможности для использования уроков в целях развития речи учащихся, обогащения их словаря и усвоения ряда правил словоупотребления.

Процесс формирования грамматических понятий является и процессом овладения школьниками такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение, обобщение и систематизация, абстракция и конкретизация. Результативность формирования грамматических понятий у младших школьников находится в прямой зависимости от степени развития абстрагирующей деятельности мышления (М. Р. Львов).

Усвоение грамматических понятий — процесс сложный и длительный для младших школьников. Организуя в начальных классах работу над понятиями, учитель исходит из лингвистической сущности изучаемого понятия, психолого-дидактических особенностей процесса усвоения знаний младшими школьниками, взаимообусловленности речевого и умственного развития учащихся, роли грамматических знаний в речевой практике.

Процесс обучения местоимениям бурятского языка в начальной школе традиционно ограничивается запоминанием личных местоимений и их падежных форм, формированием навыка нахождения местоимений в тексте. Усвоение не только личных, но и указательных местоимений необоснованно опускалось, также как не проводилось специальных наблюдений над их ролью в процессе общения и нормами употребления в речи. Такое узкое изучение местоимений является одной из наиболее важных причин появления у младших школьников речевых ошибок, связанных с употреблением местоимений.

В разделе 1.1. было показано своеобразие лексического значения местоимений и отсутствие постоянной предметной отнесенности, вызывающие споры среди ученых по поводу выделения местоимений в самостоятельную часть речи и отнесение его к группе имен-

ных частей речи или указательных слов. Практически все исследователи отмечают, что указательный характер местоимения бурятского языка, его значение всегда уточняются в ситуации или контексте. Своеобразие местоимений бурятского языка, указывающих в речи не только на имена, но и на наречия и глаголы, привело нас к тому, что в процессе обучения местоимениям бурятского языка в начальной школе мы впервые вводим в изучение грамматическое понятие “түлөөнэй үгэ” ‘заместительное слово’ вместо понятия “түлөөнэй нэрэ” ‘местоимение’.

Таким образом, как первый компонент содержания обучения местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе включаются знания или грамматические понятия.

В начальном звене традиционно рассматриваются личные местоимения “ннуурай түлөөнэй үгэнүүд”, кроме того, вводятся в изучение указательные местоимения “зааһан түлөөнэй үгэнүүд”. В бурятском языке нет личных местоимений 3-го лица, вместо них употребляются указательные местоимения “тэрэ” ‘тот, та, то’ для единственного числа и “тэдэ, тэдэнэр” ‘те’ для множественного числа. Поэтому в младших классах целесообразно изучать эти ряды местоимений вместе.

В начальных классах изучение склонений личных местоимений вызывает некоторые трудности из-за супплетивности падежных форм: “би” ‘я’, “мини” ‘мой, моя, мое’, “намда” ‘мне’, “ши” ‘ты’, “шини” ‘твой, твоя, твое’, “шамда” ‘тебе’. Поэтому обращается особое внимание на данные формы.

Речевые функции местоимений бурятского языка зависят от того, какую часть речи они замещают, принимая на себя их функцию. Специфика семантики личных местоимений бурятского языка заключается в их коммуникативной направленности, поэтому одной из главных их функций является осуществление акта коммуникации. Также следует отметить текстообразующую особенность личных местоимений — служить средством устранения повторов в тексте.

В грамматических понятиях обусловлены существенные признаки языковых явлений. Следовательно, процесс работы над понятием прежде всего должен включать анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков изучаемого понятия. Существенные признаки — это отличительные, необходимые признаки

грамматического понятия, без которых понятия как такового быть не может. Они составляют его сущность.

Например, для местоимения бурятского языка характерны следующие признаки: а) местоимение не обозначает предмет, лицо, признак, число, действие, а только указывает на них; б) функции в речи отождествляют замещаемую ими часть речи. Но это не означает, что указанными выше признаками ограничивается характеристика данного понятия. У местоимения есть ряд несущественных признаков, таких, которые в отдельных разрядах местоимений могут присутствовать, а в других могут и отсутствовать.

Ученые-методисты (М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Т. П. Сальникова и др.) едины во мнении о том, что любое понятие проходит длительный путь формирования, в процессе которого выделяются этапы. Ими выделены следующие этапы.

Первый этап — эмпирический. Он предполагает наблюдение, исследование явления, выделение признаков в разных вариантах, ситуациях, связях, осмысление этих признаков, отбор тех, которые оказываются существенными, т. е. повторяются и отличают исследуемый предмет от других предметов.

Так, в 1-м классе в период обучения грамоте и устного курса учащиеся практически усваивают местоимения: личные “би” ‘я’, “ши” ‘ты’, “тэрэ” ‘он, она’, “тэдэ” ‘они’, “бидэ” ‘мы’, “та” ‘вы’, вопросительные “хэн?” ‘кто?’, “юун?” ‘что?’, “хэнэй?” ‘чья? чей? чье?’, “ямар?” ‘какой?, какая? какие?’), “юу хэнэ? яана?” ‘что делает?’ супплетивные формы личных местоимений “мини” ‘мой, моя, мое’, “шини” ‘твой, твоя, твоё’, “манай” ‘наш, наша, наше, наши’, “танай” ‘ваш, ваша, ваше, ваши’, указательные “энэ” ‘это, эта’, “эдэ” ‘эти’, “тэрэ” ‘тот, та’, “тэдэ” ‘те’.

В последующих 2-х и 3-х классах повторяется и закрепляется все то, что было усвоено в первом классе. В 3-м классе наряду с обозначенным, предусматривается практическое усвоение вопросительных местоимений в косвенных падежах. Эти местоимения изучаются одновременно с изучением изменений имен существительных по вопросам:

“Хэнше классай командираар унгааб?” ‘Кого выбрали командиром класса?’ *“Хэндэ багша даабари үгөөб?”* ‘Кому учитель дал задание?’

В дальнейшем, переходя из класса в класс, младшие школьники интуитивно обнаруживают в словах (например, у местоимений и имен существительных) не только сходство значений — предметность, но и другие общие для них сходства: способность изменяться по числам “*би*” ‘я’ — “*бидэ*” ‘мы’, “*гэр* — *гэрнүүд*” ‘дома’, изменять при этом форму “*бидэ* — *бидэнэй*” ‘мы — нас’, “*гэр* — *гэрэй*” ‘дом — дома’, способность связываться с другими словами, обозначающими действия “*Би уншанаб.*” ‘досл. Я читаю я.’ в речи.

Младшие школьники постепенно привыкают к связям между формой слова и его значением. Они в своей языковой практике, т. е. в речи, пользуются этими словами регулярно и безошибочно, на основе того языкового чутья, которое выработалось неосознанно в процессе пользования языком еще в дошкольном возрасте, на основе восприятия речи, на основе аналогий формы и значения и их неосознанных обобщений.

Продолжительность эмпирического этапа — этапа накопления наблюдений фактов о языковых явлениях — неодинакова для разных понятий, в нашем случае накопление фактов о местоимениях продолжается 3 года.

Второй этап — теоретический: он предполагает введение термина, а во многих случаях и определения понятия. Столь важное понятие “*гүлөөнэй үгэ*” ‘замещающее слово’ вводится согласно программе в 4-м классе и предусматривает и освоение термина, и определение понятия.

Определение понятия может быть описательным, функциональным и структурно-логическим. Например, *описательное* определение бывает следующего характера: слова с одним и тем же корнем называются родственными (однокоренными). *Функциональное* содержит указание на роль, выполняемую в речи данной языковой единицей, например, местоимения не обозначают предмет, лицо, признак, число, действие, а лишь указывают на них.

В модель *структурно-логического* определения входит ближайшее родовое понятие (часть речи), а также его существенные признаки.

Третий этап — дальнейшее углубление понятия, обогащение его новыми признаками, применение понятия в практических действиях.

Роль практики в углублении понятия — активное использование местоимений в коммуникативных целях.

Таким образом, в процессе обучения местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе учащиеся должны овладеть следующими знаниями о:

- местоимении как части речи: лексико-грамматические признаки местоимений;

- роли местоимений бурятского языка в системе других частей речи;

- личных местоимениях 1, 2, 3-го лица;

- значении числа у местоимений как их грамматическом значении;

- склонении местоимений бурятского языка);

- текстообразующей роли личных и указательных местоимений;

- указательных местоимениях “энэ” ‘это’, “эдэ” ‘эти’, “тэрэ” ‘тот’, “тэдэ” ‘те’, “шимэ” ‘этаким’, “тиимэ” ‘такой’, “тэды” ‘столько’, “иихэ” ‘делать так, делать аналогично этому’, “тиихэ” ‘делать так’);

- употреблении указательных местоимений “тэрэ” ‘тот, та’, “тэдэ” ‘те’ в роли личных местоимений 3-го лица единственного и множественного числа “тэрэ” ‘он, она’, “тэдэ” ‘они’ и об их различии в контексте;

- указательной и замещающей функциях местоимений.

Вторым компонентом содержания обучения местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе считаются навыки. Приобретенные человеком навыки не только определяют качество его деятельности и обогащают его опыт, но могут стать свидетельством уровня общего умственного развития человека, качеств его ума.

Усвоение грамматических понятий исключительно важно для формирования у младших школьников специальных грамматических навыков.

В данном исследовании, определяя грамматический навык, мы понимаем автоматизированный способ выполнения действия по оформлению речи.

В процессе обучения местоимениям бурятского языка младшие школьники должны овладеть следующими грамматическими навыками:

- точно воспроизводить личные и указательные местоимения в типичных для их функционирования речевых ситуациях;
- определять и обосновывать принадлежность слова к местоимениям, используя их лексико-грамматические признаки;
- сравнивать, группировать по разрядам местоимения бурятского языка;
- определять функциональную роль местоимений в конкретном тексте;
- использовать местоимения бурятского языка в редактировании текста;
- устанавливать связь местоимений с именами существительными, именами прилагательными, именами числительными, глаголами бурятского языка;
- определять в тексте лицо, число, падеж личных и указательных местоимений.

Третьим компонентом содержания обучения в рамках предлагаемой методики являются умения.

Общий закон выработки умений заключается в том, что, столкнувшись с новой задачей, человек сначала пытается использовать приемы деятельности, которыми он уже владеет. При этом он руководствуется задачей, перенося в процесс ее выполнения приемы, которые в его опыте применялись для решения аналогичных задач. Успешность переноса приемов деятельности зависит от того, насколько верно оценивается сходство задач с точки зрения способов их решения (Гальперин П. Я., 1992). Чем шире круг объектов, к которым человек может правильно применить освоенные умения, тем шире круг задач, которые он в состоянии решить на основе сформированных и автоматизированных действий. То есть чем шире перенос освоенных умений у человека, тем плодотворнее результаты его учения.

В процессе обучения местоимениям бурятского языка младшие школьники должны овладеть следующими умениями:

- без предварительной подготовки вести несложную беседу с речевым партнером в связи с предъявленной ситуацией общения, а также передавать содержание увиденного, услышанного или прочитанного;
- без предварительной подготовки высказываться логично, последовательно в соответствии с предложенной ситуацией общения;

- правильно употреблять личные и указательные местоимения бурятского языка в письменных заданиях;
- составлять и записывать план прочитанного текста и делать из него необходимые выписки;
- писать сочинение и изложение с использованием полученных знаний, навыков и умений.

Процесс формирования навыков и умений вообще представляет собой сложное сочетание сменяющихся друг друга компонентов, расположенных в определенной последовательности, которые не остаются навсегда в одном и том же качестве, которые совершенствуются по мере развития личности ребенка.

Отношение младших школьников к деятельности по формированию и совершенствованию грамматических навыков и умений употребления местоимений бурятского языка является четвертым компонентом содержания обучения. Младший школьник включается в деятельность учения, которая для него является ведущей. Этот вид деятельности отличается от других видов тем, что в процессе ее организации присутствует единственная цель — усвоение социального опыта. В этом аспекте приоритет отдается развивающим целям — модели результата саморазвития ученика, субъекта деятельности и мышления собственного образования. Учитель должен ответить на два вопроса: чему должен научиться делать учащийся (какой способ деятельности и мышления он должен освоить) как я, учитель, делаю это сам (восстановить сам способ пошагово, пооперационально).

Важным является соблюдение учителем полной психологической структуры деятельности ученика в организации урока: мотив, цель (задача), действия и операции, самоконтроль, самооценка. При этом очень важно отметить, что педагог должен создать условия для разворачивания активной деятельности самим учеником в любом из ее структурных звеньев. Если из поля зрения учителя в ходе подготовки и организации урока выпадет хотя бы одно звено из перечисленных структурных элементов — о деятельности ученика говорить не приходится. На практике, как правило, цель ставит учитель, контроль остается за учителем, а ученику остается лишь совершать действия (операции). Таким образом, вместо деятельности

обучаемый в этом случае осуществляет некоторые процедуры в рамках чужой навязанной ему деятельности. А его собственная активность и рефлексия остаются не востребованными.

Рассматривая деятельность как активность субъекта, нельзя не учитывать и не использовать мотивы ученика как очень важный компонент в структуре деятельности. Именно мотивы — как осознанное побуждение к действию, как его источник — способны подчинить действия учащегося объективной логике задач, в разрешение которых он включен. Что же может быть для ученика источником возникновения мотива действия? Ученые считают, что это момент удивления, напряжения, остро ощущаемое чувство недоумения, порождающее стремление понять, осознать, что нарушило привычный порядок, способ действий. Значит, должна возникнуть некая ситуация, проблемный момент.

С. Л. Рубинштейн выделяет несколько фаз мыслительного процесса, направленного на разрешение какой-либо задачи:

1. Осознание проблемной ситуации:

- затруднение в действенном плане (неудача привычного способа действия или поведения) как сигнала возникновения проблемной ситуации;

- удивление (впечатление необычности, неожиданности из-за неудачи привычного способа действия или поведения) дает почувствовать проблемную ситуацию.

2. Постановка проблемы (возникновение вопроса по поводу границы знания-незнания и способ выхода за эту границу для разрешения ситуации).

3. Разрешение проблемы:

- выдвижение гипотезы на основе обнаружения расхождения намечавшегося решения и новых условий;

- проверка гипотезы;

- фиксация в суждении достигнутого решения проблемы;

- проверка практикой (развитие, уточнение, исправление, изменение первоначально принятого решения).

В данном параграфе определены цели обучения местоимениям бурятского языка. Нами выделены коммуникативная, образовательная развивающая, воспитательные цели. Первая цель является при-

оритетной, поэтому представлена компетенциями, достижение которых становится задачей учебного процесса. Содержание обучения местоимениям представляется условно разделенными компонентами (знание, навыки, умение, деятельность).

2.2. Технология обучения местоимениям бурятского языка

Технология обучения предполагает поиск ответа на вопрос «Как учить?», т. е. какие принципы должны быть положены в основу обучения, с помощью каких методов и приемов реализовать обучение, какие средства обучения следует использовать, чтобы обеспечить достижение коммуникативной, образовательной, воспитательной и развивающей целей и реализовать содержание обучения.

Технология обучения — это «работа» всей методической системы на достижение результата обучения, в нашем случае — формирования грамматических понятий и осознанное их использование в речи.

Рассмотрим категории, входящие в состав методической системы. Под принципами обучения понимаются исходные положения, которые определяют цели, содержание, методы и организацию обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимообусловленности (Педагогический энциклопедический словарь, 2003).

Организация учебного процесса, направленного на формирование осознанного употребления местоимений бурятского языка младшими школьниками, основана на реализации ряда принципов, как общедидактических, так специальных, к числу которых относятся принципы, реализующие эффективное обучение местоимениям бурятского языка.

К общедидактическим принципам относятся:

- принцип единства обучения и воспитания;
- принцип научности и системности;
- принцип сознательности;
- принцип активности и самостоятельности;
- принцип доступности и посильности;
- принцип наглядности.

Реализация дидактических принципов нацелена на достижение более высокого уровня эффективности обучения, на прочное и сознательное овладение необходимыми знаниями, формирование навыков применять полученные знания, создание коллектива учащихся. Действие общедидактических принципов при обучении бурятскому языку в национальных школах в методике достаточно подробно освещено в научной литературе, поэтому в нашем исследовании большее внимание уделяется специальным принципам. Принципы обучения языку рассмотрены в работах М. Р. Львова, Д. Д. Ошорова, Т. Г. Рамзаевой, А. В. Текучева, Э. Р. Раднаева. Эти принципы являются основополагающими положениями при разработке методики обучения местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе.

Учет особенностей формирования грамматических понятий в процессе изучения местоимений бурятского языка позволил сформулировать и специальные принципы, такие как принцип соблюдения целенаправленной поэтапности в обучении, принцип деятельности, принцип проблемного обучения, принцип прочности знаний учащихся, принцип коммуникативности, принцип функциональности.

Принцип соблюдения целенаправленной поэтапности в обучении является ведущим принципом при формировании грамматических понятий (часть речи, разряды местоимений, лицо и число, склонение) в процессе изучения местоимений бурятского языка.

I этап — ввод понятий “түлөөнэй үгэ” ‘замещающее слово’, “нюурай түлөөнэй үгэнүүд” ‘Личные замещающие слова’; определение места данных понятий в системе других частей речи, для чего было необходимо составление ООД в виде карты (Карта описывает метод анализа «*Что нужно сделать, чтобы выделить местоимения бурятского языка?*»). Карта описывает анализируемый материал «Местоимение сообщает».

II этап — конкретизация понятия “түлөөнэй үгэ” ‘замещающее слово’, вводится грамматическое понятие разряды местоимений: личное и указательное местоимения, лицо, число, склонение местоимения.

III этап — отработка способов действий в разных ситуациях, ситуациях воспроизведения, составления высказываний, решения

коммуникативных задач, оценка высказываний других, решение проектных задач.

При разработке данной методики мы опирались на принцип проблемного обучения, который стимулирует умственный поиск и самостоятельную познавательную деятельность младших школьников во взаимосвязи с речевой деятельностью.

Высший уровень познавательной самостоятельности учащихся достигается тогда, когда они в возникшей ситуации сами формулируют проблему, выдвигают предположения, обосновывают гипотезу, доказывают ее и проверяют правильность решения проблемы (Махмутов М. М., 1977). Этот принцип означает, что методика формирования грамматических понятий (часть речи, разряды местоимений, лицо и число, склонение) в процессе обучения местоимениям бурятского языка должна реализовываться через активную деятельность самого учащегося, позволяющую ему осознать всю информацию и включить ее в свой личный опыт. Одним из эффективных средств активизации познавательной деятельности при обучении является проблемное обучение. Сущность проблемного обучения состоит в том, что значительная часть знаний о местоимениях бурятского языка добывается учащимися самостоятельно в процессе решения познавательных задач, поиска и принятия решения.

Принцип деятельности. Исходя из деятельностной теории учения, мы считаем, что усвоение знаний и формирование адекватной системы действий протекают как единый процесс. Знания, отмечает Н. Ф. Талызина, всегда усваиваются через включение их в ту или иную деятельность. Они или являются объектом познавательной деятельности, или составляют ориентировочную основу этой деятельности или ее часть (Талызина Н. Ф., 2001). Таким образом, принцип деятельности предполагает, что в процессе обучения местоимениям бурятского языка усваиваемые знания входят составной частью в ориентировочную основу деятельности по решению конкретных грамматических задач. В ходе их решения происходит осознанное усвоение местоимений бурятского языка.

Принцип прочности знаний приобретает особое значение в обучении родному языку, поскольку вводимые грамматические знания должны удерживаться и сохраняться в памяти учащихся, чтобы они могли их извлекать при аудировании, говорении, чтении и письме.

Он обеспечивается: а) содержательностью изучаемой темы “түлөөнэй үгэ” ‘замещающее слово’; б) ощущением важности и необходимости его для общения; в) яркостью преподнесения его при ознакомлении с учащимися; г) качеством и постоянством (прочностью, устойчивостью) ассоциаций между новым и ранее изученным материалом, возникающих у младших школьников при изучении местоимений бурятского языка; д) самостоятельным творческим применением при решении разных видов задач; е) систематическим контролем за усвоением данного материала; ж) организацией занятий, учитывающей принцип преемственности и перспективности в обучении. Следование этому принципу дает возможность заранее готовить младших школьников к восприятию и усвоению последующих разрядов местоимений бурятского языка.

Принцип коммуникативности как один из ведущих принципов коммуникативного подхода в разработанной нами методике предполагает, что обучение организуется в естественных для общения ситуациях. Поэтому обучение строится на вовлечении учащихся в устную и письменную коммуникацию. Коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая возможна лишь при наличии речемыслительной активности учащихся. Реализация данного принципа в нашей методике предполагает решение на уроках реальных коммуникативных задач общения, создание проблемных ситуаций, отражающих интересы младших школьников.

Принцип функциональности предполагает понимание того, что в усвоении данного языкового материала доминантой является не форма, а их функция. При обучении местоимениям в разных видах речевой деятельности следует использовать разные виды коммуникативных задач и они должны быть адекватны речевым функциям. Таким образом, при изучении местоимений бурятского языка учащиеся должны усвоить их функций указательную, замещающую.

Данный принцип предполагает использование правил-инструкций (карт), направляющих внимание не на форму местоимений, а на функцию. В этом плане продуктивна идея об ориентировочной основе действия, предложенная П. Я. Гальпериным. Здесь на первый план выдвигается речевое действие, указание на способ его совершения дается в инструкции, что обеспечивает произволь-

ное запоминание грамматической формы, а главное — полное усвоение его функциональной стороны.

Рассмотренные принципы обучения языку составляют теоретическую базу, на основе которой можно определить методы обучения. И. Я. Лернер выделяет такие методы обучения, как объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемного изложения, эвристический, исследовательский (Лернер И. Я., 1981). В его концепции методы отражают общедидактический уровень рассмотрения проблемы методов и образуют систему последовательных действий, отражающих и обуславливающих познавательную практическую деятельность учащихся по усвоению всех элементов содержания образования для достижения цели. Хотя данный перечень разработан для средней школы, он может быть применен и в начальной школе. Эти методы представляют собой обобщенные, абстрагированные способы деятельности, основывающиеся на особенностях познавательной деятельности учащихся. Данные методы обучения не только охватывают речевую деятельность, но и способствуют формированию стереотипов мышления, поведения, а также повышению уровня мотивации изучения бурятского языка.

Рассматривая проблему методов обучения, необходимо подчеркнуть, что названные методы представляют собой систему. Они тесно взаимосвязаны и только комплексное их использование может обеспечить успешное управление при формировании творческой личности. Отдельно взятый, изолированный от общей системы метод обучения не может обеспечить в полной мере реализацию всех функций обучения (Языкова Н. В., 1994).

Первой ступенью овладения знаниями о местоимениях является их восприятие, осмысление и запоминание младшими школьниками. Как известно, слушание представляет собой активный мыслительный процесс анализа, переработки поступающей информации. Новая грамматическая тема как научная информация предстает перед младшими школьниками как сложная познавательная задача, которая активизирует процесс внимания, запоминания, волевые усилия. На уроке или в ходе изучения темы перед учащимися стоит дополнительная задача — зафиксировать, запомнить, выучить получаемую информацию в виде определения, правил, модели и т.п.,

что представляет собой дополнительную мыслительную задачу по смысловой переработке.

Таким образом, восприятие, осмысление, запоминание и запись информации о местоимениях бурятского языка, которую сообщает учитель, осуществляются *информационно-рецептивным методом*.

В начальных классах этот метод реализуется в форме беседы с демонстрацией наглядного материала для ознакомления с основными особенностями местоимений бурятского языка.

Однако знание способа решения грамматической задачи еще не обеспечивает овладение способами осуществления деятельности. Полноценное усвоение грамматических понятий и знаний о способах решения грамматических задач включает в себя восприятие материала, его осмысление и «то владение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя» (Рубинштейн С. Л., 2002. С. 369). Усвоение предполагает не только запечатление в памяти определенного круга знаний, но и овладение способами действия в процессе его применения. В процессе применения знаний учащиеся раскрывают функциональные стороны местоимений бурятского языка, тем самым вырабатываются приемы мыслительной деятельности. Это требует многократного применения полученных знаний на практике. В результате такой деятельности происходит освоение опыта осуществления действий, которые в дальнейшем становятся навыками и умениями учащихся. Освоение способов осуществления деятельности происходит с помощью *репродуктивного метода*. Сущность этого метода обучения заключается в выполнении учащимися заданий на воспроизведение знаний или действий, уже осознанных благодаря информационно-рецептивному методу. Сами знания о местоимениях бурятского языка в процессе их применения конкретизируются, углубляются, тем самым обеспечивается их прочное усвоение.

Суть *метода проблемного изложения*, реализующего принцип проблемного обучения, заключается в постановке проблемы учителем и раскрытии учащимися доказательного пути ее решения. Учитель показывает вариативность подходов к решению проблем, привлекает учащихся к решению поставленной проблемы, задавая вопрос, актуализирует знания о местоимениях. Тем самым учит учащихся видеть проблемы соотносить имеющиеся знания о место-

имениях с конкретной учебной ситуацией и принимать решения с учетом этих особенностей.

Сущность *эвристического метода*, реализующего принцип соблюдения целенаправленной поэтапности в обучении, заключается в том, что учитель побуждает учащихся к решению поставленных проблемных задач путем поэтапного достижения общей цели. Так, например, задача осмысления разрядов местоимений бурятского языка, их функциональных особенностей может быть разбита на ряд частных задач, направленных на поэтапное решение общей задачи и развитие конкретных навыков. Достижение поставленной цели проходит определенные этапы, которые требуют вначале открыть особенности каждого разряда в отдельности, сопоставить их, осознать их значение и сделать для себя соответствующие выводы.

Сущность *исследовательского метода* состоит в организации творческой деятельности, творческого применения усвоенных знаний. В этом процессе осуществляется переход на более высокий уровень проблемного обучения: учащиеся планируют этапы решения проблемы, аргументируют принятое решение, обосновывают полученные результаты. В начальной школе при творческом процессе ученик «открывает» знание, понятие, способ действия, значимый только для него.

Несмотря на упомянутый факт все же исследовательский метод формирует умения творческой деятельности, организует творческое усвоение знаний, т. е. учит применять известные знания для решения проблемных задач и добывать новые в результате такого решения (Н. В. Языкова).

Следующим компонентом методической системы является учебно-воспитательный процесс, который основывается на деятельностном подходе. Он предполагает сотрудничество учителя и учащихся в совместном решении учебных, коммуникативно-познавательных задач (И. А. Зимняя).

Организационные формы обучения — это педагогическое общение между учителем и учащимся в процессе занятий (уроков), которые регламентируют соотношение между индивидуальным и коллективным в обучении, степень активности учащихся в учебно-познавательной деятельности и характер руководства ею со сторо-

ны учителя. Индивидуальная работа также присутствует при выполнении письменных творческих заданий на уроке.

Следует отметить, что в уроке сливаются все поиски, подходы, методы, приемы обучения. На уроке бурятского языка грамматика тесно сплетается с орфографией, развитием речи, анализом текстов. Именно на уроке реализуется и учебная программа, и методика, осуществляется процесс обучения: деятельность ученика как субъекта учебного процесса и учителя, управляющего этим процессом.

Какие требования предъявляются к современному уроку бурятского языка?

Методисты выделяют следующие требования к организации уроков бурятского языка:

1. Взаимосвязь всех структурных компонентов языка: фонемы, морфемы, лексемы, предложения, речи.

2. Гармоничное сочетание теории и практики.

3. Формирование познавательного интереса к языку; развитие активности и самостоятельности учащихся через выбор методов и приемов учения; развитие логического мышления; отбор языкового материала и текстов, обогащающего и развивающего учащихся; воспитание личности учащегося, его способностей, его творчества.

4. Высокий уровень культуры речи: образцовая речь учителя, выбор подлинно художественных текстов — образцов языка, различных по жанрам, стилистическим особенностям.

5. Обогащение словаря, формирование грамматического строя учащихся (связная речь, построение текста).

6. Связь данного урока с предыдущими и последующими. Подчиненность всех этапов урока его цели.

7. Организация процесса познания на деятельностном и дифференцированном подходах к учащимся.

Уроки должны быть разнообразны, шаблон недопустим (Львов М. Р., 2000). В процессе данного обучения были проведены следующие виды уроков: урок изучения новой темы; урок закрепления темы; урок тренировки, упражнения; урок обобщающий; контрольный, или проверочный, урок; комбинированный урок.

Определив компоненты методической системы, мы переходим к рассмотрению технологии обучения местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе.

Как уже отмечалось выше, обучение местоимениям бурятского языка направлено на формирование языковой и коммуникативной личности, готовой и способной оперировать системой грамматических знаний и навыков, а также осознанное использование их в процессе общения. Усвоение учащимися местоимений бурятского языка, приобретение опыта оперирования ими — важнейшая задача, связанная с формированием у школьников языковой и коммуникативной компетенций.

Эффективным средством овладения знаниями, навыками, умениями и способами деятельности является ориентировочная основа действий (ООД). Она основывается на теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, разработанной П. Я. Гальпериным, Н. Ф. Талызиной.

Основываясь на положениях данной теории, мы разработали следующие положения для нашей методики:

1. Новую для учащегося языковую действительность, как местоимение бурятского языка, необходимо начинать с раскрытия ее главных свойств на материале слова.

2. Учащийся не должен получать сразу в готовом виде ООД (карты с операциями над признаками местоимений бурятского языка и способами их анализа). Она должна быть составлена им самим в ходе анализа слова. Так, к раскрытию значения местоимений бурятского языка учащегося надо подвести через задачу. Чтобы учащийся мог решать такие задачи, надо подвести его к определенному приему анализа, обратить его внимание на то, что ключом раскрытия главных свойств местоимений бурятского языка является система их изменений, сравнение их разных форм.

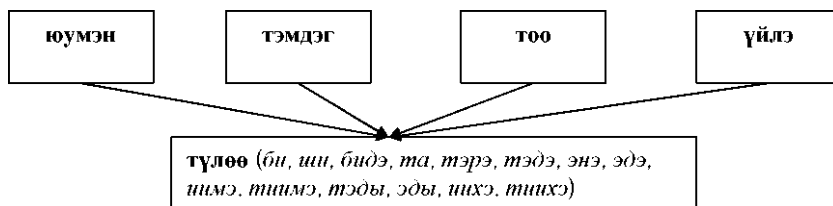
3. Учащегося необходимо научить дальнейшей самостоятельной работе, например, подбору необходимой информации из текстов, чтобы все основные свойства местоимений были выявлены, и в последующем получилась систематизация знаний.

Обучение было условно разделено на три этапа.

Цель первого этапа — ознакомление с местоимением как частью речи бурятского языка посредством проблемной ситуации. Осуществляется моделирование нового знания, понятия. Организуется громкое проговаривание нового знания, понятия. Идет первичное

закрепление грамматических навыков через решение частных грамматических задач.

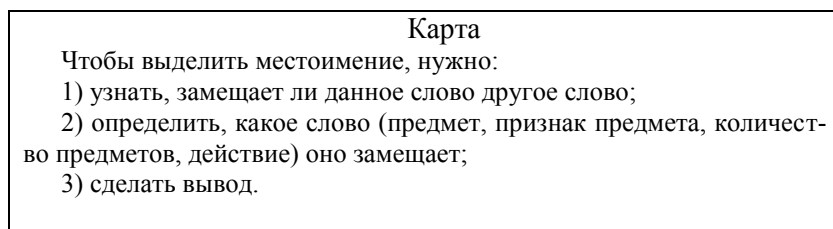
Представим условную модель, к которой должны прийти учащиеся, чтобы представить новое знание:



Организуется проговаривание в громкой речи представленного схемой нового знания:

«Юумэнэй, тэмдэгэй, тоогой, үйлын түлөө хэрэглэгдэдэг үгэнүүд түлөөнэй үгэнүүд гэжэ нэрэтэй».

Для выполнения заданий необходимо составление ООД, представленной в виде карты. Карта описывает метод анализа («Что нужно сделать, чтобы выделить местоимения бурятского языка?»)



Цель второго этапа — конкретизация понятия “түлөөнэй үгэ” 'замещающее слово', введение грамматического понятия *разряды местоимений*: личное и указательное местоимения, лицо, число, склонение местоимения.

Конкретизация и уточнение понятия «замещающее слово» происходят на основе практических наблюдений учащихся, когда группу выделенных слов необходимо распределить на группы, возможно деление в общем случае на 4 группы относительно модели,

построенной детьми. Но тут должен включиться анализ смыслов слов-заместителей: одна группа указывает на лица людей, а другая указывает на признаки, количество и действие предметов. Таким образом, учащиеся подводятся к классификации слов-заместителей на личные и указательные. Необходимо обратить внимание детей, что личные местоимения — это местоимения первого, второго и третьего лица. Дальнейшая конкретизация понятия касается выделения лица и числа местоимений сначала на личных местоимениях при определении их смысла. Затем учащиеся подводятся к осознанию лично-предикативных частиц и аффиксов притяжания на практическом уровне. Например: “*мини эжы — эжымни*” ‘*моя мама — мама моя*’, “*унишанабди*” ‘*читаем мы*’.

При знакомстве со склонением имени существительного начиная с 3-го класса учащиеся определили для себя вопросительные слова. Теперь они выявляют для себя два момента. Первый — вопросительные слова являются словами-заместителями и их можно отнести к вопросительным местоимениям. Второй — если слова-заместители замещают имена существительные, то они так же склоняются по падежам. Склонение местоимений осуществляется на основе сравнения со склонением имен существительных и при опоре на вопросы падежей.

При выполнении заданий карта ориентировочной основы действий уточняется, расширяется новыми действиями. После первого урока добавляются действия 3 и 4 (см. карту).

Карта

Чтобы выделить местоимение, нужно:

- 1) узнать, замещает ли данное слово другое слово;
- 2) определить, какое слово (предмет, признак предмета, количество предмета, действие) оно замещает;

Чтобы определить какое это местоимение, узнай:

- A. какое слово оно замещает;
- Б. если замещает слово, называющее человека, то: узнай, какое лицо замещает;
- В. если замещает первое, второе, третье лицо, то это личное местоимение;

3) сделай вывод.

Третий этап: отработка способов действий в разных ситуациях, ситуациях воспроизведения, составления высказываний, решения коммуникативных задач, оценка высказываний других, решение проектных задач.

Отработка способов действия организовано на основе решения проблемных грамматических задач на воспроизводящую деятельность, алгоритмическую деятельность, творческую деятельность.

Прежде чем дать данную систему проблемных грамматических задач, мы оговариваем некоторые условия, которые необходимо учесть учителю.

В основу работы над грамматическим материалом выделяются этап ознакомления с грамматическими понятиями и созданием ориентировочной основы для следующего формирования навыка; формирование речевых грамматических навыков путем их автоматизации в устной речи; включение этих навыков в разные виды речевой деятельности; развитие речевых умений.

Основным фактором, обуславливающим успех формирования грамматических понятий, совершенствование и развитие грамматических навыков и умений, являются упражнения, которые выполняют определенные функции и отвечают следующим требованиям:

- являются орудием труда как учителя, так и учащихся, выступают в материальной форме;
- ориентированы на цели обучения — на всю систему целей, или одну из целей, или на конкретную задачу обучения (упражнение) и служат средствами внедрения их в практику;
- воплощают в себе определенный объем содержания обучения, т. е. речевой или языковой материал в единстве с его предметным содержанием и действиями реализации;
- являются проводниками методов и приемов обучения и обеспечивают управление деятельностью учителя и учащихся;
- соответствуют современным методам и направлениям, основанным на общедидактических и частнометодических принципах (Бим И. Я., 1985).

Упражнения нельзя рассматривать только как иллюстрации к изученному теоретическому материалу по грамматике. Упражнение является основным непосредственным материальным средством

организации деятельности учащихся и учителя, учащихся друг с другом, ученика и учебника при самостоятельной работе. По терминологии «упражнение» отождествляется с «задачей», так как по своей сути упражнение есть материализованный процесс решения задачи (И. Я. Бим). Задача выступает в качестве способа познания, она требует специальных усилий мысли, в процессе ее решения проявляются активные формы мышления, учащийся получает новую информацию путем поиска неизвестного через анализ и синтез. Под «задачей» в психолого-педагогической науке понимают цель, достижение которой возможно с помощью определенных действий (деятельности) в определенной ситуации. На наш взгляд, такое понимание задачи соответствует целям разрабатываемой нами технологии обучения местоимениям бурятского языка. В процессе поэтапного формирования умственных действий и грамматических понятий термин «задача» используется как средство реализации принципа проблемного обучения, который является одним из ведущих принципов в процессе обучения местоимениям бурятского языка. Следовательно, проблемная грамматическая задача рассматривается в исследовании в качестве основной единицы познавательной деятельности младших школьников в процессе овладения местоимениями бурятского языка. Формирование грамматических понятий (часть речи, разряды местоимений, лицо и число, склонение), грамматических навыков в процессе обучения местоимениям бурятского языка осуществляется в системе проблемных грамматических задач.

Каждая доза грамматического материала, вернее, каждое грамматическое действие осваивается последовательно: 1) ознакомление и осознание значения и формы их употребления; 2) тренировка в практическом использовании по опорам — карточкам; 3) применение на репродуктивном уровне; 4) применение на продуктивном уровне (Бим И. Я., 1988).

Решить проблемную грамматическую задачу — значит построить мысленно или письменно ориентировочную основу деятельности в виде прогноза и потом выполнить это действие. Следовательно, деятельность подчинена задаче выполнения решения.

Решение задачи осуществляется как процесс анализа проблемной ситуации. Функция учащихся состоит в развитии на основе

специально организованной их собственной деятельности. Активно действуя, ученик непосредственно участвует в решении поставленных задач. На определенном этапе воспитания учащиеся осознают необходимость своего совершенствования и потребность в самовоспитании. Тогда он становится сознательным субъектом самовоспитания. Функция учителя состоит в управлении процессом обучения. Поскольку проблемная грамматическая задача является единицей познавательной деятельности младших школьников, в ней выделяются отдельные единицы грамматического содержания, которые становятся предметом специального изучения младших школьников. Поэтому была создана система проблемных грамматических задач, которая представляет собой совокупность необходимых типов, видов задач, выполненных в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают соблюдение целенаправленной поэтапности формирования грамматических понятий в процессе обучения местоимениям бурятского языка:

- задачи на формирование грамматического понятия — часть речи;
- задачи на формирование грамматического понятия — разряды местоимений;
- задачи на формирование грамматического понятия — лицо и число;
- задачи на формирование грамматического понятия — склонение.

Исходя из того, что решение каждого из вышеназванных типов задач предполагает выполнение различных видов деятельности, были разработаны следующие виды задач:

- задачи на воспроизводящую деятельность — это выполнение предметных действий по восприятию, осмыслению и запоминанию местоимений бурятского языка;
- задачи на алгоритмическую деятельность — это осуществление действий по анализу и структурированию грамматических понятий с помощью карты «подсказки» с алгоритмическим описанием;
- задачи на творческую деятельность — это действия учащихся по созданию собственного текста без опоры, решение коммуникативных и проектных задач.

На первом уроке происходит ознакомление учащихся с понятием “түлөөнэй үгэ” ‘замещающее слово’. Восприятие данного языково-

го явления происходит в процессе презентации, которую можно определить как показ модели в действии, показ его функционирования в речи. Здесь рекомендуется не последовательное усвоение сначала формы, затем функции грамматического явления, а усвоение формы-понятия вместе с функцией, на ее основе. В процессе ознакомления с данной темой предлагаются зрительные опоры (карты). Знакомство с понятием “түлөөнэй үгэ” ‘замещающее слово’ происходит на основе знаний понятий “юумэнэй нэрэ” ‘имя существительное’, “тэмдэгэй нэрэ” ‘имя прилагательное’, “тоогой нэрэ” ‘имя числительное’, ‘глагол’. Ознакомление с новым грамматическим материалом осуществляется при последовательной реализации принципа функциональности, предполагающего использование правил-инструкций (карт), направляющих внимание сначала на функцию, а затем на форму — понятие.

1. Задачи на формирование грамматического понятия — часть речи.

А. Задачи на воспроизводящую деятельность

а) Найдите в тексте местоимения. Сделайте выводы: какова роль местоимения? Какую часть речи заменяет местоимение в предложении?

1. *Хараасгайнууд дулаан оронхоо ерээ. Тэдэ уургайнуудаа бэлдэнэ.*

2. *Басаган сэсэгээр малгай гүрэнэ. Тэрэ гоё сэсэгүүдые түүгээ.*

3. *Бидэ сэсэн нохойтойбди. Тэрэнэй уургай үүдэнэй хажууда байдаг.*

б) Определите, вместо каких слов употреблены выделенные слова. Выпишите из текста имена существительные и заменяющие их местоимения.

Шэрүүн хүйтэн хаһа тохёолдобо. Иимэ сагта хээрэ байһан ангуудта, шубуудта айхабтар хүндэ болодог юм. Тэдэ даарахашье, эдэз хоолоор дуталдахашье бэрхэтэй байдалда ородог.

в) Определите, вместо каких слов употреблены выделенные слова. Как они называются? Какое местоимение указывает на предмет, какое на признак, какое на количество, какое на действие? Выпишите из текста местоимения, заменяющие глаголы, имена прилагательные, числительные.

1. *Бидэ мүнөөдэр ихэбди: магазин орохобди, тиигээд кинодо ошохобди.*

2. *Манай нагаса аба набтархан, бүдүүниэг хүн юм. Би баһа тиимэб.*

3. *Минии абгатан табан үхибүүтэй. Би баһа тэды үхибүүтэй болохоо һананаб.*

г) Прочитайте рассказ «Сэсэг» и скажите, что Вы узнали о семье девочки. Определите, вместо каких слов употреблены выделенные слова. В тексте выделенные местоимения какие части речи заменяют?

Манай бүлэ тиимэшье ехэ бэшэ. Бидэ гэртээ табабди. Энэ хадаа минии аба эжы, минии эгэшэ, би өөрөө, үшөө манай одхон — Алдар. Манай аба Солбон гэжэ нэрэтэй юм. Тэрэ мүнөө дүшэн долоотой. Эжымни Дарима гэжэ нэрэтэй. Тэрэ абаһаа хоёр дүү. Минии эгэшэ Эржена гэжэ нэрэтэй. Тэрэ оюутан, арбан долоон на атай. Бултанай эгээ дуратай хүн Алдар юм ааб даа. Тэрэмнай һая зургаатайхан.

Б. Задачи на алгоритмическую деятельность

а) Прочитайте слова. В каждом ряду найдите лишнее слово. Объясните, почему эти слова являются лишними.

Би, тэрэ, арбан, ши

Манай, намаар, намар, танда

Шинии, намайе, эдэ, тэрэ

Танда, тэдэ, шамаар, һам

Бидэ, энэ, эшэ, шимэ, тишхэ.

б) Внимательно послушайте этот рассказ. Сосчитайте, сколько местоимений употреблено в данном тексте. Используя карту №1, охарактеризуйте их.

Минии бүлэ

Энэ манай бүлэ гээшэ. Энэ минии аба эжы хоёр. Манай аба табин хоёртой, эжымни абаһаа хоёр дүү юм. Абамнай барилгаһан, эжымнай һургуулин багша. Тэдэ ехэ бэрхэ ажалаа ябуулдаг.

Энэ минии аха эгэшэ хоёр. Сарюуна Ардан хоёр һургуулида һурадаг. Сарюуна арбан дүрбэтэй, Ардан Сарюунаһаа хоёр дүү. Эгэшэмни абадаа адли, ахамни ехэ эжыдээ адли юм.

Би нагаса абадаа адлиб. Манай нагаса аба набтархан, бүдүүнишэг хүн юм. Би баһа тиимэб. Нагаса абамнай мүнөө далан зургаатай. Тэрэ Баргажанда байдаг. Тэндэ манай олон нагасанар ажаһуудаг.

Нагаса аба Дамдин нагасатай байдаг. Дамдин нагасамнай аяар дүшэтэй, үшөө өөрын бүлэгүй. Бидэ үшөө гурбан нагасанартайбди. Тэдэ булта өөрын бүлэтэй юм. Харин манай абганар тиимэ олон бэшэ. Манай аба ганса ахатай, хоёр дүү басагадтай юм. Тэдэ Хурамхаанда байдаг. Иимэл даа манай бүлэ.

в) Скажите, какие слова вы употребили бы для устранения в тексте часто повторяющихся слов. Замените выделенные имена существительные местоимениями.

*Жаргал Улаан-Үдэдэ ажа уудаг. **Жаргал** хоёрдохи *хургуулин гурбадахи классай нурагша. Жаргалда олон нүхэд биш. Нүхэдынь ходо **Жаргалда** айлишалжа ердэдэг.**

г) Вместо точек вставьте нужные местоимения. Обоснуйте свой выбор. Прочитайте вслух то, что у вас получилось.

*... буряадууд **малиша зон гэжэ мэдэнэбди.** ... мяхан эдеэндэ дуратай гүш? Минии эгээл дуратай, эгээл амтатай эдеэн бууза юм ааб даа. ... ехэ садхабаритай табаг гэшиэ. ... хадаа энэ табаг **хайнаар хэжэ шададагби.** ... *баһа хайнаар хэжэ шададаг байба бэээт. Буряад эдеэн — манай заншал ха юм. ... тэрэнээ мартаха ёһогүйбди.**

В. Задачи на творческую деятельность

а) Напишите сочинение на тему «Хайшан гэжэ түлөөнэй үгэ ондоо хэлэлгын хубинуудтай нүхэсөөб?».

б) Расскажите одноклассникам о своей семье: где вы живете, какому роду, племени относитесь, сколько членов в вашей семье и т. д.

в) По данным вопросам составьте и запишите рассказ. Озаглавьте рассказ.

1. *Ши хэн гэжэ нэрэтэйбиш?*

2. *Ши хэдыдэхи класста нуранабиш?*

3. *Шинии эгээл дуратай хэшээл ямар болоноб?*

4. *Багшатнай хэн гэжэ нэрэтэйб?*

5. *Танай класс эбтэй гү? Хэды басагад, хүбүүд нурадаг бэ?*

6. *Таанар сүлөөтэй сагтаа юу хэдэгбта?*

г) Какова главная мысль рассказа? Составьте план рассказа. Прочитайте каждые части рассказа по отдельности. Найдите в каждой части рассказа предложения, которые важны для выражения главной мысли. Оставьте самое главное, несущественные детали опустите. Напишите рассказ.

Борбилоохойнууд

Үбэлэй хүйтэн саг. Газаа һалхин ууртайгаар эихэрнэ. Модод дээгүүр бамбагар зузаан саһан.

Нэгэтэ минии сонхоороо харахадамни, хөөрхэн боро борбилоохойнууд нюсэгэн модод дээгүүр эдеэ бэдэрэн шууялдажа байба. Би тэдэниие ехэ хайрлааб.

Модоор багахан хайрсаг хээд, модондо уяаб. Хилээмэнэй бутархай, орооно табижа үгэбэб. Гэртээ ороод, сонхоор харахадам, тэдэ борбилоохонууд тос–тос тоншон эдижэ байбад.

Тэрэ сагнаа борбилоохойнууд намһаа айхаашье болёо. Хургуулидаа ошохын урда тээ би эдихэ юумэ хээд ябадагби.

2. Задачи на формирование грамматического понятия — разряды местоимений.

А. Задачи на воспроизводящую деятельность

а) Отгадайте загадку. Найдите в тексте местоимения и подчеркните.
Ши бодо, би уухам. (Малай ябаса)

Би хэлэхэм, ши таа. (Хониной дала тулихэ)

б) Прочитайте стихотворение выразительно. Определите в тексте местоимения бурятского языка. Спишите, подчеркните одной чертой личные, а двумя — указательные местоимения.

Эхэ орон

Эхэ орон — энэ биб.

Эхэ орон — энэ шиши.

Эхэ орон — энэ бидэбди!

Эхэ орон — эб найрамдал.

Эхэ орон — энэ манай жаргал.

Эхэ орон — гэрэлтэ огторгой.

Эхэ орон — ходо мүнхэ болтогой!

(Ц.-Д. Дондокова)

в) Прочитайте выразительно стихотворение. Найдите в тексте личные, указательные местоимения бурятского языка и выпишите их в два столбика.

Мэндэ амар, хургуулим!

Мэндэ амар, хургуулим,

Мэндэ амар, классни!

Мүнөөдэр бидэнээ угтажа,

Эрдэмэй орон руу хүтэлбэши.

Энэ минии парта,

Энэ манай самбар –

Эдэ бүгэдэ манай

Эдлэхэ, хураха газар.

(Б. Гармаев)

г) Определите в тексте личные и указательные местоимения бурятского языка. Выпишите из текста указательные местоимения с существительным в один столбик, личные местоимения — в другой. Объясните, почему в некоторых предложениях местоимение та пишется с большой буквы?

1. Энэ азарга Хуба гэжэ нэрэтэй. Тэрэ үндэр бээтэй, сагаан ута дэлхэтэй, сүл хара һүүлтэй. Иимэ морин мянган жэлдэ нэгэ түрэдэг юм. 2. Сэлмэг Баировна, үглөөдэр ажалдаа Та ерэхэ гүт? 3. Хоёр үдэр болоод та Улаан-Үдэ гарахат.

Б. Задачи на алгоритмическую деятельность

а) Прочитайте. Какими местоимениями можно заменить выделенные имена существительное, прилагательное, числительное и глагол? Используйте карту 2. Спишите. Подчеркните одной чертой местоимения, которые указывают на имена существительные, двумя чертами — местоимения, не указывающие на имена существительные.

1. Шоргоолжод хадаа эгээ журамтай, һонин амитад юм. Шоргоолжод нэгэшье ажалгүй байдаггүй. 2. Түрэнэн үдэртэмни эжы намда улаан плати бэлэглэбэ. Улаан үнгэтэй хубсаһанда би ехэ дуратайб. 3. Би долоон элдэбын куклатайб. Эрженэдэ баһа долоон кукла биш. 4. Хубисхалай урда тээ буряад зон нүүдэл байдалтай байгаа гэжэ мэдэнбди. Буряад зон адууһа мал үсхэбэрилдэг, ан амитадые агнуурилдаг һэн.

б) Помогите Незнайке найти в тексте часто повторяющиеся слова. Замените их нужными словами. Обоснуйте свой выбор, используя карту. Запишите рассказ в тетрадь.

Сайн, наран!

Бадма наранай гарахые хаража үзөөгүй. Бадмын үглөөгүүр һэрхэдэ, наран хэзээдэл түрүүлшэнхэй, бури дээрэ гарашоод байдаг. Харин наранай орохые Бадма ходол харадаг. Наран баруун хадын саагуур орошодог. Тиибэшье Бадма мүнөө наранай орохые тэсэжэ ядан хүлээнэ. Бадма Ардан хоёрто адуу манахыень найдуулаад, абань үбһэнэй бригадада моридые абаашажа ошонхой. Абань үглөөдэр ерэхэ юм. Бадма эгээл түрүүшынхиез адуу маналсахаяа гарахань.

в) Из слов составьте предложения, и вы узнаете, чем действительно сегодня занимался Незнайка со своими друзьями.

1. *Нуулгаабди, саад, бидэ, модонуудые, соо, мүнөөдэр.*

2. *Карандаштай, тэрэ, нуулгаа, модо.*

3. *Уналааб, нуулгаһан, хамта, би, модонуудаа, нүхэдтэйгөө.*

г) Вместо точек вставьте нужные местоимения. Объясните, какова роль местоимения в данном тексте?

... гоё сэсэг зурахаб. ... юу зурахабиш? ... хэзээ ерэхэб? Үглөөдэр ... кинотеатр ошоходди. ... хэнише хүлээнэбта? ... юундэ ябаба?

В. Задачи на творческую деятельность

а) Вас ждет встреча со знаменитым животноводом, Героем Социалистического Труда Ольгой Энхеевной Сангадиевой. Подготовьте вопросы для интервью, которые помогут вам узнать о ее школьных годах и о том, как она добилась таких высоких результатов в работе.

б) Я знаю, что вы любите книги. Составьте рассказ «*Юундэ бидэ номуудтаа гамтайгаар хандаха ёһотойбибди*» и напишите.

в) Сэсэгма разделила все местоимения на две группы, а Баярма не стала их делить. Она решила, что все местоимения указательные. Кто прав? Обоснуйте свой ответ.

г) Дандар думает, что местоимения передают содержание имен существительных, прилагательных, числительных, глагола, а Самбу отрицает его точку зрения. А вы как думаете?

3. Задачи на формирование грамматического понятия — лицо и число.

А. Задачи на воспроизводящую деятельность

а) Прочитайте рассказ «Мой распорядок дня». Найдите в тексте местоимения. Скажите, в каком лице они употреблены. Выпишите из текста личные местоимения единственного числа в один столбик, множественного числа — в другой.

Би үглөөгүүр эртэ зургаан багаар бододогби. Зургаа хахадта Саяан ахай, аба, эжы гурбан бододог. Саяан ахай бидэ хоёр үглөө бури гүйлдэдэгбди. Тиигээд нюур гараа угаагаад, үглөөнэй хоол баридагбди. Долоо хахадта бидэ ургуулидаа ошодогбди, эжы, аба хоёр — ажалдаа. Тэдэ заводто хүдэлдэг. Гэртээ ганса Тузик үлдэг. Эгээ эртэ нургуулиһаа Саяан ахай ерэдэг. Тэрэ үдэрэй час багаар гэртээ байдаг.

б) Прочитайте отрывок из письма Дари и Эржены. Вы согласны с мнением Эржены? Определите в тексте местоимения единствен-

ного и множественного числа. Выпишите из текста предложения с местоимениями. Подчеркните одной чертой местоимения единственного числа, двумя чертами — местоимения множественного числа.

... *Гэртээ олон муу бэшэл, Дари. Аяр юһэ — ямар гоё гээшэб! Бидэ гэртээ гурбахамди. Аба, эжы ба би. Ганса басаган — ехэ хонигүй. Дари, таанар гэртээ хэды басагадбта? Манай классай нэгэ басаган баһа ехэ бүлэтэй юм. Тэрэ табан аха дүүтэй. Тэдэ булта эбтэй гээшэнь! ...*

в) Прочитайте пословицу, объясните ее значение. Какие местоимения употреблены в пословице? Определите их число. Выучите наизусть эту пословицу.

Биб гэһэн гансаараа, бидэ гэһэн олоороо.

г) Прочитайте. Определите в тексте местоимения. Выпишите местоимения с существительными.

Ши шатар наадажа шадаха гүи? Би дүүгээ хургааб. Баатар шатар һайн наададаг болоо. Баатар хургуулидаашье һайн хурадаг болоо. Шатар ехэ һонин, хүндэ хэрэгтэй наадан гээшэ. Шатар хүнэй ухаан бодолые хүгжөөдэг юм.

Б. Задачи на алгоритмическую деятельность

а) Прочитайте рассказ и объясните, почему тетрадь обижается на мальчика. Чему учит этот рассказ? Напишите рассказ от третьего лица.

Дэбтэрэй гомдол

Би Алас–Дурна зүгэй саарһанай фабрикада түрөөб. Тэндэ намайе хүхэ Саарһан дахаар хубсалуулба. Тишгээд намда олондо мэдээжэ Тетрадь гэжэ нэрэ үгөө һэн. Бэшэ олон нүхэдтэймни танай Байгал нютаг эльгээ эн юм. Манише Шэтэдэ буулгаад, Ага ябуулба гээшэ. Ага ерэхэдэмнай, Нарһата нютаг ошогты гээ бэлэй. Бидэ Нарһата ерээжэ, магазинда буубабди. Наймаашан Дамбаин наринаар бидэнише полка дээрэ табиба. Тэрэ мание заха аамнай худалдажа эхилбэ. Нэгэ хүбүүн магазин руу оробо. Тэрэ намайе худалдажа абаба. Тэрэ сагнаа хойшо би хара хахархай сүүмхэ соо ябадаг болоо һэм.

б) Прочитайте. Напишите рассказ, заменив третье лицо первым (от лица дикого кабана). Объясните значение выделенных слов, используя карту №3. Определите падеж местоимений.

Бодон гахайн хуяг

Бодон гахайн үбэлжэлгэ ехэ хүндэхэн. Газарай х рэхэдэ газар онгилжо, элдэб ургамал, жэмэсүүдэй эшэ эдижэ амидардаг. Үшөө элдэб арьяатанише агнадаг.

Бодон гахай өөрынгөө торойнуудаа аришалхын тула хуяг бэлдэдэг. Дулаан байхада, дабирхайтай модонуудые шэлэжэ, холто ыень унагаадаг. Хүйтэн болоходо, тэрэ дабирхайтай модоо шургөөдэг. Тигээд шорой соо хүльбэрдэг. Хуягаа зузаан болгоохын тула оло дахин дабтадаг. Тимэ зузаан хуягтай бодон гахай ямаршые арьяатан аа айхагуй. Бодон гахайн хуягые бугай омон дабадаггүй. Иимэ бүхэ хуяг үмдэжэ яба ан амитан юм.

в) Выразите эту же мысль от лица всего класса.

Би багшадаа ехэ дуратайб. Ши номоо үзөөд, газаа наадахаи. Тэрэ Москва хото ошохо.

В. Задачи на творческую деятельность

а) Расскажите продолжение сказки «Хулгана тэмээн хоёр».

*Хулгана тэмээн хоёр
(буряад арадай онтохон)*

Адар томо бээтэй аад, ухаагаар һүүл бэишэ тэмээн нэгэтэ бишыхан һүбэлгэн хулганатай арсалдаба.

- Би наранай гарахые шамһаа урид харахаб, — гэбэ хулгана.

- Юун гэнэ гээшэбиши! Ши минии һорьмоһондошые хурэхэгүйлиши.

Хажуудаши би хада шэнги томо ха юмбиб. ...

б) Допишите рассказ по началу. Озаглавьте рассказ.

Би Сарюуна гэжэ нэрэтэйб. Баргажанай аймагай Баянгол нютагта ажсаһуудагби. Би шоно угайб. ...

в) Если бы к нам в школу приехали ваши сверстники из другого района, как бы вы с ними познакомились, что бы вы им показали?

г) Я знаю, что ты любишь читать книги. Какое произведение ты посоветуешь прочесть своим одноклассникам и почему?

4. Задачи на формирование грамматического понятия — склонение.

А. Задачи на воспроизводящую деятельность

а) Подготовьтесь к письму по памяти. Найдите в тексте местоимения, поставьте к ним вопросы. Объясните, в каком падеже они употреблены. Выразительно прочитайте стихотворение, объясните значения выделенных слов:

*Шинии нюдөөр, Шарлуухай,
Шэртэнэм энэ дэлхэй.
Шинии зурхөөр, Шарлуухай,
Шагнанам энэ дэлхэй.*

б) Отгадайте загадки. Найдите местоимение. Определите их лицо, число, падеж.

*Шамһаа бага аад,
Шамайе уйлуулхаб. (Гонгино)*

*Ши хонхор, би хонхор,
Нюур нюураа харалсаагүй хонхогор. (Нюдэн)*

в) Прочитайте стихотворение. Скажите, на что обижается посуда Ханды? Поставьте к выделенным местоимениям вопросы, определите их падеж.

Гомдол

*Аяга, табак, халбага
Амарха зуураа гурбуулан
Хандахан тухай зугаалба.
Хамаг гомдолоо суглуулан.
Амтатай сай, комподой
Аяга хүрэбэ сортоотой:
- Үдэр бүри Ханда
Үритэй болоно намда.
Уухаяа намһаа мэдэнэ,
Угаахаяа намайе мартана.*

(Д. Жалсараев)

г) Прочитайте стихотворение. Найдите в тексте местоимения. Определите их лицо, число, падеж.

Бэлэг

*Абам намдаа бэлэг абаа.
Аһан гоё ном асараа.
Асарһан тэрэ номдонь биш «А» үзэг.
Зурагшье биш.
Айлай хүүгэд одоо хорхойтоо.
Абанартаа ошоод ишгээжэ хэлээ:
- Эрдэнини аба бэлэг абаа,*

Эрээхэн гадартай үзэглэл асараа.
Намда баһа абагты, — гээд,
Намдаг халта гомдон алдаа.
- Наһани үшөө хүрөөгүй, — гээд,
Намдагай аба хүбүүндээ хэлээ.
- Намтай ходо наададаг аад,
Наһаар яагаад ондоо юм?
Намһаа үндэр бэшиэ аад,
Намһаа яагаад аха юм?
Энэ намар хургуулида
Эрдэнитэй орохо гэлсэнхэйбди
Нэгэ партада һууха хэлсээтэйбди...
Намдаг хүбүүн абаяа дахаад,
Номой наймаа ошобо ха.
Намдагай талаан болоо даа,
Нэгэл үзэглэл байба даа.
Бидэнэр булта хүхилдөөбди,
Булта үзэглэлтэй болообди.

(Б. Бальжинимаев)

Б. Задачи на алгоритмическую деятельность

а) Поставьте местоимения в нужном падеже, используя вопросы в скобках.

	<i>би</i>	<i>ши</i>	<i>та</i>
<i>Кинодо ошобо (хэнтэй?)</i>
<i>Ном абаба (хэнһээ?)</i>
<i>Бэлэг барюулба (хэндэ?)</i>
<i>Анхаралтайгаар шагнаба (хэниие?)</i>
<i>Эжымни омогорхоно (хэнээр?)</i>

б) Прочитайте рассказ. Вместо точек вставьте нужные местоимения. Определите их падеж, используя карту.

Хадхууртай хубсаһан

Нэгэтэ шандаган заряатай уулзаад хэлэбэ:

– *Нүхэр, ... хубсаһан яагаа муухай юм, сула хадхуур лэ.*

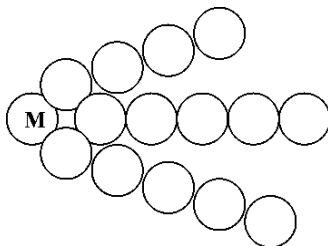
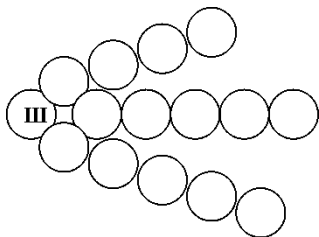
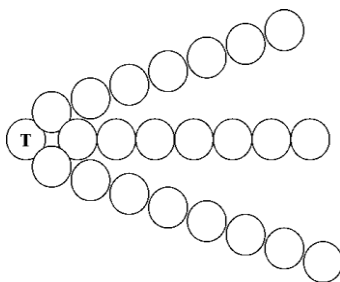
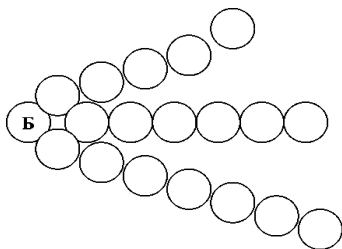
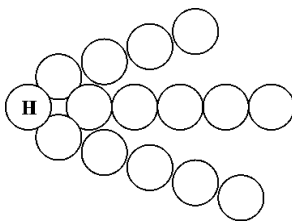
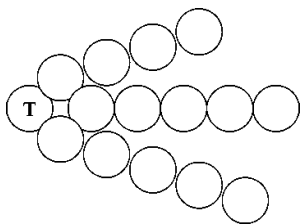
– *Зүб даа, — гэжэ заряа харюусаба. — Харин энэ хадхуурнуудни нам... шоно, нохойн шүдэнһөө абардаг юм. ... гоехон хубсаһан*

шам... абардаг гү?

Шандаган хэлэбэ:

– Нам... хубсаһамни абардаггүй, хулнүүдни абардаг юм.

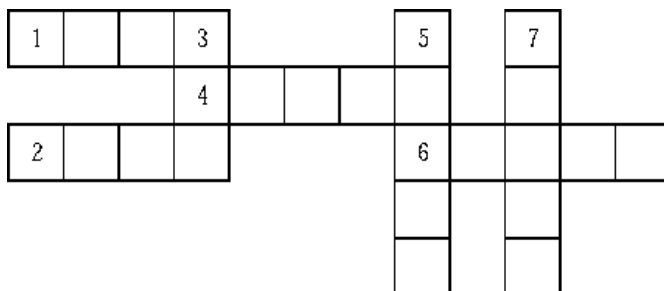
в) Вставьте в кружочки буквы так, чтобы получились местоимения в различных падежах.



г) При виде такого длинного слова Незнайка растерялся. Помогите ему найти местоимения в разных падежных формах.

бидэбтэрэниешиниидэнэнамдашамдабаха

д) Отгадайте кроссворд:



1. Ш-дахи нюур, нэгэнэй тоо, нэрын падеж,
2. I-дэхи нюур, олоной тоо, нэрын падеж.
3. Зааһан түлөөнэй үгэ, нэгэнэй тоо.
4. I-дэхи нюур, нэгэнэй тоо, зүгэй падеж.
5. II-дохи нюур, нэгэнэй тоо, зүгэй падеж.
6. I-дэхи нюур, нэгэнэй тоо, хамаанай падеж.
7. II-дохи нюур, нэгэнэй тоо, хамаанай падеж.

В. Задачи на творческую деятельность

а) Напишите письмо другу. Расскажите, как ваша семья проводит свое свободное время.

б) На уроке бурятского языка вы получили задание поговорить с дедом о его родословной. Составьте план вашей беседы.

в) Поздравьте маму с Днем рождения. Напишите поздравительное письмо с благопожеланиями.

г) Используя картинки и вопросы к ним, составьте и запишите рассказ. Озаглавьте рассказ.



- Эдэ ямар амитад бэ ?
- Эдэ амитад манда ямар туһа хүргэнэб?
- Буряад арад зон ямар мал «табан хушуун мал» гэжэ нэрлэдэг бэ? Эдэ амитад тэдээнэй тоодо ороно гү?
- Зэргэсүүлэгты, хонин ямаан хоер ямар илгаатайб?
- Та гэртээ иимэ амитадтай гүт?

д) Используя картинки и вопросы к ним, составьте и запишите рассказ. Озаглавьте рассказ.



- Эдэ ямар амитад бэ?
- Зэргэсүүлэгты, миисгэй нохой хоёр ямар илгаатайб? Ямар аяг зантайб?
- Шамда иимэ амитад биш гү? Үшөө хэндэ бишб?

Таким образом, на данном этапе происходит ознакомление и тренировка грамматических навыков и умений употребления личных и указательных местоимений бурятского языка в процессе решения проблемных грамматических задач с учетом особенностей усвоения их учащимися:

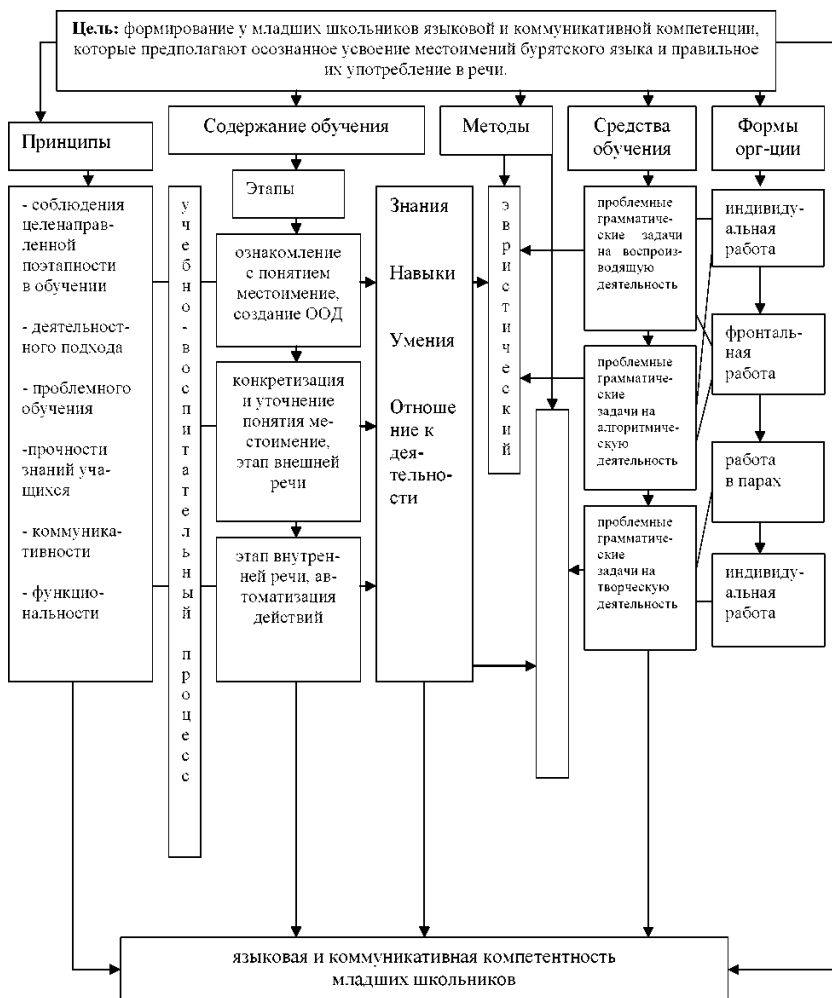
- поэтапное формирование грамматических понятий (часть речи, разряды местоимений, лицо и число, склонение);

- последовательная реализация принципа функциональности при ознакомлении и тренировке грамматического материала для развития речевых навыков и умений учащихся;
- различная дозировка типов и видов задач для тренировки грамматических явлений в зависимости от трудности усваиваемого материала для учащихся начальной школы;
- по мере усвоения учащиеся должны производить операции без опоры.

Обучение преследовало цель научения учащихся самостоятельно работать с данным языковым материалом, чтобы отработать действия по трем этапам: от внешнего, «материализованного» действия с опорой на карту, через этап громкой речи (через проговаривание основных признаков местоимений бурятского языка и необходимых действий с ними) к работе в умственном плане. С этой целью нами были отобраны 12 текстов разного содержания для самостоятельной работы. Задания носят следующий характер: выпиши и проанализируй по алгоритму, выпиши личные, указательные местоимения, поставь вопросы к выделенным местоимениям, расскажи от первого (третьего) лица, устрани неоправданные повторы слов, по началу (концу) дополни рассказ, представь роль местоимения в речи.

Обобщенная методическая модель технологии обучения местоимениям бурятского языка представлена ниже.

*Методическая модель технологии обучения
местоимениям бурятского языка*



2.3. Результаты экспериментального обучения

Эффективность и целесообразность методики обучения местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе была проверена в ходе экспериментального обучения. Разработанная технология обучения местоимениям бурятского языка была апробирована в ходе экспериментального обучения, которое проводилось в двух экспериментальных 4-х классах (4 «а» класс Баянгольской средней школы Баргузинского района, 4 «а» Алтайской средней школы Кяхтинского района) и в двух контрольных классах этих же школ. Эксперимент проводился в III четверти 2006/07 учебного года. Периодичность занятий по предлагаемой методике в экспериментальных и контрольных классах составила 2 часа в неделю. Основными формами организации обучения в экспериментальных классах были уроки и самостоятельная работа.

В экспериментальном обучении приняли участие учащиеся начальных классов в количестве 65 человек: в двух экспериментальных классах — 32 и в двух контрольных — 33. Экспериментальное обучение проводилось на протяжении 17 уроков. Продолжительность уроков 45 минут. Протяженность выполнения самостоятельной работы во времени составила два месяца.

Эксперимент состоял из 3 этапов:

I этап — констатирующий эксперимент (предэкспериментальный срез);

II этап — формирующий эксперимент (экспериментальное обучение);

III этап — постэкспериментальный срез.

Перед началом экспериментального обучения был проведен предэкспериментальный срез. Структура предэкспериментального среза идентична структуре постэкспериментального среза.

Целью предэкспериментального среза является определение уровня сформированности грамматических навыков и умений в контрольных и экспериментальных классах, обучающихся по традиционной методике обучения.

В качестве критериев оценки уровня сформированности грамматических навыков и умений нами выбраны следующие параметры:

- монологическая речь (реализация коммуникативной задачи, содержательность, правильность построения предложений, логичность и взаимосвязь частей, соответствие структуры коммуникативной задаче, правильность и уместность отбора грамматических средств: личных и указательных местоимений);

- диалогическая речь (аутентичность речи, использование языковых средств, которые выполняют компенсаторную функцию, интонационный рисунок, ситуативность, реализация коммуникативной задачи, выполнение ролевых установок, правильность и уместность употребления личных и указательных местоимений);

- творческое письмо (полнота, синтаксическая сложность, логичность, обоснованность выделения смысловых единиц, развернутость, лексическое разнообразие, грамматическая нормативность, правильность и уместность отбора грамматических средств: личных и указательных местоимений, союзов, грамотная графическая и орфографическая фиксация текста).

Учащимся был предложен грамматический тест. Тестовые задания были направлены на выявление уровня сформированности грамматических понятий (часть речи, разряды местоимений, лицо и число, склонение), а также уровня сформированности развития навыка применять полученные знания в решении проблемных грамматических задач.

Начальный уровень у учащихся контрольных и экспериментальных классов примерно одинаковый.

Целью экспериментального обучения была проверка гипотезы исследования, которая заключается в следующем: процесс обучения местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе будет эффективен, если:

- будут определены цели и содержание обучения местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе, основанные на деятельностном подходе;

- содержание обучения местоимениям будет основано на теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и будет организовано как процесс формирования грамматических понятий (часть речи, разряды местоимений, лицо и число, склонение);

- обучение местоимениям будет опираться на систему, включающую целенаправленное и поэтапное овладение способами действия, обеспечивающими осознание грамматических понятий и употребление их в речи на основе комплекса специальных проблемных грамматических задач.

Условия проведения экспериментального обучения представляли собой константные факторы для контрольных и экспериментальных классов:

- 1) количество учащихся в каждом классе;
- 2) количество, содержание, сроки проведения срезов;
- 3) критерии оценивания выполняемых срезов;
- 4) тематическое содержание уроков в период экспериментального обучения.

К отличительным факторам относилось то, что обучение местоимениям бурятского языка в контрольных классах строилось на основе традиционной методики, в экспериментальных классах — на основе разработанной нами методики. Учащимся предлагалось решение проблемных грамматических задач на воспроизведение, алгоритмизацию, творчество.

В конце экспериментального обучения был проведен грамматический тест, направленный на выявление уровня сформированности грамматических навыков, а также были предложены задания, определяющие уровни развития монологической, диалогической речи и творческого письма.

Эффективность разработанной методики определялась на основе изучения динамики исследуемых процессов внутри экспериментальных классов путем сравнения данных предэкспериментального, постэкспериментального срезов для выявления уровня знаний учащихся о личных и указательных местоимениях, уровня сформированности грамматических понятий (часть речи, разряды местоимений, лицо и число, падеж), а также уровня сформированности и развития навыков и умений осознанного употребления их в речи.

Результаты исследования подверглись компьютерной обработке методом математической статистики.

Качественный и количественный анализ результатов позволил осуществить объективную, надежную и достоверную оценку материалов исследования, выявить закономерности в изменениях изучаемых показателей.

В зависимости от характера полученных данных рассчитывались следующие параметры:

а) \bar{X} — среднее арифметическое. Этот показатель рассчитывался по следующей формуле:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n},$$

б) δ — среднее квадратическое отклонение

$$\delta = \frac{X_{i\max} - X_{i\min}}{K},$$

в) m — ошибка среднего арифметического

$$m = \frac{\delta}{\sqrt{n-1}}, \text{ когда } n < 30, \text{ и } m = \frac{\delta}{\sqrt{n}}, \text{ когда } n \geq 30.$$

г) t — критерий достоверности различий сравниваемых величин

$$t = \frac{\bar{X}_a - \bar{X}_b}{\sqrt{m_a^2 + m_b^2}}$$

д) p — уровень значимости.

Все параметры определялись согласно известным методам вариационной статистики (Масальгин Н. А., 1974; Начинская С. В., 2005). Большие массивы данных обрабатывались на компьютере в среде Windows XP в приложении SPSS 11.5, 13.0 и EXCEL.

В ходе экспериментального обучения решались следующие частные задачи:

1) проверить, насколько разработанная методика эффективно формирует у учащихся начальной школы грамматические понятия о местоимениях бурятского языка, навыки осознанно употреблять их в речи и способы действия с ними при решении разных задач;

2) определить эффективность разработанной методики для формирования навыков учащихся воспроизводить устную диалогическую и монологическую речь, письменную речь.

Рассмотрим подробно результаты экспериментального обучения и выполнения контрольных заданий по всем параметрам.

Статистический анализ «Грамматического теста» до эксперимента в контрольном классе показал, что средней показатель групп

пы составил $X = 3,00$ балла при $\delta = 0,50$ ($m = 0,09$), после эксперимента этот показатель увеличился до $X = 3,47$ балла при $\delta = 0,56$ ($m = 0,10$). Прибавка за период эксперимента составила $X = 0,47$ балла. Не подтверждается статистическая достоверность проведенного исследования до эксперимента, так как $t = 1,64$; $p > 0,05$.

Тест состоял из заданий: опознание местоимений среди других частей речи; определение разрядов местоимений; определение лица, числа и падежа; нахождение предложений с личными, указательными местоимениями; выявление замещающей функции местоимений; определение лично-предикативных частиц и частиц притяжания. Данный грамматический тест включал 20 вопросов, в каждом из которых 1 правильный вариант ответа. При выполнении тестовых заданий учащийся должен набрать 20 баллов. Ответы оцениваются по 5-балльной системе в зависимости от набранных баллов:

18–20 = «5»

16–17 = «4»

14–15 = «3»

0–13 = «2».

Предэкспериментальный срез показал, что учащиеся испытывают затруднения при выполнении заданий. Наиболее распространенными явились ошибки, связанные с изменением личных местоимений по падежам и числам. Так, большинство ошибок связаны с тем, что учащиеся затрудняются в определении падежей. Много ошибок связаны с тем, что дети не различают местоимения от других частей речи бурятского языка. Допущение этих ошибок связано с тем, что учащиеся не владеют теоретическим материалом. У них не сформированы грамматические понятия как «*түлөөнэй үгэ*», «склонение».

Наши наблюдения за процессом обучения позволили прийти к выводу, что сознательность в формировании грамматических понятий в процессе изучения местоимениям добиваются те учителя, которые в процессе обучения опираются на деятельность учащихся.

При анализе трудностей при выполнении заданий и контрольного среза мы учитывали различные классификации ошибок, представленные учеными в разные годы по обучению родному языку (Батоев Б. Б., 2004; Львов М. Р., 2000; Малакшинов П. И., 1962; Цыдыпов Ц. Ц., 1988 и др.).

Результаты выполнения теста учащимися экспериментальных и контрольных классов на материале личных и указательных местоимений бурятского языка показывают, что экспериментальные классы значительно превосходят своих сверстников из контрольных классов по уровню сформированности грамматических навыков и умений, о чем свидетельствует высокая степень достоверности отличий ($p < 0,01$). По сравнению с предэкспериментальным тестом увеличилось число правильных ответов в экспериментальных классах. Учащимися было отмечено, что они не испытывали трудности при употреблении форм личных и указательных местоимений. Можно сделать вывод, что учащиеся усвоили приемы анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и осознанно используют их при решении проблемных грамматических задач.

До эксперимента результаты выполнения теста в экспериментальном классе составил $X=3,19$ балла при $\delta=0,47$ ($m=0,08$), после эксперимента этот показатель составил $X=4,81$ балла при $\delta=0,39$ ($m=0,07$). Прибавка за период эксперимента составила $X=1,62$ балла. Математико-статистический анализ полученных данных при $t=2,71$; $p < 0,01$ доказывает, что данные достоверны. Результаты представлены в таблице 5 и на диаграмме 1.

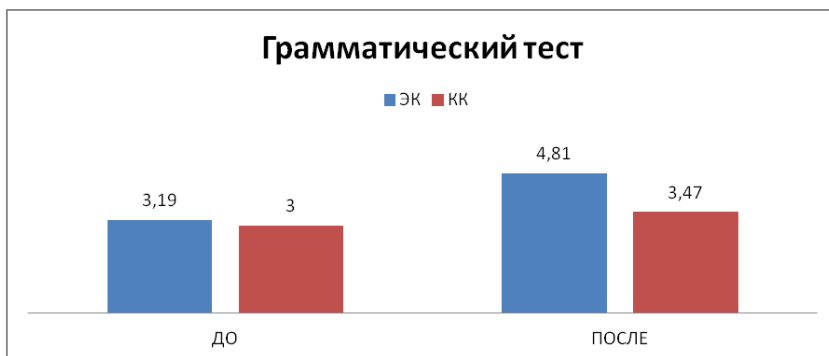
Таблица 5

*Показатели уровня сформированности
грамматических навыков*

Грамматический тест		X	δ	m	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости (P)
До эксперимента	Кк (n=33)	3,00	0,50	0,09	1,64	$p > 0,05$
	Эк (n=32)	3,19	0,47	0,08		
После эксперимента	Кк (n=33)	3,47	0,56	0,10	2,71	$p < 0,01$
	Эк (n=32)	4,81	0,39	0,07		

Диаграмма 1

Уровень сформированности грамматических навыков



Этап эксперимента

Из анализа работ по выявлению уровня сформированности навыков употреблять личные и указательные местоимения в монологической речи при $n=65$ видно, что данные до эксперимента в контрольном классе составили, в среднем, $X=3,13$ балла при $\delta=0,49$ ($m=0,08$), после эксперимента этот показатель увеличился и составил $X=3,47$ балла при $\delta=0,50$ ($m=0,09$). Прибавка за период эксперимента составила $X=0,34$ балла. Этот показатель превосходит 95%-ный уровень значимости при $t=0,94$; $p>0,05$, т. е. данные являются статистически недостоверными.

В экспериментальном классе показатель уровня сформированности навыков употреблять личные и указательные местоимения в монологической речи до эксперимента составил, в среднем, $X=3,25$ балла при $\delta=0,50$ ($m=0,09$), после эксперимента этот показатель увеличился и составил $X=4,69$ балла при $\delta=0,47$ ($m=0,08$). Постэкспериментальный срез показывает, что учащиеся в полном объеме реализуют коммуникативные задачи. Речь младшего школьника отличается содержательностью, правильностью построения предложений, уместностью употребления в речи личных и указательных

местоимений. Прибавка за период эксперимента составила $X=1,44$ балла. После эксперимента этот показатель стал вписываться в рамки 95%-ного уровня значимости при $t=3,41$; $p<0,01$. Достоверность исследуемого параметра на среднем уровне. Результаты представлены в таблице 6 и на диаграмме 2.

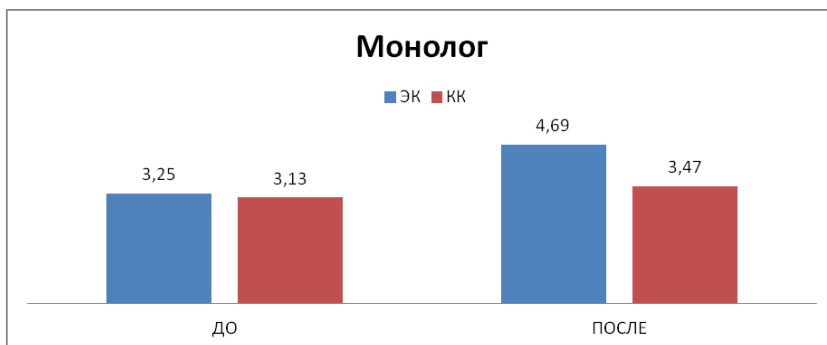
Таблица 5

*Показатели уровня сформированности
монологической речи*

Монолог		X	S	m	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)
До эксперимента	Кк (n=33)	3,13	0,49	0,08	0,94	p>0,05
	Эк (n=32)	3,25	0,50	0,09		
После эксперимента	Кк (n=33)	3,47	0,50	0,09	3,41	p<0,01
	Эк (n=32)	4,69	0,47	0,08		

Диаграмма 2

Уровень сформированности монологической речи



Этап эксперимента

Из анализа работ по выявлению уровня сформированности навыков употреблять личные и указательные местоимения в диалогической речи до эксперимента в контрольном классе средний показатель класса составил $X=3,41$ балла при $\delta=0,49$ ($m=0,08$), после эксперимента этот показатель увеличился до $X=3,63$ балла при $\delta=0,49$ ($m=0,08$). Прибавка за период эксперимента составила $X=0,22$ балла. Этот показатель можно считать статистически недостоверным при $t=1,3$; $p>0,05$.

Учащимся было предложено рассказать о своей семье, родословной, любимой книге и т. д. Также нужно было решить проектные задачи: встретиться со знаменитым животноводом. Подготовить вопросы для интервью, которые помогут узнать о его школьных годах и о том, как он добился таких высоких результатов в работе.

Результаты предэкспериментального среза показывают, что младшие школьники стилистически неправильно употребляют в речи личные и указательные местоимения, допускают неоправданные повторы, отсутствует логическая взаимосвязь частей рассказа.

Исследование показателя уровня сформированности навыков употреблять личные и указательные местоимения в диалогической речи до эксперимента в экспериментальном классе составило $X=3,56$ балла при $\delta=0,50$ ($m=0,08$), после эксперимента этот показатель увеличился и составил $X=4,88$ балла при $\delta=0,33$ ($m=0,05$). Постэкспериментальный срез показывает, что учащиеся в предложенной ситуации употребляют личные и указательные местоимения, достаточно полно реализуют коммуникативную задачу, адекватно реагируют на реплику собеседника, логично планируют ход беседы. Прибавка за период эксперимента составила $X=1,32$ балла. При $t=2,2$; $p<0,05$ можно сделать статистический вывод о статистической значимости полученных данных. Результаты представлены в таблице 7 и на диаграмме 3.

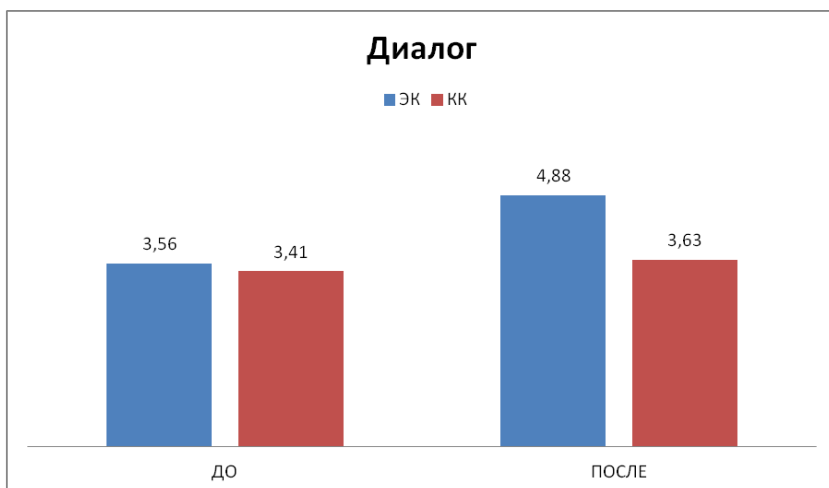
Таблица 6

Показатели уровня сформированности диалогической речи

Диалог		X	S	m	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости (P)
До эксперимента	Кк (n=33)	3,41	0,49	0,08	1,3	p>0,05
	Эк (n=32)	3,56	0,50	0,08		
После эксперимента	Кк (n=33)	3,63	0,49	0,08	2,2	p<0,05
	Эк (n=32)	4,88	0,33	0,05		

Диаграмма 3

Уровень сформированности диалогической речи



Этап эксперимента

Показатель уровня сформированности навыков осознанно употреблять личные и указательные местоимения в речи как один из исследуемых параметров до эксперимента в контрольном классе составил $X=2,94$ балла при $\delta=0,43$ ($m=0,07$), после эксперимента этот показатель увеличился до $X=3,28$ балла при $\delta=0,45$ ($m=0,08$). Прибавка за период эксперимента составила $X=0,34$ балла. Данные, полученные в ходе исследования в этой группе, являются недостоверными при $t=2,03$; $p>0,05$.

Учащимся было предложено написать сочинение на темы «Как подружилось местоимение с другими частями речи», «Мой верный друг», «Самый знаменитый человек в нашем роду». До эксперимента учащиеся в своих работах допускали лексические (неоправданные повторы), морфологические (неправильное употребление косвенных падежных форм личных местоимений), синтаксические (неотнесенность местоимений: нарушены прямые связи между местоимениями и теми словами, которые ими заменяются, неудачный порядок слов в предложении, искажающий смысл), логические и композиционные (повторы фактов, нарушение причинно-следственных связей) ошибки. Некоторые учащиеся абсолютно не справились с заданием.

В экспериментальном классе до эксперимента показатель уровня сформированности письменной речи составил $X=3,16$ балла при $\delta=0,44$ ($m=0,07$), после эксперимента этот показатель составил $X=4,53$ балла при $\delta=0,5$ ($m=0,09$). Прибавка за период эксперимента составила $X=1,37$ балла. Статистический вывод о достоверности различий составляет по критерию t-Стьюдента $t=2,53$; $p<0,05$. Результаты представлены в таблице 8 и на диаграмме 4.

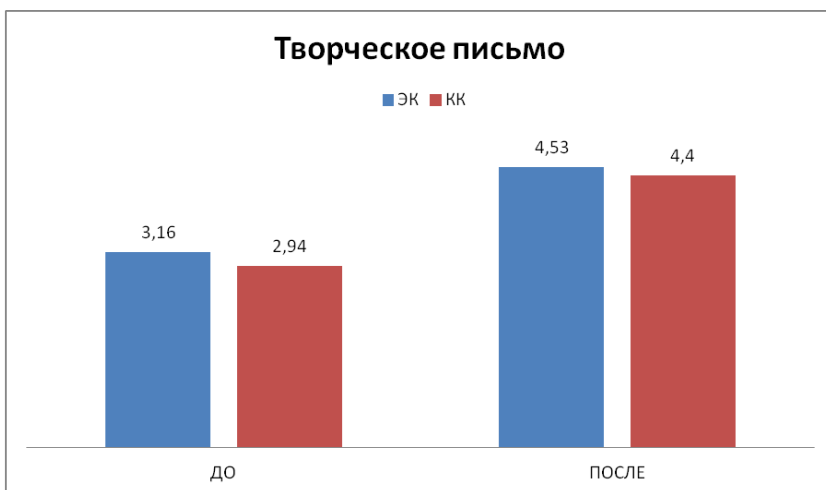
Таблица 8

Показатели уровней сформированности письменной речи

Творческое письмо		X	S	m	t - критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)
До эксперимента	Кк (n=33)	2,94	0,43	0,07	2,03	p>0,05
	Эк (n=32)	3,16	0,44	0,07		
После эксперимента	Кк (n=33)	3,28	0,45	0,08	2,53	p<0,05
	Эк (n=32)	4,53	0,50	0,09		

Диаграмма 4

Уровень сформированности письменной речи



Этап эксперимента

Таблица 9

Показатели уровня сформированности грамматических навыков и умений на предэкспериментальном и постэкспериментальном этапах

Название показателя		Кк (n=33)	Эк (n=32)	t-критерий Стьюдента	Уровень значимо- сти (p)
Монолог	до эксп.	3,13±0,08	3,25±0,09	0,94	p>0,05
	после эксп.	3,47±0,09	4,69±0,08	3,41	p<0,01
Диалог	до эксп.	3,41 ±0,08	3,56±0,08	1,3	p>0,05
	после эксп.	3,63±0,08	4,88±0,05	2,2	p<0,01
Грамматический тест	до эксп.	3,00±0,09	3,19±0,08	1,64	p>0,05
	после эксп.	3,47±0,10	4,81±0,07	2,71	p<0,01
Творческое письмо	до эксп.	2,94±0,07	3,16±0,07	2,03	p>0,05
	после эксп.	3,28±0,08	4,53±0,09	2,53	p<0,05

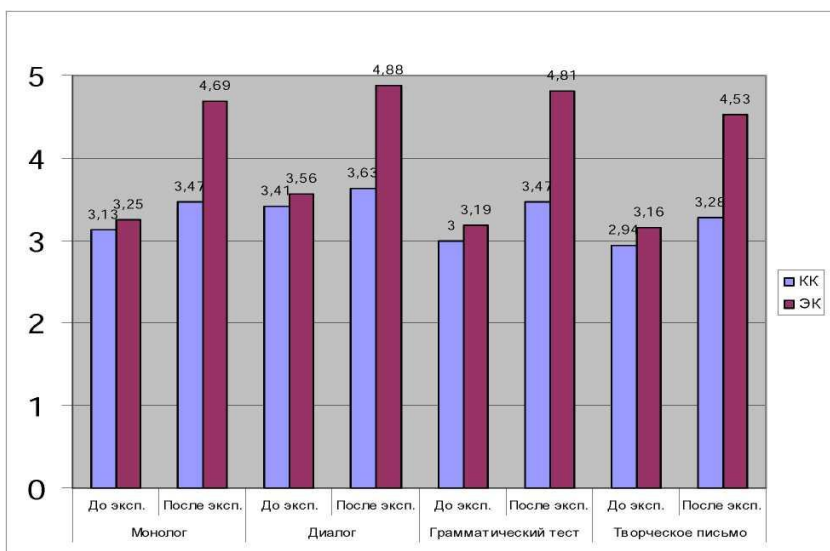
После эксперимента большинство учащихся правильно и уместно употребляют личные и указательные местоимения. Письменная речь детей отличается полнотой, логичностью, лексическим разнообразием. Выполнение вышеназванных заданий не вызывает у них затруднений.

Статистический анализ полученных данных в ходе эксперимента свидетельствует о том, что все исследуемые параметры до проведения эксперимента находились на уровне значимости $p>0,05$. Средний показатель в контрольном классе по всем параметрам до эксперимента составил $X = 3,2$ балла, к концу исследования этот показатель увеличился и стал равным $X = 3,5$ балла. Обсчет статистических данных по t-критерию Стьюдента показал, что статистическая значимость полученных данных и прибавка в этом классе в 0,3 бал-

ла находится за пределами 95%-ного уровня вероятности того, что принятая гипотеза может быть отвергнута. Таким образом, до эксперимента данные можно считать недостоверными ($p > 0,05$).

Диаграмма 5

Уровень сформированности грамматических навыков и умений на предэкспериментальном и постэкспериментальном этапах



В экспериментальном классе средний показатель по всем параметрам до эксперимента составил $X=3,4$ балла. К концу эксперимента он увеличился до $X=4,7$ балла из 5 по всем шести параметрам. Уровень достоверности суммы шести параметров находится в диапазоне $p < 0,05$ и $p < 0,01$ с прибавкой, равной $X=1,3$ балла.

Таким образом, значительный рост правильности выполнения заданий по всем критериям в экспериментальном классе подтверждает исследовательскую гипотезу и доказывает эффективность предлагаемой методики обучения местоимениям бурятского языка в начальной национальной школе.