

6. Колонтаев В.М., Дробышева Л.М. Общая методика преподавания биологии. Тамбов, 2002. 229 с.
7. Конюшко В.С. Методика обучения биологии [Текст]: учеб. пособие / В.С. Конюшко, С.С. Павлюченко, С.В. Чубаро. Мн., 2004. 255 с.
8. Марина В.П., Соломин П.В., Станкевич А.В. Школьное биологическое образование: Проблемы и пути их решения: учебное пособие по курсу методики преподавания биологии. СПб., 2000. 132 с.
9. Методика преподавания биологии: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М.А. Якунчев [и др.]; под ред. М.А. Якунчева. М., 2008. 320 с.
10. Никишов А.И. Теория и методика обучения биологии. М., 2007. 304 с.
11. Пакулова В.М. Краткий курс методики биологии: учебное пособие для студентов педагогических вузов и учителей биологии / М.В. Пакулова [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск, 2005. 164 с.
12. Пакулова В.М. Общая и частные методики обучения биологии: лабораторный практикум. 2-е изд., испр. и доп. Красноярск, 2005. 192 с.
13. Пономарева И.Н., Соломин В.П., Синельникова Г.Д. Общая методика обучения биологии: учеб. пособие для пед. вузов / под ред. И.Н. Пономаревой. М., 2003. 272 с.
14. Соломин В.П., Мариной А.В., Станкевич П.В. Биологическое образование в средней школе: Современное состояние и перспективы развития. Арзамас, 2006. 212 с.
15. Сумагохин С.В. Научно-методические основы школьного учебника биологии: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 350 с.
16. Чекалева Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. 545 с.

УДК 372.881.161.1

Вискова И.В.

Московский государственный областной университет

ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ МЕСТОИМЕНИЯ КАК ЧАСТИ РЕЧИ

I. Viskova

Moscow State Regional University

PROBLEMS OF TEACHING PRONOUNS

Аннотация. В статье поднимаются вопросы о статусе местоимения как части речи в русском языке, о проблемах обучения морфологии в школе и особенностях усвоения учащимися темы «Местоимение». В качестве наглядного материала приводятся задания, данные школьникам при проведении констатирующего эксперимента в 6-х, 8-х и 9-х классах общеобразовательной школы, а также таблицы, отражающие результаты констатирующего эксперимента. Статистические данные показали, что материал усваивается недостаточно полно, для некоторых учащихся уроки развития речи оказываются непродуктивными, школьники обладают слабыми навыками определения местоимения, в частности выявления их морфологических признаков.

Ключевые слова: усвоение, часть речи, местоимение, разряд, род, число, падеж, синтаксическая роль.

Abstract. The article tackles the issues of the part-of-speech status of pronouns in the Russian language and the problems of teaching morphology, exactly the topic "The Pronoun" at school and the peculiarity of its understanding by pupils. The study is illustrated by the example of exercises which pupils did during the experiment held in the 5th, 7th and 8th forms of a secondary school, as well as the tables, showing the results of the experiment. Statistics showed that the material was not well-understood, the lessons of speech development were not productive for some pupils, and the practice of defining pronouns and exposing their morphological characteristics was not sufficient.

Key words: assimilation, part of speech, pronoun case, category, gender, number, syntactic function.

© Вискова И.В., 2011.

Вопрос о местоимении как части речи в большинстве научных трудов до сих пор является спорным. Местоимению посвящен ряд исследований в различных направлениях, ученые по-разному определяют место и статус местоимения в грамматической науке, поэтому возникает серьезная проблема в усвоении школьниками данной части речи.

Усвоение определяется педагогической наукой как процесс и результат познавательной деятельности, при которых происходит овладение знаниями, умениями и навыками. В учебно-воспитательном процессе усвоение определяется содержанием и методами обучения [4].

При рассмотрении данной проблемы с точки зрения методики изучения местоимения как части речи в школьном курсе русского языка обнаруживается очевидный пробел в подходах к овладению учащимися этим грамматическим материалом. Это становится серьезным тормозом на пути к ясному и логичному обобщению всего корпуса частей речи в основной школе.

Как определяется местоимение в школьных учебниках? На современном этапе в методике преподавания русского языка местоимение в учебном комплексе Ладыженской Т.А., Баранова М.Т.; Тростенцовой Л.А. дается как «слова, которые обозначают лицо, а также указывают на предметы, признаки, количества, не называя их конкретно» [2, 75]. В других учебных комплексах (Львовой С.И., Львова В.В.; под редакцией Разумовской М.М., Леканта П.А. и др.) дается аналогичное определение местоимения как части речи.

Местоимение начинает изучаться в преподавательском курсе морфологии: сведения об этой части речи даются уже в начальных классах и расширяются при повторении. Основные задачи при изучении темы «Местоимение» – обеспечить усвоение учащимися знаний особенностей семантики местоимения как самостоятельной части речи, специфики общего значения местоимений, усвоение их морфологических признаков, умение определять синтаксическую роль, умение соотносить местоимение с формально-семантическими разрядами, усвоение стилистического разнообразия употребления местоимений. В процессе обучения у школьников формируются следующие

умения и навыки: 1) распределять местоимения по разрядам; 2) определять морфологические признаки местоимений; 3) определять синтаксическую роль местоимений (место в предложении); 4) узнавать местоимения в тексте.

Изучая проблемы усвоения учащимися темы «Местоимение», мы решили выяснить, насколько эти знания и умения интериоризируются у школьников на разных этапах обучения (6, 8, 9 кл.). Так, по итогам изучения раздела «Морфология» в 8 кл. и при повторении темы «Местоимение» было выявлено, что большинство учащихся не могут дать ответ на вопрос, что обозначает местоимение как часть речи. Вероятнее всего, эта проблема появилась в связи с тем, что местоимение не имеет лексического значения, в отличие от остальных знаменательных частей речи, поэтому школьники изначально сомневаются, к какой группе – знаменательных или служебных частей речи – его отнести. Из-за отсутствия лексического значения учащиеся не могут определить значение местоимения как части речи, поэтому зачастую относят его к служебным.

Из одной общей проблемы, соответственно, возникают и частные проблемы, связанные со слабым навыком определения разрядов местоимений, их роли в речи.

Мы решили провести экспериментальную работу, целью которой было выявить основные причины возникновения у учащихся этих затруднений: различение частей речи (собственно местоимения), понимание их функций в тексте, определение их морфологических признаков.

С этой целью была продумана программа диагностики усвоения местоимения в разных классах. Текст как результат речевого действия использует местоимения всех разрядов в разных формах, поэтому были составлены задания, позволяющие определить уровень усвоения знаний и умений по теме «Местоимение».

Для чистоты эксперимента были протестированы дети разных классов: 6-го класса, в котором эта тема изучается, 8-го класса, когда морфология повторяется как пройденный материал, и 9-го класса, завершающего изучение русского языка (констатирующий эксперимент проводился на базе ЦМШ при МГК им. П.И. Чайковского).

Тестирование проходило в классах с полиэтническим составом учащихся. Из 100 % учащихся 15 % составили дети разных национальностей: китайцы, корейцы и одна ученица – из Англии. Нам было важно также проследить, насколько могут отличаться ответы детей – носителей русского языка и детей, для которых русский язык не является родным.

Для создания теста, который мог бы показать объективную картину знаний и умений учащихся, мы столкнулись с необходимостью подобрать текст и разработать к нему вопросы, раскрывающие весь объем компетентностных требований программы.

При выборе текста мы ориентировались на максимальную референцию местоимений и местоименных слов.

К тексту прилагалось 6 заданий:

1. Попробуйте определить тему данного текста, озаглавьте текст.
2. Как вы думаете, какую роль в этом тексте играют местоимения?
3. Можно ли понять, зачем автор написал этот текст? Что он хотел рассказать, показать?
4. Можно ли убрать из текста все местоимения, не потеряв при этом смысла? Что произойдет, если это сделать?
5. Выпишите все местоимения в столбик и определите их морфологические признаки.

Местоимение	Разряд	Род	Число	Падеж	Роль в предложении

Руководствуясь принципами коммуникативно-деятельностного подхода, методами нашего исследования мы выбрали:

а) герменевтический анализ текста для развития коммуникативных навыков учащихся [1];

б) языковой разбор для выяснения языковой и лингвистической компетентности.

Учащимся был дан текст из учебного пособия С.И. Львовой «Русской речи чудеса» [3, 123], состоящий из 14-ти предложений:

Лопнуть с досады. Любой знает это выражение. Вы никогда не задумывались, откуда оно возникло, что способствовало его появлению? Утверждают, что это, казалось бы, такое чисто русское и незатейливое сочетание слов родилось ещё у древних греков. У них был бог смеха Мом, и каждый знал его как обидчика и насмешника. Он очень гордился собой. В чертогах Зевса на Олимпе стон стоял, когда Мом начинал вышучивать всех богов без исключения.

Но как-то Мом вздумал потешиться над богиней красоты Афродитой. Однако у него ничего не вышло: сколько качеств ее перебрал он, но не смог обнаружить никаких недостатков у златокудрой богини. Поняв свое бессилие, Мом с досады лопнул. Однако некоторые наши ученые считают, что русское выражение сложилось безо всякой связи с греческим мифом. Мнения разошлись, и точный ответ на этот вопрос не может дать никто. А широким распространением своим оно обязано басне И.А. Крылова. В одной басне он рассказывает о лягушке, которая, как ни пыжилась, «...не сравнявшись с Волком, с натуги лопнула – и околела».

Опрос проводился в рамках обычного урока в течение 40 минут в виде заданий, розданных на отдельном листе каждому ученику.

При анализе каждой из работ были выявлены следующие процентные соотношения правильного выполнения заданий:

а) первые 4 задания, направленные на понимание содержания текста и роли местоимений в нём (табл. 1)

б) пятое задание, включающее в себя определение морфологических признаков местоимений (табл. 2)

Таблица 1

Результаты анализа 1-ой части тестирования

класс	задание 1	задание 2	задание 3	задание 4
6 кл.	97 %	73 %	53 %	13 %
8 кл.	80 %	48 %	78 %	22 %
9 кл.	82 %	36 %	86 %	14 %

Результаты анализа 2-ой части тестирования

класс	местоимение	разряд	род	число	падеж	роль в предложении
6 кл.	79 %	51 %	37%	35 %	7 %	4 %
8 кл.	72 %	20 %	42%	47 %	33 %	18 %
9 кл.	57 %	48 %	46 %	51 %	60 %	51 %

Из табл. 1 можно сделать вывод, что из первых 4-х предложенных заданий учащиеся всех трех классов легче всего справляются с заданием 1, в котором нужно определить тему и озаглавить текст.

Большинство учеников так определили тему данного текста: «рассуждение о возникновении выражения» (6 кл.), «как появилось выражение *лопнуть с досады*» (6 кл.), «происхождение устойчивого словосочетания» (8 кл.), «история появления фразеологизма» (9 кл.) и т. д.

Текст ученики озаглавили по-разному, и у 50 % детей тема текста совпала с заглавием, но были и такие ответы: «интересное выражение» (6 кл.), «лопнуть с досады» (6 кл.), «наш удивительный русский язык» (6 кл.), «кто первый лопнул с досады» (8 кл.), «чудеса русской речи» (9 кл.) и т. д. Однако не все учащиеся смогли определить тему текста и дать ему название.

С заданием по определению роли местоимений в тексте учащиеся справились хуже. Большинство учеников 6 кл. в схожих формулировках правильно ответили на данный вопрос: «Они заменяют имена. С их помощью мы избегаем повтора слов». В 8 и 9 кл. ответ на этот вопрос не дали и 50 % учащихся. Чаще всего встречаются ответы: «главную роль» и «без них текст станет непонятным», – при этом нет никаких доказательств и пояснений. Это свидетельствует о том, что учащиеся не понимают функций частей речи в тексте.

С третьим заданием, в котором надо было определить идею, хуже всего справились ученики 6 кл. (53 %). Большинство учеников посчитали этот текст небольшим литературным произведением и, отвлекшись на сюжетную канву, которая в нем присутствует, не увидели главную мысль. Среди учащихся 8 и 9 кл. чаще всего встречался (в разных формулировках) ответ: «Автор хотел рассказать нам о происхождении фразеологизма *лопнуть с досады*. Показать, что у каждого выражения есть свои

исторические корни, свое место происхождения».

Четвертое задание выполнил небольшой процент учащихся. Одним из самых распространенных неправильных ответов были: «текст станет непонятным» и «текст потеряет смысл». В 8 кл., в котором процент правильных ответов превысил результаты 6 и 9 кл., большинство в разных формулировках отвечали так: «Убрав все местоимения, мы будем вынуждены использовать имена, что приведет к однообразию текста и повторам одних и тех же слов».

Учитывая результаты первой части исследования, мы можем сделать вывод о том, что учащиеся разных классов и возрастных категорий не всегда могут понять содержание текста, озаглавить текст, назвать главную мысль. Особую трудность вызывает определение функций местоимений в тексте. Вероятнее всего частый ответ: «Местоимения играют главную роль», – базируется не на полученных и усвоенных знаниях, а на субъективном восприятии. Если задания к тексту акцентированы на местоимении (или тема урока заявлена как «Местоимение»), то, по мнению учащихся, на данном этапе эта часть речи играет главенствующую роль в любом тексте, который предложит учитель. Это еще раз доказывает, что дети слабо представляют себе значение частей речи в языке, их назначение и конкретные функции.

При анализе результатов 2-ой части задания (таб. 2) был сделан вывод, что для учащихся легче всего из приведенных заданий оказалось найти местоимения в тексте, хотя 9 кл. справился с этим хуже остальных. В 6 и 8 кл. десять человек нашли 23-24 местоимения из 25 (интересно, что среди них были две девочки корейской национальности), но ни один ученик из трех опрашиваемых классов не нашел все 25.

Лучше всего учащиеся различают в тексте личные местоимения и различные варианты

их форм. Поиск остальных местоимений (*такой, любой, каждый, свой, сколько, который*) вызывает наибольшее затруднение. Кроме того, многие из опрошенных определили слова *когда, как, откуда, никогда*, являющиеся местоименными наречиями, как местоимения. Это свидетельствует о том, что у детей развито языковое чутье. Ведь слова других частей речи (глаголов, существительных, предлогов и т. д.) не были выписаны, так как по семантике они не похожи на местоимения, тогда как местоименные наречия семантически во многом совпадают с местоимениями.

Определение разряда местоимения оказалось для учащихся самым сложным заданием. При этом для 6-го класса, в котором тема недавно повторялась учителем на уроках русского языка, определить разряд местоимения было не так сложно, как для 8-го класса, где данная тема не повторялась отдельно уже полтора учебных года. Результаты показывают, что ученики зачастую либо не помнят разряды местоимений (то есть колонка была не заполнена), либо путаются в них (например, несколько учащихся определили *наши* и *всех* как личные, а *никто* и *это* – как определительные).

Определение рода, числа и падежа также вызвало затруднение. Некоторые учащиеся не смогли определить род у таких местоимений, как *это, тот, своим, любой*. Другие не смогли определить падеж (особенно в 6 кл.) или определяли его неправильно (чаще всего путали Им. п. и Вин. п.).

Однако самое большое затруднение вызвало определение роли найденных учащимися местоимений в синтаксических конструкциях. В 6 кл. с этим заданием не справился практически никто. В 8 кл. многие определили роль местоимения в предложении как *существительное*, что говорит о неспособности учащихся различать части речи и члены предложения.

Самый стабильный результат выполнения этого задания показал 9 кл., так как в среднем полный морфологический разбор способны сделать примерно 50 % учащихся, в то время как в знаниях учеников других классов остается больше пробелов.

Мы также проанализировали ответы детей нерусской национальности (табл. 3)

Исходя из табл. 3, мы можем увидеть, что учащиеся полиэтнической группы не только имеют определенную способность к овладению русским языком, но и на некоторые из предложенных вопросов отвечали лучше, чем носители языка.

Проведение констатирующего эксперимента, анализ полученных результатов и вычисление их процентного соотношения позволили нам сделать следующие выводы:

1. Несмотря на достаточное количество часов на изучение местоимения в школах и имеющийся объём сведений по морфологии, материал по теме усваивается поверхностно.
2. Общеречевые умения учащихся (определить тему, идею текста, дать тексту соответствующее название, понять основное содержание текста) оказываются на очень низком уровне (даже в 9 кл.), что говорит о непродуктивности уроков как по грамматике русского языка, так и по развитию речи.
3. Третья часть испытуемых не узнает местоимение как часть речи в тексте.
4. Практически у всех учащихся классов, подвергавшихся тестированию, выявлены проблемы в различении частей речи между собой и отличии частей речи от членов предложения.
5. Большинство испытуемых часто не понимают значения частей речи (в нашем исследовании – конкретно местоимения) и их роли в устной и письменной речи.
6. Ученики обладают слабыми навыками определения морфологических признаков мес-

Таблица 3

Результаты анализа тестирования детей нерусской национальности (морфологический разбор местоимения)

	местоимение	разряд	род	число	падеж	роль в предложении
полиэтническая группа	93 %	55 %	62 %	60 %	33 %	10 %

тоимения (не только разряда, но и таких категорий, как род, число, падеж, которые определяются и у некоторых других частей речи).

Из этого констатирующего эксперимента вытекает проблема поиска продуктивной методики изучения местоимения в основной школе. Процесс усвоения грамматического понятия напрямую связан с организацией учебно-поисковой деятельности учащихся на уроке. Следовательно, чтобы она была эффективной, возникает необходимость создания соответствующей методической системы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: Учеб. пособие / Е.С. Антонова. М., 2007. 464 с.
2. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А. и др. Обучение русскому языку в 6 классе. М., 2003. 128 с.
3. Львова С.И. Русской речи чудеса: Книга для учащихся. 7 класс. М., 1997. 177 с.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989. 218 с.

УДК 378 (378.14)

Ермолаева С.С.

*Московский государственный университет технологий
и управления им. К.Г. Разумовского*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ

S. Yermolayeva

*Moscow State University of Technologies and Management
named after K.G. Razumovsky*

DESIGNING DIDACTIC-METHODICAL SYSTEM OF TRAINING HUMANITIES STUDENTS

Аннотация. В статье представлено проектирование дидактико-методической системы подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам: обобщены и систематизированы показатели качества обучения гуманитарным дисциплинам, уточнено понятие качества организации обучения. Дано авторское определение педагогического проектирования, представлен алгоритм проектирования системы профессиональной подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам, определены принципы и условия обучения, разработаны критерии качества организации подготовки студентов.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, качество организации обучения, принципы, условия обучения, критерии организации обучения.

Abstract. This paper presents the design of didactic-methodical system of training humanities students. The quality indicators for teaching humanities have been generalized and systematized; the concept of training quality has been refined. The author suggests her own definition of pedagogical design and the algorithm of designing the system of training humanities students as well as develops the principles and conditions for learning and the criteria for the quality of students training.

Key words: pedagogical design, quality training, principles, conditions of training, criteria for training.

В настоящее время совершенствование образовательной системы всё больше связывают с понятием «качество». Особую актуальность в данном контексте приобретает проблема качества