

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет Факультет начальных классов
(полное наименование института/факультета)
Кафедра Русского языка и методики его преподавания
(полное наименование кафедры)
Специальность 050708.62 Педагогика и методика начального образования с
дополнительной специальностью
050706.62 «Педагогика и психология»
(код ОКСО и наименование специальности)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой русского языка и методики его
преподавания
(полное наименование кафедры)

_____ (подпись) _____ (И.О.Фамилия)
« _____ » _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ УПРАЖНЕНИЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ КОМБИНАТОРИКИ

Выполнил студент группы _____ 51 _____
(номер группы)

Т.С. Золова _____
(И.О.Фамилия) (подпись, дата)

Форма обучения _____ очная _____

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры русского
языка и методики его преподавания
О.А. Автушко _____
(ученая степень, должность, И.О.Фамилия) (подпись, дата)

Рецензент:

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия) (подпись, дата)

Дата защиты 15.06. 2015 г.

Оценка _____

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты развития связной речи младших школьников.....	6
1.1. Речь как психический процесс	6
1.2. Особенности связной речи младших школьников.....	12
1.3 Подходы к развитию речи учащихся	19
1.4. Комбинаторика и лингвистические множества.....	39
Выводы по первой главе.....	42
Глава 2. Экспериментальное исследование связной речи учащихся.....	43
2.1. Анализ результатов констатирующего среза	43
2.2. Упражнения с элементами комбинаторики как средство развития связной письменной речи.....	52
2.3. Результаты экспериментального обучения.....	62
Выводы по второй главе.....	72
Заключение.....	73
Список литературы.....	75
Приложение.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы личностного и интеллектуального развития детей являются фактором активизации комплексного теоретического и практического изучения особенностей обучения и развития детей, особенностей развития речи. Понятие о сущностях феноменов речи, механизмах формирования и общих закономерностях является главным фактором, определяющим развитие учебной деятельности младшего школьника.

Одним из базовых компонентов в обучении и воспитании детей является развитие связной речи. Большинство учёных озабочены снижением общего уровня речевой культуры. Следовательно, необходимо вести планомерную работу по формированию речевой компетенции. В этой связи задачей современной школы является достижение наиболее эффективной общественной формы организации учебной деятельности детей [20].

Проблеме становления речевой деятельности школьников всегда уделялось большое внимание. В настоящее время установлены общие тенденции речевого развития учащихся, обоснована идея развития речи на межпредметном уровне, вскрыты проблемы речевого общения, определены возможные пути формирования языковой компетенции, представлен анализ монологической и диалогической форм речевого высказывания, выявлены психологические особенности формирования связной устной и письменной речи младших школьников [19].

В данном русле одной из актуальных и отвечающих современным требованиям проблем становится изучение связной речи, поиск соответствующих способов и приёмов, форм и средств развития речевой деятельности у детей. Они овладевают родным языком через речевую деятельность, через восприятие речи и говорение. Вот почему так важно создавать условия для хорошо развитой связной речевой деятельности детей, для выражения своих мыслей. Этим объясняется актуальность темы, определяется выбор проблемы, объекта и предмета исследования.

По определению М. Львова, "под связной речью» понимается речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое,

имеет тему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой". Работа над связной речью развивает у детей необходимую способность распределять своё внимание, направлять его одновременно на несколько видов деятельности [25].

Проблемы речевой деятельности привлекают внимание учёных. Об этом говорит поток научных исследований. Работы Ладыженской Т.А, Леонтьева А.А, Выготского Л.С, Рубинштейна С.Л и др. позволяют создавать научно обоснованные предпосылки для выявления условий индивидуализации в развитии речевой деятельности у детей. Однако, как показывает практика, несмотря на повышенный интерес к проблеме, уровень речевого развития детей младшего школьного возраста недостаточен [10].

В связи с этим большое значение приобретает современная и методически грамотно организованная работа по развитию речи. Формирование полноценного речевого развития младших школьников является важнейшим направлением процесса обучения. Это объясняет актуальность избранной темы.

В свете требований современных образовательных стандартов выбор упражнений для уроков русского языка, в том числе и речевых, должен регламентироваться направленностью на достижение не только предметных, но и метапредметных результатов, такими потенциальными возможностями обладают, на наш взгляд, упражнения с элементами комбинаторики.

Цель работы: выявить эффективность упражнений с элементами комбинаторики в процессе развития связной письменной речи.

Объект исследования: процесс развития связной письменной речи младших школьников.

Предмет исследования: речевые упражнения с элементами комбинаторики.

Задачи:

- проанализировать психолого-педагогическую, лингвистическую и методическую литературу по данной проблеме;
- выявить характер речевых ошибок в письменной речи младших школьников;

- установить уровень речевого развития испытуемых;
- разработать комплекс упражнений с элементами комбинаторики;
- осуществить апробацию разработанного комплекса упражнений.

Гипотеза: использование на уроках русского языка упражнений с элементами комбинаторики будет способствовать развитию связной письменной речи младших школьников.

При написании выпускной работы были использованы следующие **методы исследования:**

- анализ теоретических источников,
- анализ репродуктивных письменных работ учащихся,
- формирующий эксперимент,
- обработка результатов исследования.

База исследования: школа № 4 п. Краснокаменска.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1. 1. РЕЧЬ КАК ПСИХИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Методика развития связной речи – раздел, который всегда выделялся методистами как особая область работы по развитию речи. Это объясняется тем значением, которое имеет связная речь в жизни человека и общества.

В методике «связная речь» употребляется в 3 значениях:

- 1) связная речь - процесс, деятельность говорящего, пишущего;
- 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание;
- 3) название раздела работы по развитию речи [21].

Методика связной речи - это методика изложений, сочинений и других текстовых, творческих работ [25].

Речь - это система используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и символов для представления, переработки, хранения и передачи информации [26].

Словесные образы различных модальностей составляют сенсорно - перцептивный фундамент речи как психического процесса. Вступая во взаимодействие с различными уровнями когнитивных, эмоциональных и регуляционно - волевых процессов, эти образы осуществляют свою интегративную функцию внутри каждого из классов психологической триады, а затем и функцию межклассового интегрирования. Межклассовые связи формируют систему речеперцептивных, речесенсорных, речемыслительных, речеэмоциональных, речерегуляционных, речемнемических, речеимажинативных и речеаттенционных процессов [10].

Третий аспект речевого акта, воплощающего в себе природу речи как психического процесса, затрагивает внутреннюю часть канала коммуникации. Здесь имеет место связь собственно речевых сигналов со всеми теми когнитивными и эмоциональными процессами, в которые речевые коды при их восприятии и понимании перекодируются и декодируются и которые затем снова кодируются в слова, поступающие на выход интраиндивидуальной части канала [10]. Здесь, таким образом, имеется в виду связь речи с сенсорикой, перцепцией, памятью, мышлением и эмоциями. Здесь необходимо указать только на то обстоятельство, что происходящая во внутренней части канала перекодировка и декодировка речевых сигналов остается в рамках движения информации внутри интраиндивидуального компонента коммуникативного акта. Специфика этой интраиндивидуальной части процесса, располагающейся между входом и выходом, состоит в том, что здесь общекодовая структура речевых сигналов преобразуется в различные другие частные формы кодов, характерные для специфической информационной природы сенсорных, перцептивных, общемыслительных, концептуальных или эмоциональных форм психической информации [10].

Л.С. Выготский постоянно подчеркивал связь языковых (речевых)

процессов с мышлением в общих зонах значения языковых знаков, а также постоянное развитие и совершенствование этих зон от ребенка к взрослому, от профессионала к непрофессионалу, от монолингва, говорящего на одном языке, до полилингвиста, свободно переключающегося от одной системы знаков на другую [10].

Речь - главное приобретение человечества, катализатор его совершенствования. Действительно, она всемогуща, она делает доступными познанию те объекты, которые человек воспринимает непосредственно, то есть с которыми достижимо реальное взаимодействие. Язык позволяет оперировать и с объектами, которые человек вообще не встречал ранее, то есть не входившими в его индивидуальный опыт, а присвоенными им из общечеловеческого опыта. Поэтому говорят, что язык знаменует появление особой формы отражения действительности. Возникновение устной и письменной речи определило специфику развития мышления [10].

Известно, что существуют понятия разной степени обобщенности и каждому понятию соответствует название - слово (символ). Участие речи в этом аспекте мышления несомненно. Значительно труднее представить себе образы, прошедшие несколько этапов обобщения. Развитие письменного языка позволяет нам проследить постепенный переход от конкретных образов к обобщенным символам. У истоков письменной речи в древности находились картинки, реалистично изображавшие предметы, но отношения между предметами в них не изображались. В современном языке слово потеряло всякое зрительное сходство с обозначаемым им объектом, а отношения между объектами представляются грамматической структурой предложения. Письменное слово - результат многих этапов обобщения исходного конкретного зрительного образа.

Воздействие речи на другие высшие психические процессы не менее значимо и проявляется многогранно как фактор, организующий структуру восприятия, формирующий архитектуру памяти и определяющий избирательность внимания.

Обобщенный образ восприятия сопоставляется с названием, и тем самым предопределяется обратное влияние слова на последующее восприятие. Каждая зрительная картина воспринимается человеком в соответствии с тем, к какому понятию он относит конфигурацию [15].

Специальные исследования показали, что каждое слово в памяти закономерно связано с другими словами более или менее прочными связями (ассоциациями). Структура, где прослеживаются даже слабые связи, называется смысловым полем данного слова. Предполагается, что центр поля характеризуется более тесными связями - более высокими вероятностями сочетания данных слов, а периферия содержит слова, образующие редко встречающиеся сочетания. Такая организация смыслового поля слова проявляется, например, в понимании переносного смысла слова и юмора. Известно, что употребления маловероятных сочетаний слов часто вызывает смех, однако только активное владение всем смысловым полем слова позволяет понять соль шутки, ощутить малую вероятность сочетания слов. Отсюда вытекает значимость изучения обширной лексики (а не только грамматики) при овладении иностранными языками [1].

Говоря об основных видах речи, важно подчеркнуть, что процесс обмена мыслями осуществляется в виде устной и письменной речи, однако необходимо помнить и еще об одном виде - внутренней речи, произносимой мысленно. Она не выполняет функцию общения, а служит для осуществления процесса мышления (ее основная особенность состоит как раз в том, что слова произносятся про себя и, как правило, не имеют звукового оформления; она отличается от разговорной речи конспективностью, краткостью, носит отрывочный характер).

Речь подразделяют на активную (речь говорящего, пишущего) и пассивную (речь слушающего, читающего) [25].

По мнению Л.С. Выготского, психологической основой речи служит мысль и условием ее развития является обогащение мысли. Лишь на основе развитой системы понятий, на основе овладения системой умственных действий

возможно успешное развитие речи. «Внешняя речь, - как средство, писал Л.С. Выготский,- есть процесс превращения мысли в слова, ее материализация».

В связи с этим речь рассматривается как средство развития мышления, поэтому в методике развития речи учащихся столь большое внимание уделяется подготовке материала, его обработке, отбору, расположению, логическим операциям [10].

Однако и понятийное мышление не может успешно развиваться без языкового материала, без речевого оформления и выражения. В отвлеченном мышлении важнейшая роль принадлежит понятиям, в которых обобщены существенные признаки, свойства явлений реального мира. Понятия же обозначаются словами (или словосочетаниями), следовательно, в слове понятие обретает необходимую для общения материальную оболочку. Точное понимание значения слова (словосочетания), обозначающего понятие, умение быстро, в сотые доли секунды выбрать нужное слово, соединить его не только по смыслу, но и грамматически с другими словами, позволяет человеку оперировать этим понятием, то есть мыслить, осуществлять понятийное (речевое) мышление [10].

«В речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем...». Иными словами, наблюдается обратное воздействие речи на мысль. Речевое оформление мысли способствует большей четкости, ясности, стройности, последовательности самой мысли. Овладение языком - запасом слов и грамматической системой, позволяющей выстраивать эти слова в четкие структуры предложений и более крупные компоненты текста,- создает предпосылки для совершенствования мысли, для развития мышления [10].

Психолог Н. И. Жинкин писал: «Речь - канал развития интеллекта. Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания. Знания, факты, то есть различного рода информация,- это материал и мышления и речи [14].

Отождествлять развитие речи с развитием мышления было бы неправомерно. С одной стороны, мышление шире речи, оно опирается не только на язык. Психологи выделяют, кроме логического, отвлеченного, понятийного (речевого) мышления, также наглядно-образное и конкретно-действенное

мышление. Чаще всего последние два вида мышления обходятся без речи; все названные виды мышления обычно совмещаются, то есть процесс логического мышления включает в себя, например, элементы образного мышления [26].

Теоретическую основу развития речи составляют лингвистические дисциплины, предметом изучения которых является речь. «В лингвистике существуют две сферы исследований: в одной изучается языковая система, в другой - речь. Лингвистика речи имеет своим объектом все те типизированные явления, которые не оторвались от участников коммуникации и обстановки общения, то есть от прагматической стороны речи». Прагматическую сторону речи составляют компоненты речевой ситуации, все те внеязыковые факторы и обстоятельства, без которых речевой акт не может состояться: «говорящий субъект и адресат...обстановка речевого общения и тот фрагмент объективной действительности, о котором делается сообщение» [29].

В психолингвистике и методике понятие «речевая ситуация» получило достаточно широкое распространение и определяется как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие». В данном понятии обычно различают две стороны - описываемую ситуацию и ситуацию общения. Первая - это фрагмент действительности, который изображается художником слова, или информация о котором составляет предмет речи; вторая включает себя условия и задачи общения: характеристику участников коммуникации, обстановку общения и коммуникативное задание - цель общения [10].

Лингвистика речи изучает типизированные речевые явления, зависящие или от описываемой ситуации, или от ситуации общения, или от той и другой сразу. Связь всех лингвистических дисциплин, изучающих речь, с речевой ситуацией, с условиями протекания речевого акта дает основание говорить о них как о речеведческих дисциплинах, а понятия, рассматриваемые в них, объединить термином - «речеведческие понятия» [47].

Таким образом, остановившись на психологическом аспекте, можно выделить, что речевая деятельность, как процесс говорения, и развитие речи взаимосвязаны: структура речевой деятельности соотносится с системой работы

над связным высказыванием. В связи с этим наряду с традиционными методами усвоения родной речи в настоящее время используется коммуникативный подход, заключающийся в моделировании речевого высказывания, создании речевой ситуации [26].

Развитие мышления и речи также взаимосвязаны: психологической основой речи служит мысль, успешное развитие речи возможно на основе развитой системы понятий, в свою очередь овладение языком создает предпосылки для совершенствования мысли, для развития мышления.

Поэтому методика развития речи основывается на психологии и учитывает психологические особенности при разработке различных методов обучения [29].

1.2. ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Так как наряду с термином «связная речь» употребляются как синонимические наименования «высказывание», «текст», уточним их значение.

Высказывание в лингвистике - это сообщение, акт коммуникации. По мнению А.А. Леонтьева и Т.А. Ладыженской термином «высказывание» определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные со стороны содержания и интонации и характеризующиеся определенной грамматической структурой [22].

К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описания, повествования и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей. Текст - это и есть «объединенная смысловой связью последовательность речевых единиц: высказываний, абзацев, разделов». Для методистов высказывание - это и речевая деятельность ученика, и результат этой деятельности. «Текст» употребляется в методике как синоним слова высказывание во втором значении («результат речевой деятельности»). Довольно часто текст определяется как «произведение речи, воспроизведенное на письме или в печати». Такое широкое толкование понятия сложилось в тот

период лингвистики, когда текст рассматривался как языковой материал, из которого извлекались для изучения те или другие единицы языка - слова, словосочетания, предложения. Текст рассматривался как конкретное высказывание любого объема, текстом могло быть названо и отдельное предложение-высказывание, и ряд отдельных самостоятельных, не объединенных темой предложений, и, конечно, связное высказывание - «связный текст». По мере того как менялась точка зрения на текст, и он из материала для наблюдений становился предметом изучения, изменялось и содержание этого понятия [27].

В первые три года жизни ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает большой запас слов. Интенсивное развитие речи в дошкольном возрасте объясняется унаследованными речевыми способностями, повышенной пластичностью коры (особенно в течение первых трех лет жизни), благодаря чему ребенок уже с первого года (при минимальном интеллектуальном развитии) усваивает такой сложный механизм, каким является язык (речь). Именно поэтому лучше всего использовать, как считают многие психологи, для настойчивой работы по развитию речи языковые (речевые) способности ребенка до 10 лет. Речевые способности отличаются от лингвистических способностей человека, которые проявляются в уровне таких интеллектуальных действий, как анализ, синтез, классификация. Можно прекрасно говорить и писать, но не обладать лингвистическими способностями, как и наоборот: высокий уровень лингвистических способностей человека еще не означает, что он владеет в совершенстве речью [26].

Что представляет собой связная речь детей, как они овладевают умением создавать текст, строить речевое произведение? Этот вопрос, особенно если иметь в виду речь учащихся среднего и старшего школьного возраста, исследован недостаточно. Но тем не менее, опираясь на исследования методистов и психологов, можно получить представление о том, как дети овладевают связной речью. Рассмотрим связную речь учащихся, с точки зрения

таких присущих ей характеристик, как функции, формы, виды, функционально-смысловые, функционально-стилистические и композиционные формы речи.

Функции речи. Вначале речь ребенка выступает в двух социальных функциях - как средство установления контакта (общения) с людьми и как средство познания мира. Затем в 3-7 лет возникает и развивается речь, которая используется для организации совместной деятельности (например, как игры со взрослыми, так и с детьми), для планирования своих действий и как средство приобщения к определенной группе людей.

В школе в процессе учебной деятельности развиваются все функции речи, но особое значение в этот период приобретает речь как средство приобретения и передачи информации, речь как средство самосознания и самовыражения, речь как средство воздействия на товарищей и взрослых. Именно в это время наряду с межличностным интенсивно развивается и групповое общение [22].

Формы речи (устная и письменная речь). Сначала ребенок овладевает устной речью. До 3-х лет его устная речь, как правило, ситуативна, т. е. связана с определенной жизненной ситуацией и понятна только в этой ситуации. Но наряду с этой речью постепенно появляется контекстная устная речь, и дети пользуются и той и другой в зависимости от условий общения. Однако контекстная устная речь детей даже 6-7 лет развита меньше: в их рассказах взрослым об увиденном, услышанном присутствуют элементы ситуативности: («Потом мы пошли **туда** и увидели **такой** маленький цветок. Он **там** рос...»), что делает их высказывания полностью или частично непонятными для слушателя [22].

Письменной речью (а не только письмом) ученики овладевают в школе, при этом используется их устная речь: владение определенной лексикой, грамматикой языка. В школе обе формы речи получают дальнейшее развитие, при этом не только устная речь является опорой для становления письменной, но и, наоборот, под влиянием письменной речи формируются книжные стили устной формы литературного языка (в частности, учебно-научный стиль - до школы ученики овладевают в основном обиходно-бытовой разновидностью

устной речи). К сожалению, в начальной школе преимущественное внимание уделяется формированию письменной речи - связная устная речь школьников в это время развивается недостаточно. Это в конечном итоге отрицательно влияет и на развитие письменной речи: ученики начинают говорить, пользуясь короткими однообразными в структурном отношении предложениями, которые они учатся составлять и записывать на уроках родного языка [22].

Как показывают специальные исследования, дети, пришедшие в среднее звено школы, не умеют говорить свободно, не владеют элементарными приемами подготовки к устным высказываниям, их речь невыразительна.

Для их речи характерны:

А) *прерывистость*, которая проявляется в остановках, в повторении отдельных слов, слогов и даже звуков, в «срывах» начатого слова или предложения. Прерывистость свидетельствует об определенных затруднениях говорящего: он либо не знает, что сказать, либо затрудняется в выражении мысли.

Б) *интонационная нерасчлененность речи*, т. е. произношение отдельных словесных групп без необходимого интонационного отграничения их друг от друга.

В) *отсутствие интонации целого текста*, которое связано с отсутствием целенаправленности, определенного замысла высказывания.

Отсутствие интонации целого текста в высказывании делает его бессвязным, трудно воспринимаемым.

Г) *интонационный монотон*, который проявляется в отсутствии перечислительной, предупредительно-объяснительной интонации, интонации обособления, вводности и т.п.

Под влиянием обучения, при условии внимания к устной речи учащихся, их интонационные навыки успешно развиваются. Устная речь становится богаче в своем звучании за счет использования разнообразных по синтаксической структуре и интонационному оформлению предложений [16].

Функционально - стилевые типы речи. К 6-7 годам ребенок овладевает в основном разговорным стилем (устной формы литературного языка). Когда ребенок пытается пересказывать или сочиняет свои рассказы, сказки, то он использует некоторые образно - выразительные средства,

свойственные художественному стилю. Замечено также, что дети этого возраста способны перестраивать свое высказывание, учитывая адресат.

В школе ученики овладевают книжным стилем письменной речи, его публицистической, официально-деловой разновидностью - больше всего научным (точнее, учебно-научным) стилем изложения, что связано с характером ведущей деятельности учащихся - с усвоением ими основ наук, а также с участием в различных видах общественной деятельности, с осознанием языка как системы. Однако и функционально-стилистическая работа не заняла еще должного места на уроках родного языка, в результате чего ученики не овладевают в достаточной мере умением строить высказывание, отбирать языковые средства применительно к определенным обстоятельствам и назначению высказывания [20].

Виды речи (диалог и монолог) Вначале ребенок пользуется диалогической речью. Это побудительные предложения, выражающие просьбу, требование, призыв; вопросительные предложения, слова - предложения *да, нет* и т. д.

Затем уже в 2-3 года появляются элементы монологической речи. Одновременно развивается и диалог: в нем появляются элементы оценки, мотивировки, указания о том, что и как делать, чтобы согласовать действия (во время игры, например). В школе эти виды речи получают дальнейшее развитие. Ученики овладевают умением вести беседы по широкому кругу вопросов, связанных с жизнью класса, школы, страны, с изучением основ наук. Специальное внимание в школе уделяется обучению монологической речи, так как, по словам Л. В Щербы, «всякий монолог есть литературное произведение в зачатке. Недаром монологу надо учить. В малокультурной среде только немногие люди с тем или иным литературным дарованием способны к монологу, большинство не в состоянии ничего связно рассказать» [20].

Типы текстов, композиционные формы. Уже в 3-4 года ребенок пытается рассказать о том, что с ним произошло, что он делал, чем занимался. В его повествованиях встречаются элементы описания (например, игрушки) и рассуждения (например, мотивировка того, почему надо поступить так, а не

иначе). Замечено, что между 4 и 5 годами у детей появляется монолог типа инструкции, с помощью которой ребенок планирует как совместные, так и свои действия (например, в предстоящей игре). Ребенок пытается пересказывать тексты повествовательного характера (рассказы, сказки, прослушанные или прочитанные), содержание мультфильмов и фильмов. Многие дети сочиняют и рассказывают сказки, в которых иногда присутствует нравоучительная цель. Это говорит о наличии определенного замысла высказывания, о стремлении его реализовать. Для связи самостоятельных предложений в устном повествовании (по сюжетным рисункам) используются порядок предложений, обусловленный видо-временной соотнесенностью глагольных форм; лексический повтор (что особенно характерно для детской речи); пространственные и временные наречия (*там, потом* и др.); союзы (особенно часто союзы *и, а*); местоимения и синонимы (последние значительно реже) [20].

В начальной школе ученики овладевают таким типом текста, как повествование (устное и письменное) с элементами описания. В среднем звене школы организуется целенаправленная работа над рассуждением, описанием и над такими композиционными формами, как «невыдуманный» рассказ, рассказ с обрамлением, заметка, статья в стенгазету, доклад и др [26].

Изменения в общем развитии школьников, в их способности наблюдать, сравнивать, обобщать отражаются на содержательной стороне высказываний, на том, что и как пишут (говорят) дети. Так, устные повествования (по наблюдениям) увеличиваются в 4,4 раза (с 5-9 класс). В этих сочинениях (как и в письменных их вариантах) все большее место занимают элементы описания, неизменно растет количество слов, более конкретно обозначающих предметы, признаки, действия (не *дерево растет*, а *дуб поднимается*), а также количество слов, словосочетаний и предложений оценочного характера.

В сочинениях-описаниях не только увеличивается количество микротем, но и их развернутость. То же можно сказать о доказательствах, используемых в сочинениях-рассуждениях. В целом все сочинения делаются

более целенаправленными, более последовательными, более последовательными и четкими в композиционном отношении.

Исследования показывают, что без специальной целенаправленной работы многие ученики не только не овладевают отдельными композиционными формами высказываний (например, умением написать статью в стенгазету, выступить с отчетом, докладом и т.д.), но и такими общими для разных высказываний умениями, как умение раскрывать тему и основную мысль высказывания, умение его планировать и т.д. [22].

Хорошо известны недостатки ученических высказываний, связанные с отсутствием указанных умений. Ученики расширяют или сужают тему высказывания, иногда пишут (и говорят) совсем не на тему. Нередко устные и письменные сочинения учащихся перегружены подробностями, не имеющими значения для раскрытия темы. Ученики среднего звена школы нередко ограничиваются лишь конечной фразой оценочного характера, например: *Хорошо зимой! (весной, летом)*. При этом содержание сочинения может быть совершенно не согласовано с концовкой. Без специального обучения многие ученики не умеют отобрать нужный материал и систематизировать его, в результате чего в сочинениях встречаются нарушения последовательности в изложении мысли, повторы, бездоказательные положения, отсутствие связи между отдельными частями высказывания [18].

Все эти факты говорят о необходимости специальной отработки тех умений, которые лежат в основе умения создавать текст и которые получили название коммуникативных.

Изложенное позволяет сделать следующие выводы о развитии связной речи детей:

В дошкольном возрасте связная речь в своем развитии идет от диалога к монологу, от ситуативной к контекстной речи, к использованию ее не только в функции общения и познания, но и функции планирования, координации деятельности.

В процессе обучения в школе связная речь детей получает дальнейшее развитие: она используется ими в процессе обучения как средство приобретения,

сохранения и передачи знаний, как средство самовыражения и воздействия. Ученики овладевают письменной формой литературного языка. Развитие связной (устной и письменной) речи проявляется в овладении школьниками различными стилистическими разновидностями речи, различными типами и формами высказываний, а также коммуникативными умениями [26].

1.3. ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

В основу начального курса русского языка положено всестороннее развитие речи. Этой задаче подчинено изучение фонетики, морфологии, элементов лексики и синтаксиса. Развитие речи не только принцип, но и составная часть содержания начального курса русского языка [22].

Названиями основных разделов программы по русскому языку (обучение грамоте и развитие речи; чтение и развитие речи; грамматика, правописание и развитие речи) подчеркивается, что развитие речи – это та необходимая составная часть содержания и то звено, которое органически связывает все части начального курса родного языка и объединяет их в единый предмет - русский язык. Наличие этого связующего звена открывает реальные пути осуществления межпредметных связей и создания системы занятий по развитию речи, единой и для уроков чтения и для уроков грамматики и правописания [27].

Овладение речью на родном языке - сложный и длительный процесс, основы которого заключаются еще в дошкольном возрасте. На особое место в этом процессе занимает усвоение речи детьми в 6-10-летнем возрасте, когда у ребенка появляется интерес к живому слову, когда он хочет говорить и говорить много и охотно, когда у него пробуждается потребность говорить правильно, когда он легко усваивает новые языковые и речевые единицы, особенно если их усвоение вызвано потребностью в общении [29].

Первое условие речевого развития ребенка - это потребность общения, или коммуникации. Следовательно, в методике развития речи должны быть предусмотрены такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем - то, рассказать о чем-то. Но общение

возможно только с помощью общепринятых знаков, т.е. слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, детям нужно давать образцы речи, или создавать речевую среду. **Это второе условие развития речи ребенка.** От того, какая у него речевая среда, во многом зависит богатство, разнообразие и правильность его собственной речи. Речевая среда - это речь родителей, других родных и друзей, фольклор, художественная литература, радио, кино и театр, а в школе, кроме того, речь учителей и других работников школы, речь, звучащая на уроках, язык учеников и учебных пособий [25].

Речь помогает ребенку не только общаться с другими людьми, но и познавать мир. Овладение речью - это способ познания действительности. Богатство, точность, сдержанность речи зависят от обогащения сознания ребенка различными представлениями и понятиями, от жизненного опыта школьника, от объема и динамичности его знаний. Иными словами, речь, развиваясь, нуждается не только в языковом, но и в фактическом материале. Школьник хорошо расскажет или напишет только о том, что он хорошо знает: у него должен быть запас знаний, материала по теме рассказа, тогда он сможет выделить главное. Материал должен быть значимым (общественно значимым или лично значимым). Это также необходимое условие речевого развития учащегося [25].

Существует и обратная связь: чем полнее усваиваются богатства языка, чем свободнее человек пользуется ими, тем лучше он познает сложные связи в природе и обществе. Для ребенка хорошая речь - залог успешного обучения и развития. Ведь дети с плохо развитой речью нередко оказываются неуспевающими по разным предметам. В дошкольном возрасте, а отчасти, в школьном язык усваивается ребенком стихийно, в общении, в речевой деятельности. Но этого недостаточно: стихийно усвоенная речь примитивна и не всегда правильна. Некоторые очень важные стороны языка стихийно усвоены быть не могут и поэтому находятся в ведении школы.

Это, во-первых, усвоение литературного языка. Подчинено норме умение отличать литературный язык от нелитературного, от просторечия, диалектов, жаргонов. Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном варианте. Это огромный объем материала, многие сотни

новых слов и новых значений, усвоенных ранее слов, множество таких сочетаний, синтаксических конструкций, которые дети совсем не употребляли в своей устной дошкольной речевой практике. Бывает, что взрослые и даже учителя недопонимают, насколько обширен этот материал, и полагают, будто он может быть усвоен ребенком подходя, в повседневном общении со взрослыми и книгами. Но этого недостаточно: необходима система обогащения и развития речи детей, нужна планомерная работа, четко и определенно дозирующая материал - словарь, синтаксические конструкции, виды речи, умения по составлению связного текста [26].

Во-вторых, в школе учащиеся овладевают чтением и письмом.

И чтение, и письмо - это речевые умения навыки, опирающиеся на систему языка. На значение его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии, на навыки построения собственной речи и восприятия речи других людей.

Третья область работы школы по развитию речи - это доведение речевых умений детей до определенного минимума, ниже которого не должен остаться ни один учащийся, это совершенствование речи, повышение ее культуры, всех ее выразительных возможностей [25].

Развивать речь - значит формировать определенные речевые умения:

-умение ориентироваться в ситуации общения, то есть определить кому, зачем, о чем, буду говорить или писать;

-умение планировать высказывание, то есть осознавать, как буду говорить или писать (кратко или подробно, эмоционально или по-деловому), в какой последовательности буду излагать мысли;

-умение реализовать свой замысел, то есть говорить или писать строго на тему, обеспечивая развитие мысли, используя различные средства выразительности;

-умение осуществлять контроль за речью, вносить необходимые коррективы в создание высказывания. Так же как объективно существует связь между языком и мышлением, между уровнем развития речи и степенью умственного развития ученика, развитием его мыслительных способностей, так существует и органическая связь между устной и письменной речью. (Эту связь

психологи объясняют во многом тем, что в основе обеих форм речи лежит внутренняя речь, в которой начинает формироваться мысль) [21].

Обратимся к понятию "развитие речи". Развитие речи учащихся, как считает М.Р. Львов, это - процесс овладения речью: средствами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой, культурой речи, стилями) и механизмами речи - ее восприятия и выражения своих мыслей. Процесс развития речи протекает в дошкольном и школьном возрасте и у взрослого. Развитие речи неотрывно от разрыва мышления речи может протекать стихийно, но такая речь может оказаться неправильной, бедной. Поэтому разработана и используется в школе системы развития речи учащихся. Она включает организацию речевых ситуаций, организацию речевой среды, словарную работу, синтаксические упражнения, работу над тестами (связной речью), интонациями, над исправлением и совершенствованием речи [25].

Рассмотрим, что же говорит о развитии речи М.Т. Баранов.

Развитие речи - это:

- а) область методики преподавания русского языка;
- б) процесс обучения детей речи [5].

М.Т. Баранов отмечает, что развитие речи - это обучение устной и письменной речи. При этом под связной речью понимается и процесс, речевая деятельность, и определенный результат акта коммуникации, т.е. развернутый ответ ученика по материалу учебной дисциплины, устное и письменное изложение текста, созданное учеником, реферат, статья в стенгазету, описание, рассуждения, доклад и т.д., т.е. определенное речевое произведение, текст [5].

По мнению М.Р. Львова, связная речь не может быть самоцелью (даже в учебных ситуациях): никто не говорит и не пишет только ради самого процесса говорения и письма. С помощью речи всегда достигается какая-то цель [26].

Упражнения в связной речи: рассказы, пересказы, сочинения и т.п. - представляют собой высшую ступень в сложной системе речевых упражнений, в них сливаются все умения - и в области словаря, и на уровне предложений, и по логике и композиции текста, и умение накапливать материал, и графико-

орфографические умения. Некоторые упражнения выполняются в строгих условиях урока, а иные дома. Различны и степень самостоятельности учащихся при составлении текстов: от подражания данным образом до творческого сочинения рассказа. Весь материал дается учащимся почти без теории, практическими способами [26].

М.Р. Львов в развитии речи выделяет три линии: работа над словом, работа над словосочетанием и предложением. Все эти три линии развиваются параллельно, хотя они находятся в то же время и в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для предложений, для связной речи; при подготовке к пересказу, сочинению проводится работа над словом и предложением.

Развитие речи есть не что иное, как введение в мозг ребенка языка в неявном виде, то есть через речь.

И словарная работа, и составление предложений имеют целью подготовку школьников к связной речи. Как считает М.Р.Львов, связной считается такая речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты [26].

Следует упомянуть, что речь порождается всегда потребителями жизни - труда, познавательной деятельности, игры и др. Развивая речь учащихся, следует соблюдать четко определенные требования речи. Они же являются критериями оценки ученических устных и письменных высказываний.

М.Р. Львов выделяет следующие требования к речи:

Требование содержательности речи. Говорить или писать можно лишь о том, что сам хорошо знаешь. Лишь тогда рассказ ученика будет хорош, интересен, полезен и ему самому, и другим, когда он будет построен на знании фактов, на наблюдениях, когда в нем будут передаваться обдуманые мысли, искренние переживания (или воображаемые картины).

Нередко в школе детям предлагают рассказывать о том, чего они не знают, к чему не готовы. Удивительно ли, что их речь оказывается бедной, расплывчатой? Однако те же дети неплохо рассказывают, накопив необходимый материал в результате наблюдений.

Содержание для бесед, для рассказов, письменных сочинений дают книги, картины, экскурсии, походы, специальные наблюдения, собственные размышления, переживания - вся окружающая ребенка жизнь. Учитель помогает младшим школьникам подготовить накопительный материал, отобрать его в соответствии с ясно выраженной темой (чем уже тема, тем полнее может быть раскрыто ее содержание). Приучить детей говорить содержательно - очень важная задача учителя начальных классов [26].

Требование логичности, последовательности, четкости построения речи. Хорошее знание того, о чем школьник говорит или пишет, помогает ему не пропустить чего - либо существенного, логично переходить от одной части к другой, не повторять одного и того же по несколько раз. Правильная речь предполагает обоснованность выводов (если они есть), умение не только начать, но и закончить, завершать высказывание.

Эти первые два требования касаются содержания и структуры речи; последующие требования относятся к речевому оформлению устных сообщений и письменных сочинений.

Точность речи - умение говорящего и пишущего не просто передать факты, наблюдения, чувства в соответствии с действительностью, но и выбрать для этой цели наилучшие языковые средства - такие слова, сочетания, которые передают именно те черты, которые присущи изобразительному предмету. Точность требует богатства языковых средств, их разнообразия, умения выбрать в разных случаях слова, синонимы, наиболее подходящие к содержанию рассказываемого.

Речь только тогда воздействует на читателя и слушателя с нужной силой, когда она выразительна [26].

Выразительность речи - это умение ярко, убедительно, сжато передать мысль, это способность воздействовать на людей интонациями, отбором фактов, построением фразы, выбором слов, настроением рассказа.

Ясность речи - это ее доступность тем людям, к кому она обращена. Речь всегда имеет адресата. Говорящий или пишущий должен учитывать интеллектуальные возможности, духовные интересы адресаты. Речь вредит излишняя сложность, перегруженность терминами, цитатами. Выбор языковых средств зависит от ситуации, от обстоятельств: так, дружеская беседа мальчиков будет резко отличаться от их же сочинений.

Чрезвычайно важна также произносительная сторона речи: хорошая дикция, отчетливое выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии - произносительных норм литературного языка умение говорить (и читать) выразительно, владеть интонациями, паузами, логическими ударениями и пр [26].

У младших школьников нередко встречаются дефекты речи, обычно плохое выговаривание отдельных звуков речи [р], [л], [с], [ш], [й] и некоторых других.

Поэтому методика развития речи тесно связана с логопедией - практикой исправления недочетов произношения.

И выразительность, и ясность речи предполагают также ее **чистоту**, т.е. отсутствие лишних слов (так называемых слов - паразитов: ну, значит, понимаешь, так сказать и пр.), грубых просторечных слов и выражений, ненужных иностранных слов и т.п.

Для школы особенно большое значение имеет **правильность** речи, т.е. соответствие литературной норме. Различают правильность грамматическую (построение предложений, образование морфологических форм), орфографическую и пунктуационную для письменной речи, а для устной - орфоэпическую, произносительную. Все эти требования применимы к речи младших школьников. Хорошая речь может быть получена только при соблюдении всего комплекса требований. Нельзя допускать, чтобы в начальных

классах проводилась серьезная работа лишь над отдельными сторонами речи, например, над орфографической грамотностью, и переносились бы на старшие классы другие аспекты речевого развития. К сожалению, в практике такая ошибка допускается: некоторые учителя не работают над разнообразием речевых средств, применяемых учащимися, над требованиями ясности речи, недооценивают тщательного выбора слов из ряда синонимов, не учат детей исправлять недочеты речи у своих товарищей и совершенствовать собственную речь.

Оценивая выполнение речевых упражнений учащимися, следует учитывать все перечисленные требования как критерии овладения речью: содержательна ли речь? Логична ли? Богат ли и разнообразен выбор слов и других средств языка? Ясна ли и выразительная речь? Чиста ли речь? Правильна ли она с точки зрения грамматики орфографии, орфоэпии [26]?

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено прежде всего ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь - высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе [10].

Обучение связной речи детей в отечественной методике имеет богатые традиции, заложенные в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого. Письменным сочинениям в 1 классе предшествуют различные обучающие устные упражнения: составление предложений, объединенных темой, восстановление деформированного текста по серии сюжетных картинок, устные ответы на вопросы, объединенные темой, устные рассказы по прочитанному, по аналогии с прочитанным. Выполняя эти упражнения, учащиеся под руководством учителя учатся излагать мысли в определенном порядке, последовательно [20]. Сочинения первоклассников – это коллективно

составленные рассказы об играх, забавах, и, работая над ними, учащиеся учатся осмысливать свою деятельность.

Чрезвычайно велика роль картины в развитии связной речи учащихся. Картина воздействует на чувства ребенка, открывает перед ним те стороны жизни, с которыми он мог бы и не столкнуться в своем непосредственном опыте. Картина помогает глубже осознать те явления, которые уже знакомы школьнику. Она облегчает ему познание жизни. В школах используются учебные картины. Они доступны учащимся, удобны для использования на уроке, но не всегда достаточно выразительны. Поэтому для развития связной речи следует использовать художественные картины. Картины развивают наблюдательность, воображение учащихся, учат понимать искусство живописи [19].

Первые сочинения по одной картине должны быть устными и предваряться беседой. Описание картины – самая трудная форма сочинения. Обычно оно проводится в старших классах, но допустимо и в 4 классе (элементы описания картины возможны во 2 –3 классах). В начальных классах дети описывают картину по вопросам, выявляя, во-первых, тему картины (что на ней изображено); во-вторых, ее композицию, передний план, задний план, расположение предметов. В-третьих, действующих лиц, действие, если оно есть. Наконец, идейный смысл, "настроение" картины [11].

Уже во 2 классе практикуется устное описание картины ("Расскажи, что ты видишь на картине"). От класса к классу требования к описанию картины усложняются, вводятся элементы анализа, развивается наблюдательность детей. Наблюдательность очень важна для развития связной речи. Школа организует систему наблюдений природы, отдельных предметов и процессов. Устные рассказы и письменные сочинения обобщают, упорядочивают результаты наблюдений. Рассказы по наблюдениям получаются большими по размерам, потому что у детей много материала. А последовательность, полнота описания обеспечиваются подготовительной беседой [29].

С развитием связной речи учащихся, им прививают конкретные умения.

во-первых, умение понять, осмыслить тему, выделить её, найти границы;

во-вторых, умение собирать материал, отбирать то, что важно и отбрасывать второстепенное;

в-третьих, умение располагать материал в нужной последовательности, строить рассказ или сочинение по плану;

в-четвёртых, умение пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания, а также исправлять, совершенствовать, улучшать написанное [30].

Связность как один из самых значимых категориальных признаков текста характеризуется взаимодействием нескольких факторов: содержания текста, его смысла, логики изложения, особой организации языковых средств; коммуникативной направленности; композиционной структуры.

Были выявлены особенности связных высказываний детей в зависимости от характера наглядного материала и ситуации общения, определены наиболее эффективные методические приемы формирования связности речи, отобраны такие ситуации, при которых в большей мере обеспечиваются развернутость, связность, композиционная завершенность детских высказываний.

Пересказы по иллюстрациям более содержательны, структурно оформлены, отличаются большей полнотой, последовательностью. Дети воспроизводят практически все основные моменты сказки, поскольку они наглядно представлены на иллюстрациях.

Таким образом, одновременное использование литературного образца и картинок положительно влияет на содержательность и связность пересказов, их объем, плавность речи, повышается мотивированность и самостоятельность высказываний. Вместе с тем, в ряде случаев повышается уровень ситуативности речи, когда дети больше ориентируются на картинку, пересказ заменяют перечислением изображенных персонажей [29].

Ограниченность речевого общения, несформированность связной речи отрицательно влияют на личность ребенка, вызывают специфические невротические наслоения, формируют отрицательные качества (замкнутость,

негативизм, агрессивность, неуверенность, чувство неполноценности), что сказывается на успеваемости, а также на социальной активности ребенка.

Таким образом, представленные аргументы доказывают необходимость специальной целенаправленной поэтапной педагогической работы по развитию всех уровней речи и личности ученика в целом.

Как отмечалось выше, развитие речи учащихся - это процесс длительный и сложный, требующий систематического и целенаправленного вмешательства преподавателя [29].

Как отмечает Т.Г. Рамзаева, в современный период развития общеобразовательной школы языковое образование младшего школьника и его речевое развитие все более основательно и обосновано сливаются в единый учебно-познавательный процесс. Методика развития речи - это та область методической науки, которая в настоящее время больше всего снабжена методической литературой. Пожалуй, не было (и нет) ни одного известного учебного методиста, который оставался бы равнодушным к вопросам методики развития речи. И все же следует отметить, что именно в этой части методики русского языка еще много не решенных вопросов, множество проблем [41].

Н.К. Иванкина выделяет наиболее значимые:

- совершенствование лингвистической подготовки учителя к работе над развитием речи младших школьников;
- уточнение содержания обучения речи младших школьников;
- совершенствование технологии обучения речи;
- реализация (внедрение) новых методик в практику массовой школы;
- уточнение критериев уровня развития речи, перспектив развития речи младших школьников и др. [17].

В настоящее время вопросы методики развития речи решаются с более глубоких, чем раньше, лингвистических позиций.

М.Р. Львов предъявляет следующие требования к речевым упражнениям. Важнейшее требование, предъявляемое к речевым упражнениям, - систематичность (последовательность, перспективность, взаимосвязь разнообразных упражнений). Каждое новое упражнение, будучи связано с предыдущими, в то же время должно выносить что-то новое, хотя бы небольшой элемент нового. Важно предусмотреть определенную, конкретную цель каждого

речевого упражнения. Это значит определить, какое новое умение по сравнению с уже усвоенным сформирует это упражнение.

Также необходимо разнообразие видов упражнений. Одно из требований систематичности состоит в том, чтобы в процессе обучения были более или менее равномерно представлены все допустимые возрасту виды работ.

Система речевых упражнений эффективна лишь тогда, когда есть условия, составляющие фон для речевого развития. Таким фоном является атмосфера постоянного внимания к языку и речи, здоровая речевая сфера, которую создает школа и которую расширяет классное и внеклассное чтение, изучение грамматики и орфографии, другие языковые занятия. Речевые упражнения, как правило, не дают заметного эффекта за короткий срок [26].

Виды связной речи в методике начальной школы (или упражнения по развитию речи):

- развернутые ответы на вопросы (в том числе в беседе);
- различные текстовые упражнения, связанные с анализом прочитанного, с изучением грамматического материала, с активизацией грамматических форм или лексики, если высказывания (или написанные тексты) в основном отвечают изложенным выше требованиям;
- записи по наблюдению, ведение дневников погоды, другие дневники;
- устный пересказ прочитанного (в его различных вариантах);
- устный рассказ учащихся по заданной теме, по картинке, по наблюдениям, по данному началу и концу и т.п.;
- рассматривание художественных текстов, заученных на память;
- импровизация сказок, зачатки литературно - художественного творчества;
- письменные изложения образцовых текстов;
- перестройка данных учителем текстов (выборочные пересказы и изложения, творческие формы пересказа и изложения, инсценирование рассказов и пр. (как устно, так и письменно));
- диалоги - пересказы с сохранением диалогической формы, а также самостоятельные диалоги между учащимися (устно);
- различные виды драматизации, устного (словесного) рисования, воображаемой экранизации прочитанных произведений или собственных рассказов;

- письменные сочинения разнообразных типов;
- статьи в газетах, отзывы о прочитанных книгах, о спектаклях, кинофильмах, то есть в сущность сочинения особых жанров;
- письма;
- деловые бумаги: заявления, объявления, адреса, телеграммы и др.

Это лишь самое общее перечисление тех видов связанных текстов, которыми пользуются младшие школьники. В приведенном списке представлена и устная речь, и письменная; преобладает речь монологическая, однако есть и диалог. Некоторые упражнения выполняются в строгих условиях урока, а иные дома. Различна и степень самостоятельности учащихся при составлении текстов: от подражания данным образцом до творческого сочинения, рассказа.

По степени самостоятельности учащихся упражнения в связной речи могут быть разделены на следующие типы: работы, выполняемые по образцу; конструктивные упражнения; творческие упражнения [26].

В.Д. Черняева, Г.И. Банщикова, являются авторами учебного пособия для 1-го класса начальной школы. В пособии представлена научно обоснованная и экспериментально проведенная методическая система развития устной и письменной речи первоклассников в разных ситуациях общения, с учетом коммуникативно - деятельностного подхода в обучении языку и речи. Формирование точной правильной и выразительной речи строится на основе усвоения речеведческих понятий, в работе над анализом и конструированием предложений и текстов [4].

Развивая речь, человек активно развивает мышление, чувства, получает навыки полноценного общения. Несомненно, каждый учитель понимает значение формирования речи в становлении личности. Но далеко не каждый может организовать свою работу на должном уровне [30]. В книге "Речевые секреты" рассматриваются наименее разработанные из методики начального обучения вопросы развития связной речи. Предлагаемая система работы в 1-2 классах основана на введении в определенной последовательности речеведческих понятий как основы для формирования соответствующих умений

и навыков. Центральным понятием является понятие "текст", как конечная цель освоения русского языка в школе - научить детей связно выражать свои мысли в устной и письменной форме., т.е. научить создавать текст, речевое произведение, высказывание [22].

Совместное чтение, драматургия сказок и различных жизненных ситуаций, сочинение считалок и рассказов по картинкам - это не только прекрасное средство развития речи в игре, но и в возможность интересного общения с ребенком, координации его природных данных. Однако не следует забывать, что развитие связной речи требует систематической организации занятий, определенных методических занятий [20].

В 1-2 классах связная речь учащегося - это прежде всего устная речь. Поэтому сначала ребята знакомятся с такими ее способностями, как громкость, темп, окраска, и т.д. Затем дети узнают, что такое текст, его признаки и разновидности.

Развитие речи является неотъемлемой частью каждого урока русского языка. Т.А. Ладыженская предлагает вниманию лишь ту часть урока, которая специально посвящена развитию связной речи учащихся. Такой фрагмент урока имеет особые задачи, которые обозначены в начале каждой темы, например: темы фрагментов "Ключ к тексту", задачи - раскрыть понятие "основная мысль текста", научить детей определять основную мысль текста, где она прямо выражена. Для этого в пособие предлагаются речевые задачи, которые в отдельных случаях сопровождаются необходимыми разъяснениями, комментариями [21].

Для того, чтобы учитель мог свободно ориентироваться в системе речеведческих понятий, в начале каждого урока даны различные варианты речевого оформления терминологических наименований, например: к теме "Говорим и пишем" предлагаются такие сочетания слов: устное слово, произносимое слово, живое слово, звучащее слово.

Особое место в системе работы по развитию связной речи учащихся занимает воспитание культуры речевого общения (раздел "Учимся вежливости").

На примере актуальных (типичных для 6-7 лет) ситуаций показано, как следует пользоваться различными средствами речевого этикета при приветствии, прощании, извинении и т.д., а также как нужно вести себя в подобных случаях [29].

Активное развитие речи младших школьников связано с детским сочинительством, фантазией, воображением. Материал для такой работы представлен в рубриках "Все равно тебе водить", (сочинение считалки), "Сочиняем загадку". Особое место среди этих рубрик занимает "Лукоморье", задания которого помогут разбудить фантазию, воображение детей.

В конце каждой главы представлен материал для учителя под рубрикой "Это интересно". В книге "Речевые секреты", задания по развитию связной речи учащихся начальных классов были опробованы в различных городах и регионах [22].

Как обучать детей, чтобы они понимали прочитанный текст? Учителя - методисты Пушкинского района Е.М. Плюскина, Н.В. Слободова, Г.Д. Молчанова, предлагают "Упражнения по развитию речи детей и улучшению техники чтения". Эти задания обогащают словарный запас детей, уточняют многие понятия, учат устанавливать связь между отдельными частями прочитанного. Упражнения можно использовать как для устных, так и для письменных работ [24].

Хорошим упражнением для детей будет так же выбор непонятого слова в заданном отрывке какого-либо рассказа и поиск толкования этого слова в словаре. Ребенок читает найденное толкование слова вслух, а дети должны найти это слово в тексте и выписать. Этот прием способствует чтению текста с повышенным интересом к значению слова. Такое же задание (по поиску толкования слов) дети могут выполнять при чтении орфографического словаря. А на следующем уроке по данному толкованию дети пытаются вспомнить значение слова.

Н.Г. Чернова на страницах журнала "Начальная школа" предлагает упражнения для развития устной речи младших школьников и включает в работу

элементы звуковой стороны речи. Звуковая сторона, принадлежность устной речи, является не только обязательной формой ее материального существования, но и одним из важных факторов ее выразительности. От звукового оформления зависит эмоциональность речи, ее способность оказывать определенное воздействие на слушателей. Поэтому в работу над развитием устной речи школьников в качестве обязательного элемента Чернова Г.Б. включает работу над звуковой ее стороной [48].

Было бы ошибочно считать, что работа над звуковой стороной служит только развитию устной речи учащихся. От уровня развития произносительно-звуковой культуры детей (четкость дикции, умение определять место ударения в слове) зависит их орфографическая грамотность. С работой над звуковой стороной речи тесно связано и формирование пунктуационного навыка.

Чернова Г.Б. начинает с отработки чистого произношения звуков, используя на уроках комплекс фонетических, артикуляционных упражнений, способствующих выработке у детей правильного произношения звуков, слов, развивающих умение слушать звуки в словах, подбирать слова на определенные звуки [48].

В огромном море пособий для учителей начальных классов не так уж много оригинальных материалов, направленных на формирование интереса детей к чтению, развитие из творческих и интеллектуальных способностей. В книге И.Г. Сухина "Занимательные материалы" приводятся скороговорки, загадки, викторины, кроссворды, чайнворды, тексты, дидактические рассказы и сказки, загадки, ребусы, нестандартные игры, шуточные задания. Среди задач данной книги - помочь педагогам приохотить ребят к чтению и придумыванию сказок, дать информацию о книгах, пользующихся устойчивым спросом у детей, подарить материалы для занимательного чтения, развития речи, для проведения всевозможных конкурсов, представить интересный материал для школьных и внешкольных мероприятий. И.Г. Сухин в книге "Занимательные материалы" представил литературные викторины, кроссворды - тексты по произведениям

А.С. Пушкина, Н.Н. Носова, А.Л. Барто, К.И. Чуковского, С.Я. Маршака и др. [45].

Доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Вятского государственного педагогического университета Г.А. Бакулина, предлагает "использовать комплексные интеллектуально-лингвистические упражнения на уроках русского языка" [3].

Практический опыт использования комплексных интеллектуально - лингвистических упражнений показал однозначный результат: возрастающий интерес учащихся к русскому языку, частое проявление у школьников положительных эмоций при их выполнении, обеспечение высокой активности учащихся на уроке, быстрое формирование правильной, логичной, доказательной речи школьников, существенный рост их орфографической грамотности.

По мнению Л.О. Гончаровой, благодарным материалом для развития связной речи является сказка, потому что именно она развивает речь и мышление сильнее любого другого средства, а яркие сказочные образцы заставляют вновь и вновь замирать сердце ребенка при создании фантастических картин. Гончарова предлагает несколько нестандартных видов работы со сказкой, которые помогут в работе над связной речью и будут легко усваиваться детьми. Хорошим подспорьем в обыкновенном пересказе сказки служит ее модель. Это поэтапная схема действий произведения. Использовать прием моделирования можно по-разному. На первом этапе рассказывается сказка и по ходу идет работа с готовой пространственной моделью. Затем, уточняется, какой значок на модели обозначает тот или иной персонаж, о чем рассказывает тот или иной этап модели и полностью рассказывается сказка, используя модель, которая помогает лучше понять события, проследить и выстроить логику сюжета. Когда отработан этап работы с готовой пространственной моделью, предлагается ребятам самостоятельно построить модель сказки. Здесь можно использовать работу в парах или группами [11].

Когда учащиеся уже знают много сказок, пора ставить перед ними более сложные задачи - составление плана модели. Часто большое произведение располагается у ребят на ряд не связанных между собой эпизодов. Моделирование же помогает выделить в сюжете главное. Принцип работы с планом - моделью тот же, что и с моделью - подсказкой, но можно предложить и самостоятельно составить план - модель. План составлен. Слушаем пересказ. Нравится детям сочинять сказки по готовым моделям. В этом задании модель является наглядным схематическим планом, который можно наполнить любым содержанием, оригинальным сюжетом [11].

Заключительным этапом работы по моделированию сказки могут быть конкурсы, викторины, на которых предлагаются следующие задания:

- составь сказку по предложенной модели;
- выбери из всех фигурок - заместителей необходимые для сказки;
- составь модель предложенной сказки.

Дети любят слушать сказки, но, как правило, не умеют их сочинять. Л.О. Гончарова показывает несколько приемов, которые помогут постепенно вводить ребенка в роль сказочника. Темы заданий близки детям, так как в них отражаются их жизненный опыт, личные наблюдения за явлениями природы, за окружающей жизнью. Когда дети "оживляют" цветы, деревья, падающие листики, снежинки, ручейки и т.д. они пытаются создать художественные образы, что и является одной из основных задач обучения связной речи.

Для обучения развитию речи детей не случайно выбрана сказка. Ведь именно она близка интересам детей, любима ими, неизменно вызывает активность школьников, способствует развитию мышления, речи, абстрагирования, вводит ребенка в роль увлекательного рассказчика [11].

Психолог Г. Панина предлагает пополнить педагогическую копилку учителей 1-2-х классов, он рассказывает о небольшой практической программе "Речевая ритмика", на страницах газеты "Начальная школа" и "Здоровье детей". "Речевую ритмику" можно использовать во время физкультминуток - как во время урока, так и на переменах. Использование приемов "речевой ритмики"

необходимо для детей с утомляемостью, истощаемостью, непоседливостью, вспыльчивостью, замкнутостью, тревожностью, что особенно свойственно ребятам с речевыми проблемами. Практикой доказано благотворное влияние подобных физкультурминуток не общее психическое состояние каждого ученика в классе. Речевые игры, включающие естественные движения и устную речь, развивают познания активность ребенка. Они затрагивают его интересы, фантазию и воображение. При помощи этих естественных движений ребенок выражает свои эмоции, учится управлять ими, что играет важнейшую роль в его общении в целом и в формировании коллектива класса.

Для простоты использования игры "речевой ритмики" разделены на несколько этапов:

- Работа с темпом;
- Работа с логическими ударениями;
- Работа над интонациями.

При работе над интонацией движения ребенка носят естественный характер. Они включают в себя и естественные жесты, связанные с выражением смеха, отрицания, гнева и т.д. Характер этих движений различен - от плавных и медленных до отрывистых и резких. При помощи этих эмоционально окрашенных движений происходит знакомство ребят на физкультурминутках с различными интонациями. Регулярное использование интонационных речевых игр учит детей управлять своими эмоциями, употреблять их в нужных ситуациях, что играет важную роль в становлении процесса общения детей в классе [38].

Учитель Л.И. Никулина предлагает нетрадиционные приемы развития устной речи. Дети хотят и умеют высказывать мысли, задавать вопросы, рассуждать об увиденном, давать ему оценку [37].

Нужны такие приемы, которые внешне отвлекают ребенка от задачи - "развивает речь" - и одновременно служат этой цели. Л.И. Никулина предлагает речевые игры: «шкатулка сказок», «узнай меня», «бывает не бывает» и др.

Учителя Веселолопанской средней школы Белгородского района предлагают использовать на уроках развития речи теста - модели. Тест - модель - это образец, используя который можно построить аналогичное высказывание.

Он строго выдержан в рамках определенного типа текста (описание, повествование, рассуждение) [12].

В развитии связной речи нужна кропотливая работа учащихся и учителей. Систематическая работа по развитию речи обязательно приведет к успеху.

1.4. КОМБИНАТОРИКА И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МНОЖЕСТВА

Человеку часто приходится иметь дело с задачами, в которых нужно подсчитать число всех возможных способов расположения некоторых предметов или число всех возможных способов осуществления некоторого действия. Разные пути или варианты, которые приходится выбирать человеку, складываются в самые разнообразные комбинации.

В повседневной жизни нередко перед нами возникают проблемы, которые имеют не одно, а несколько различных вариантов решения. Чтобы сделать правильный выбор, очень важно не упустить ни один из них. Для этого надо осуществить перебор всех возможных вариантов или хотя бы подсчитать их число.

Весьма актуальным является формирование и развитие таких качеств мышления учащихся, как системность, гибкость, многовариантность, избирательность. Все эти качества характеризуют комбинаторный стиль мышления. Комбинаторика – это раздел математики, имеющий широкий спектр практической направленности. В основе метода лежит искусственное комбинирование

признаков известного, привычного объекта, в данном случае слова, которое нужно усовершенствовать, совместить с различными признаками других, случайных объектов, что позволяет получить новые, необычные свойства, которые обеспечивают ему возможность выполнять новые функции. Адаптированная методика по комбинаторике учит детей рассуждать и анализировать. Ведь в жизни устойчивый успех имеет тот, кто мыслит последовательно и непротиворечиво, делает точные выводы и действует разумно. Поэтому очень важно воспитывать мышление ребёнка так, чтобы он сам умел находить нужную информацию. Благодаря решению комбинаторных задач, развитие мышления (переход практического к теоретическому) становится более осуществимым [32].

Вся наша жизнь состоит из множества разнообразных программ. Чтобы запустить ту или иную программу нужно ввести соответствующий верный пароль. В качестве кода в зависимости от рода программы могут выступать всевозможные цифры, слова или комбинации слов, поведение или действие, и так далее.

Когда мы узнаем что-то новое, развиваемся, к нам приходит жизненный опыт, он то, как раз и есть ничто - иное, как набор всевозможных паролей, комбинаций. Ведь опытный человек всегда найдет лучшее решение в конкретной ситуации, потому – что он располагает большей комбинацией паролей. Разные пути или варианты, которые приходится выбирать человеку, складываются в самые разнообразные комбинации [32].

Целый раздел математики, называемый комбинаторикой, занят поиском ответов на вопросы: сколько всего есть комбинаций в том или другом случае.

Комбинаторика имеет огромное значение в различных областях науки и сферы. С комбинаторными величинами приходится иметь дело представителям многих специальностей: ученому – химику, биологу, конструктору, диспетчеру и т.п. Комбинаторика используется в литературе, математике, музыке, мебельной деятельности и различных играх (нарды, шашки, шахматы). В каждой из этих игр приходится рассматривать различные сочетания фигур, и выигрывает тот, кто их лучше изучает, знает выигрышные комбинации и умеет избегать проигрышных.

Комбинаторика – раздел математики, в котором изучаются вопросы о том, сколько различных комбинаций, подчиненных тем или иным условиям, можно составить из заданных объектов.

Рассматриваемые объекты, как правило, являются определенными комбинациями других объектов (чисел, букв и т.д.). Отсюда и название - комбинаторика. В более широком понимании комбинаторика - это теория конечных множеств [9].

Языковеду постоянно приходится решать задачи, в которых рассматриваются комбинации и расположения элементов, принадлежащих определенному лингвистическому множеству. Так, например, синтаксисту важно знать, сколько позиционных вариантов может давать в устно-разговорной речи предложение сегодня идет дождь. Фонетисту и специалисту в области кодирования текста нужно знать, сколько двухбуквенных, трехбуквенных и т.д. комбинаций может дать русский алфавит. Иногда при этом нужно выяснить, какая часть этих комбинаций образует слова и их формы, использующиеся в современном русском языке [9].

Задачи, в которых требуется ответить на вопрос «сколько?» или «сколькими способами?», называются комбинаторными. Простейшие задачи комбинаторики можно решать перебором всех возможных вариантов. Так, например, путем перебора нетрудно установить, что предложение сегодня идет дождь имеет в русской разговорной речи 6 вариантов: сегодня идет дождь; сегодня дождь идет; дождь сегодня идет; дождь идет сегодня; идет сегодня дождь; идет дождь сегодня. Однако число комбинаций быстро растет с увеличением числа составляющих их элементов. Так, например, четыре слова (увы, сегодня, дождь, идет) дают 24, пять слов – 120, шесть – 720 позиционных вариантов и т. д. Не все из этих вариантов допустимы с точки зрения норм современного литературного языка. Определить допустимые варианты путем простого перебора оказывается зачастую невозможным. Поэтому, сталкиваясь с такими комбинаторными задачами, прибегают к типовым схемам решения, учитывающим лингвистические или какие-либо другие ограничения.

Комбинаторика в языкознании - это свойство единиц языка и соответствующих им единиц речи вступать в синтагматические отношения, т.е в отношения сочетаемости [32].

Выводы по первой главе

1. Развитие речи в процессе обучения – это единый общешкольный процесс, протекающий в многообразии познавательной деятельности школьника. Основная задача развития речи детей младшего школьного возраста - это овладение нормами и правилами родного языка, богатством его лексических средств и разнообразием синтаксических конструкций.

2. Речь - это процесс общения людей посредством языка, средство мышления, управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека. Речь, как психическая функция является инструментом мышления. Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, в образовании. Она обогащает человека, служит предметом искусства.

3. Основными положениями, определяющими направления работы по развитию речи являются:

- связь работы по развитию речи с мышлением;
- взаимосвязь между устной и письменной речью

4. Речевые упражнения играют большую роль в развитии связной речи учащихся. Поэтому необходимо систематически применять их в практике обучения. Речь является и способом формирования мысли, а также необходимым компонентом осуществления любой деятельности.

Говорить о хорошей речи можно лишь в том случае, если:

- 1) она богата и разнообразна по использованным лексическим и грамматическим средствам;
- 2) точно передано содержание высказываний;
- 3) учтены особенности ситуации общения, выдержан определённый стиль речи [6].

Высокий уровень владения речью - это залог успеха в процессе обучения и развития учащихся.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

2.1. Анализ результатов констатирующего среза

Целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее значение в системе работы с детьми младшего школьного возраста. Это определяется, прежде всего, ведущей ролью связной речи в обучении школьников.

На первом этапе экспериментальной работы был проведен констатирующий срез, направленный на решение **таких задач**:

1) выявить актуальный уровень развития связной речи учащихся третьих классов;

2) определить направление корректирующей работы по развитию речи.

Исследование проводилось в естественных педагогических условиях образовательной школы № 4 п. Краснокаменска.

В исследовании в качестве испытуемых приняли участие 15 учеников 3 «А» класса и 15 учеников 3 «Б» класса.

Из всего многообразия параметров мы в своем исследовании остановились на трёх, представленных в работе Ляудис В. Я, Негурэ И. П.: средняя длина фразы, связность и правильность.

В соответствии с параметрами в качестве основного метода исследования был выбран анализ репродуктивных письменных работ учащихся. Для выявления состояния речевого развития испытуемых по всем параметрам анализу были подвергнуты тексты изложений испытуемых.

Связность речи

Отношения между фразами в текстах материализуются в связках. Связка – это элемент речи, соединяющий между собой предложения и включающий их в некое семантико - синтаксическое целое. Роль связок выполняют союзы, союзные слова, лексические повторы, синонимы, местоимения, местоименные наречия и знаки препинания. Таким образом, **под связностью текста** понимаются отношения между предложениями, выраженные связками, которые обеспечивают его целостность.

На наш взгляд, более содержательный количественный показатель связности текста можно получить, если установить, в какое смысловое отношение вступают два соседних предложения; констатировать, какой связкой выражено это отношение; выявить, адекватна ли эта связка выражаемому

отношению; определить все возможные отношения в тексте, а также все смысловые отношения, которые адекватно выражены связками.

Отношение числа адекватно выраженных отношений к числу всех отношений показывает числовое выражение связности данного текста.

Оценка связной речи учащихся по параметру «связность» осуществлялась с учетом следующих критериев: если коэффициент связности находился от 1-0,8, то такой показатель определялся как высокий уровень; 0,7- 0,6- средний уровень; 0,5 и ниже- низкий. (Приложение 2)

Таблица 1

Распределение учащихся 3 «А» класса по уровням связности речи

Связность	Уровни развития					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во учащихся	% учащихся	Кол-во учащихся	% учащихся	Кол-во учащихся	% учащихся
	6	40	7	47	2	13

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что высокий уровень связности речи имеют 2 учащихся, средний уровень имеют – 7 учащихся, низкий –6.

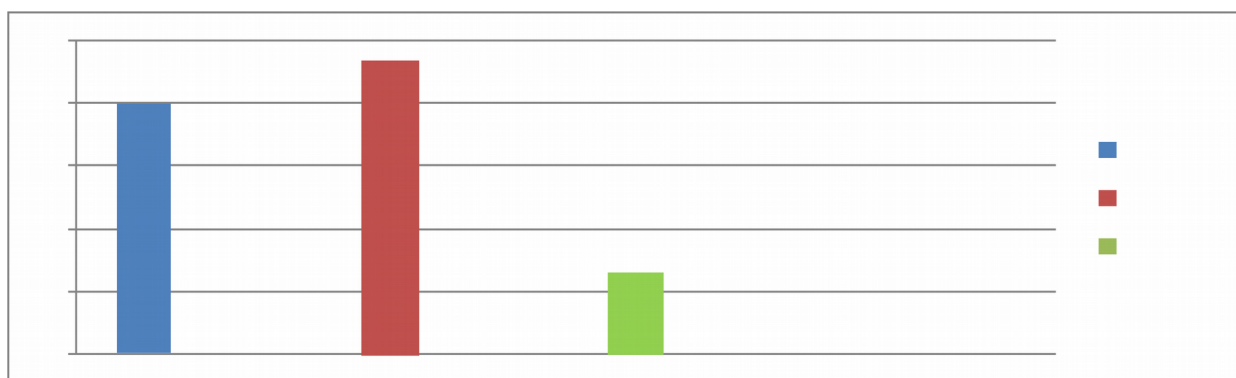


Рис.1. Уровни развития учащихся 3 «А» класса по параметру «связность»

Данные, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что в группе преобладает средний уровень (47%) и низкий (40%). Высокий уровень представлен минимально (13%).

Таблица 2

Распределение учащихся 3 «Б» класса по уровням *связности речи*

Связность	Уровни развития					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол- во учащихся	% учащихся	Кол- во учащихся	% учащихся	Кол- во учащихся	% учащихся
	7	47	6	40	2	13

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что высокий уровень связности речи имеют 2 учащихся, средний уровень имеют – 6 учащихся, низкий – 7.

Качественный анализ показывает отсутствие разнообразия в использовании испытуемыми лексических и морфологических средств связи; преимущественно в качестве связок выступают личные местоимения.

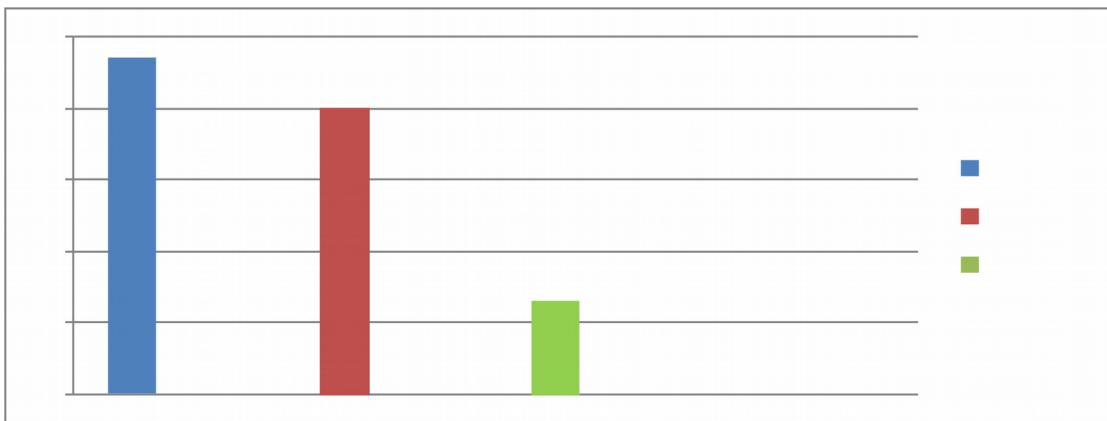


Рис.2. Уровни развития речи учащихся 3 «Б» класса по параметру «связность»

Данные, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что в группе преобладает низкий уровень (47%) и средний (40%). Высокий уровень представлен минимально (13%).

Средняя длина фразы

Значение этого параметра определяется отношением числа всех слов какого-либо текста к числу предложений. По величине данного показателя можно судить, насколько богата или бедна синтаксическая структура фраз.

Оценка связной речи учащихся по параметру «средняя длина фразы» осуществлялась с учетом следующих критериев: к высокому уровню были отнесены испытуемые, в работах которых средняя длина фразы составляла 6 слов, к среднему уровню были отнесены испытуемые, в работах которых средняя длина фразы составляла 5 - 4 слов, к низкому - меньше 4 слов.

(Приложение 2)

Баллы определялись на основе отношения количества слов в тексте к количеству предложений.

Таблица 3

Средняя длина фразы	Уровни развития					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
	учащихся	учащихся	учащихся	учащихся	учащихся	учащихся
	1	7	13	86	1	7

Распределение учащихся **3 «А» класса** по уровням развития речи с учетом **средней длины фразы**

Представленные в таблице данные показывают, что высокий уровень длины фразы имеет 1 учащийся, средний уровень имеют 13 учащихся, низкий- 1 учащийся.

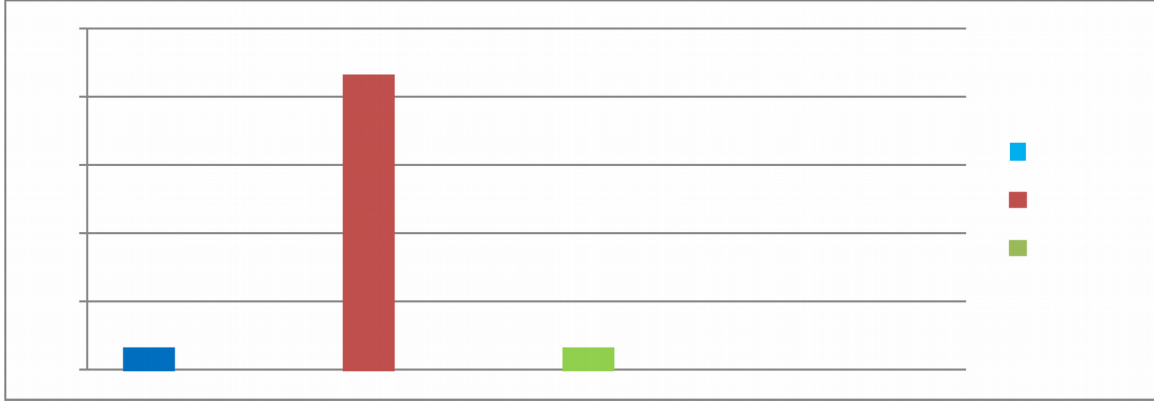


Рис.3. Уровни развития речи учащихся 3 «А» класса по параметру «средняя длина фразы»

Данные, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что преобладает средний уровень (86%). Низкий уровень (7%) и высокий (7%) представлен незначительно.

Таблица 4

Распределение учащихся 3 «Б» класса по уровням развития речи с учетом *средней длины фразы*

Средняя длина фразы	Уровни развития					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во учащихся	% учащихся	Кол-во учащихся	% учащихся	Кол-во учащихся	% учащихся
	я	я	я	я	я	ихся
	3	20	10	67	2	13

Зафиксированные в таблице показатели свидетельствуют о том, что высокий уровень длины фразы имеют 2 учащихся, средний уровень имеют 10 учащихся, низкий- 3 учащихся.

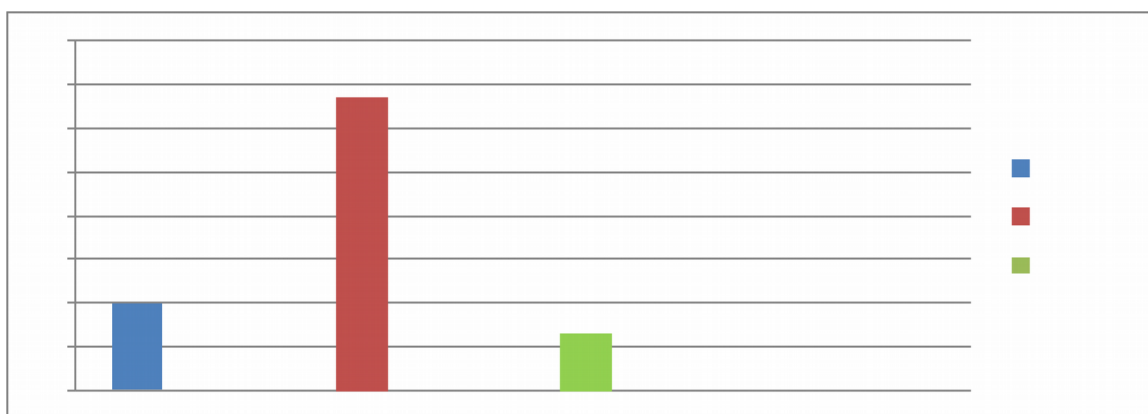


Рис.4. Уровни развития речи учащихся 3 «Б» класса по параметру «средняя длина фразы»

Данные, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что преобладает средний уровень- 67%. Представлен также низкий уровень - 20%. Высокий уровень- 13%.

Правильность речи

Правильность речи – это соответствие ее языковой структуры действующим языковым нормам.

Для проверки языковой правильности речи анализировались изложения учащихся. При анализе учитывались лексические и грамматические ошибки учащихся.

Оценка связной речи учащихся по параметру «правильность» осуществлялась с учетом следующих критериев:

Высокий уровень – речевые ошибки отсутствуют или допущена одна лексическая ошибка.

Средний уровень – допущено 2-3 лексических ошибки и (или) 2 грамматические.

Низкий уровень - если ученик допустил более 3 лексических ошибок (и) или 3 грамматические.

В таблице 3, 5 (Приложение 2) представлены грамматические ошибки, допущенные учениками при написании изложения. Как показывают данные таблиц, наибольшую трудность у детей вызывает образование форм слова. Данную ошибку допускают 47 % первой группы учеников и 46 % второй группы. Следовательно, типичными грамматическими ошибками являются ошибки в образовании форм слова.

В таблицах 4, 6 (Приложение 2) представлены лексические ошибки, допущенные учениками при написании изложения. Как показывают данные таблиц, наибольшую трудность при написании изложения у учащихся вызывают построения предложений без повторов слов. Данную ошибку допустило 80% учащихся первой группы и 53 % учащихся второй группы. Следовательно, типичными лексическими ошибками являются повторы одного и того же слова в рамках небольшого контекста.

Таблица 5

Распределение учащихся 3 «А» класса по уровням *правильности речи*.

Языковая правильность речи	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол- во уч-ся	% уч-ся	Кол- во уч-ся	% уч-ся	Кол- во уч-ся	% уч-ся
	2	13	8	53	5	33

Высокий уровень правильности речи имеют 5 учащихся, средний уровень имеют – 8 учащихся, низкий – 2.

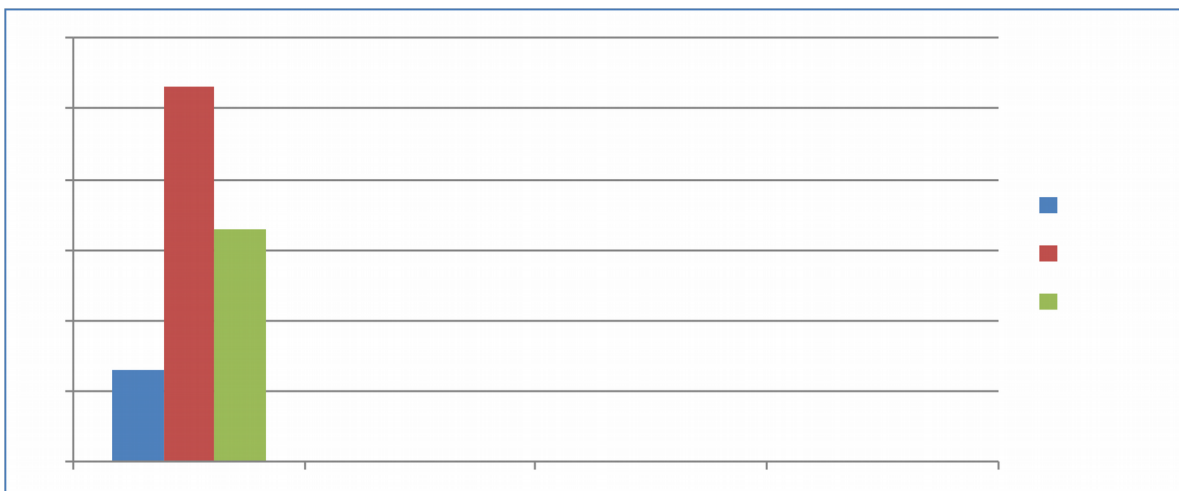


Рис. 5. Уровни развития речи учащихся в 3 «А» классе по параметру «правильность»

Данные, представленные на рисунке и в таблице, свидетельствуют о том, что в группе преобладает средний уровень - 53%. Представлен также низкий уровень - 13%. Высокий уровень - 33%.

Качественный анализ показал, что типичными речевыми ошибками являются: неудачное употребление местоимений, неудачный выбор слова, неудачный порядок слов. Типичными грамматическими ошибками являются: построение предложений, построение словосочетаний и образование форм.

Таблица 6

Распределение учащихся 3 «Б» класса по уровням *правильности речи*

Языковая правильность речи	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол- во уч-ся	% уч-ся	Кол- во уч-ся	% уч-ся	Кол- во уч-ся	% уч- ся
	4	27	9	60	2	13

Высокий уровень правильности речи имеют 2 учащихся, средний уровень имеют – 9 учащихся, низкий – 4.

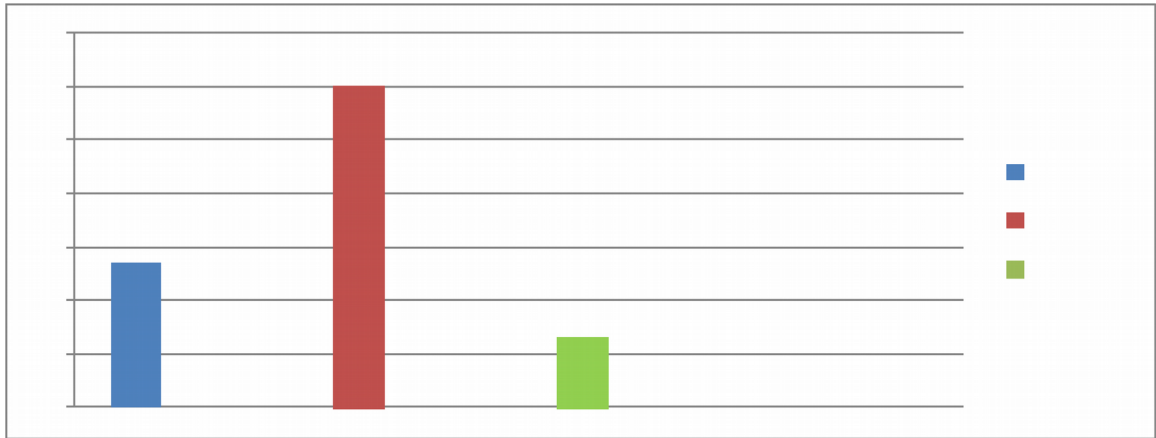


Рис.6. Уровни развития речи учащихся 3 «Б» класса по параметру «правильность»

Данные, представленные на рисунке и в таблице, свидетельствуют о том, что в группе преобладает средний уровень - 60%. Представлен также низкий уровень - 27%. Высокий уровень - 13%.

Таким образом, результаты констатирующего среза определили необходимость разработки комплекса упражнений, направленных на совершенствование речи испытуемых по всем исследуемым параметрам.

2.2 Упражнения с элементами комбинаторики как средство развития связной письменной речи

Содержание формирующего эксперимента определялось результатами констатирующего среза, обозначившего необходимость решения задачи экспериментального обучения: повышение уровня развития связной письменной речи учащихся на основе упражнений с элементами комбинаторики.

Выбор этих упражнений в качестве предмета исследования был обусловлен не только проблемами развития речи, обозначенными результатами констатирующего среза, но и требованиями ФГОС в сфере формирования УУД (анализ, сравнение, синтез).

При решении многих практических задач приходится использовать комбинации элементов, выбирать из данной совокупности те, которые имеют опреде-

ленные свойства, и размещать их в определенном порядке. Такие задачи называются комбинаторными.

Комбинаторика - это раздел дискретной математики, посвященный решению задач выбора и расположения элементов в соответствии с каким-либо правилом.

Термин «комбинаторика» происходит от латинского слова «combina», что в переводе на русский язык означает – «сочетать», «соединять». Элементарная комбинаторика имеет дело с множествами, из которых выбираются подмножества с определенными свойствами.

В программу формирующего эксперимента были включены три блока упражнений. В первый блок вошли упражнения, направленные на размещение элементов, во второй блок - упражнения, направленные на перестановку элементов, в третий - на сочетание.

Размещение - расположение элементов на некоторых местах при условии, что каждое место занято в точности одним элементом и все элементы различны.

Перестановки - соединения, которые можно составить из элементов, меняя всеми возможными способами их порядок, число.

Сочетания - такие комбинации из элементов, которые отличаются друг от друга по крайней мере одним элементом.

Первые два вида упражнений (на уровне фонетики и морфемки) были направлены на обучение школьников комбинациям языковых единиц. Во-первых, для освоения технологий такого типа упражнений, а во вторых, для наблюдения за ограниченностью связей полученных в результате комбинирования слов.

Первый блок «Размещение элементов»

Упражнение на комбинации из букв.

Методика проведения: учащимся предлагается составить из данных букв как можно больше слов и затем с полученными словами составить предложения.

а) а, р, к, т, н, и, о, в.

б) р, м, а, н, и, е, с, к.

в) е, ч, и, о, в, л, к, ю.

г) е, у, и, с, л, т, в, р, ы.

д) я, л, п, к, а, м, ш, ю.

Упражнение на комбинации знаков препинания.

Как бы вы расставили знаки препинания, чтобы не было никакой нелепицы?

*Едят там вилками компот
Там пьют из чашек бутерброд
Из хлеба с сыром там котлеты
Из мяса свежего конфеты
С начинкой сладкий суп с фасолью
В тарелках всё там варят с солью...*

Упражнения на комбинации из предложений.

1. Методика проведения: учащимся предлагается текст, в котором пропущено первое предложение. Из предложенных трех предложений нужно выбрать такое, которое подходит на место первого больше всех.

Упражнение направлено на восстановление лексических средств связи (местоименная связь, союзная связь, повтор)

а) (1)... (2) *Ее волчата крепко спали, и грели друг друга.* (3) *Она облизала их и пошла.* (4) *Был уже весенний месяц март.* (5) *Волчиха была слабого здоровья.* (6) *Она вздрагивала от малейшего шума.*

- 1) *Ей казалось, будто за деревьями стоят люди.*
- 2) *Волчиха собралась на охоту.*
- 3) *Она была уже не молода и чутье у нее ослабело.*
- 4) *Голодная волчиха встала, чтобы идти на охоту.*

б) (1)... (2) *Волчонок тоже ударил его лапой по голове.* (3) *Щенок посмотрел на него, потом рванул с места.* (4) *Волчата погнались за ним, он упал на спину и задрал вверх ноги.* (5) *Они втроем напали на него и стали кусать.*

- 1) *Волчата ничего не поняли, но замахали хвостами.*
- 2) *Щенок ударил лапой одного волчонка по большой голове.*
- 3) *Щенок подошел к волчатам и протянул вперед широкие лапы.*
- 4) *По большой голове щенок ударил волчонка.*

в) (1)... (2) *Но по ночам деревья трещали от холода, как в декабре.* (3) *Как только высунешь язык, его начинало сильно щипать.*

- 1) *Был уже весенний месяц март.*
- 2) *Голодная волчиха пошла на охоту.*
- 3) *Ее волчата крепко спали, сбившись в кучу.*
- 4) *Уже наступила весна.*

2. Методика проведения: учащимся в один из трех пропусков нужно вставить предложение.

а) (1...) Летом возле нашего домика мы нашли гнездо дятлов (2...) ... к дуплу подлетали взрослые дятлы, молодые поднимали громкий крик и высовывали из дупла носатые головы в красных платочках. Когда пришло время, молодые дятлы вылетели из гнезда. (3...)

В какой из пропусков нужно вставить данное предложение?

Птицы жили в дупле на старой осине.

Какое слово должно стоять на месте пропуска в начале второго предложения?

- 1) Потом
- 2) Сначала
- 3) Вскоре
- 4) Когда

б) (1...) Имя существительное – важнейшая часть речи. (2...)

Первобытные люди, познавая природу, называли окружающие предметы и явления, и эти наименования закреплялись в языке. (3...) ученых, существительное появилось в речи в числе самых первых слов.

В какой из пропусков нужно вставить данное предложение?

И это вполне понятно.

Какое слово должно стоять на месте пропуска в начале третьего предложения?

- 1) По необходимости
- 2) По наблюдениям
- 3) По словам
- 4) По мнению

3) Методика проведения: учащимся предлагается придумать подходящее по смыслу начало текста.

а) (1)... (2) Скоро щенок привык к нам. (3) Кличку ему дали Тузик. (4) Он оказался верным и храбрым защитником.

б) (1)... (2) Начало игры было спокойным. (3) Но потом я начал волноваться, потому что Мишка уже забрал одну шашку. (4) Игра продолжалась... (5) Под конец у меня осталась одна шашка, а у Мишки три. (6) Был мой ход. (7) Ура, я победил!

4) Составьте предложение:

а) Из предложения

С тихим шорохом пробежал по саду ветерок

Взять прилагательное, выступающее в роли определения, поставить его в именительном падеже, женском роде, единственном числе;

б) Из предложения

За ночь земля покрылась пушистым снегом

Взять обстоятельство, употребить это слово как подлежащее;

в) Добавить глагол из предложения

Мама от усталости опустилась на диван

г) Из предложения

Над городом пролетел быстрокрылый самолет

Взять обстоятельство (с другим предлогом)

Упражнения на синтаксическую синонимию.

1. *Петя выше Оли на пять сантиметров.*

Задание: как можно выразить эту мысль по- другому?

а) *Оля выше Пети на пять сантиметров.*

б) *Оля ниже Пети на пять сантиметров.*

в) *На пять сантиметров Петя выше Оли.*

г) *На шесть сантиметров Оля ниже Пети.*

2. *Вася старше Ани на два года.*

Задание: как можно выразить эту мысль по - другому?

а) *Аня младше Васи на два года.*

б) *Вася младше Ани на два года.*

в) *Аня младше Васи на три года.*

г) *Аня старше Васи на два года.*

3. *Третий дом на двести метров дальше дома номер пять.*

Задание: как можно выразить эту мысль по- другому?

а) *Дом номер пять на двести метров дальше дома номер три.*

б) *Пятый дом на двести метров ближе дома номер три.*

в) *Дом номер три дальше дома номер пять на двести метров.*

г) *Дом номер пять ближе дома номер три на двести метров.*

Второй блок «Перестановка элементов»

Упражнения на комбинации из морфем.

1. Методика проведения: учащимся предлагается собрать слова из морфем, и с полученными словами составить предложения.

- а) лес, в, у, ста, о, л, н, холод, ее.*
б) медвеж, ий, , дом, о, эт, а, берлог.
в) ет, скач, ая, рыж, к, бел, а.
г) ел, наш, медведь, ель, ую, , больш.

Упражнения на комбинации из слов.

2. Методика проведения: учащимся предлагается составить из слов предложения; записать предложения в таком порядке, чтобы получился текст.

- а) тропинки, прячутся, у, боровики.*
частом, в, ельнике, растут, грузди, а, душистые.
много, в грибов, лесу.
полянке, рыжики, на, появились.
- б) кучей, уснул, под, хвоста, еж.*
лесной, тихо, на, полянке, зимой.
спит, в, медведь, сладко, берлоге.
под, еж, зимует, пня, корой.
- в) больше, их, становилось.*
снег, хлопьями, повалил.
голая, промерзла, земля.
вечеру, потеплело, к.
закружились, к, снежинки, воздухе, в.
- г) у, ворона, нас, была, Кара.*
книгу, она, клювом, листала.
считала, на, счетах, ворона.
со, снимала, столбика, ловко, Кара, кольца.

Упражнения с деформированным текстом.

1. Методика проведения: учащимся предлагается восстановить нарушенную последовательность абзацев и объяснить, почему абзацы должны следовать друг за другом именно в этой последовательности.

Упражнения данного вида направлены на формирование умений устанавливать последовательность предложений в тексте, а также работать над осознанием связности между предложениями в тексте.

Данные упражнения располагают возможностями развития регулятивных УУД: контроль и самоконтроль знаний и способов действий, познавательных УУД: анализ и синтез

а) Шумит в лес золотой дождь. Все лето листочки подставляли солнцу свои ладошки, щечки, спинки. Они пропитались солнцем и стали золотистыми. Летят, скачут, плывут листья. Позолотили они дорожки и тропинки. Елочки листочками украсились. Грибы под листиками спрятались.

Пришла осень. Зашумел в лесу золотой дождь. Полетели листочки иволгами по ветру. Запрыгали они белками по сучкам. Понеслись куницами по земле. Весело кружит ветер лесное золото.

б) День был пасмурный и дождливый. Миша бродил по улицам города. На душе у него было тоскливо.

С тех пор Миша понял, что добрые дела приносят радость. Вдруг мальчик увидел старушку, которая не могла перейти дорогу. Миша помог бабушке перейти на противоположную сторону улицы. Старушка поблагодарила его за хороший поступок и улыбнулась. На душе у Миши стало радостно и светло, несмотря на ненастный день.

в) По дороге домой я увидел белого кота. Кот отряхнулся и стал чёрным. Оказывается, Васька просыпал муку и стал белым. Теперь не осталось и муки. Когда я принёс молоко, то выяснилось, что наш чёрный кот Васька съел всю сметану. Я опять пошёл в магазин.

Бабушка решила испечь блины. Но в доме закончилось молоко. Я пошёл в магазин.

Блины в этот день бабушка не испекла.

г) Что ни попадётся ему, над всем потешается. Встретит сухие листья – цап в охапку, закружит, в лицо бросит.

Летит над землёй ветер, сильный-пресильный. Видеть никто его не видит, зато чувствует каждый: прохожих в спину толкает, норовит шапку с головы сорвать.

Мимо леса пронесётся – загудит, волком голодным завоет. Веточки не пропустит, каждую заставит низко поклониться.

2. Методика проведения: учащиеся читают текст и отвечают на вопрос «можно ли назвать прочитанное текстом?» (объясняют почему); предлагается расположить предложения так, чтобы получился связный текст.

а) Вдруг под большими широкими листьями мальчики заметили ежа.

*Теперь ёжик живёт у Саши.
Мальши Гриша и Саша строили в лесу шалаши.
Ребята взяли его с собой.*

б) Замёрзли реки и озёра.

Теперь можно играть в снежки, ходить на лыжах, бегать на коньках по льду.

Наступила зима.

Снег покрыл поля, тропинки в лесу.

Ребятишки рады зиме.

в) Грачонок был чёрный, носатый. Он не умел летать. Миша кормил его червяками и личинками.

Миша нашёл под деревом грачонок, который дрожал от холода.

У грачонок отрасли крылья, и он улётел.

г) Они тихонько раскачиваются на гибкой зелёной ножке. Слово бусы, серебрятся на стебельке скромные бубенчики-цветочки. А как чудесен тонкий, нежный аромат ландышей! В конце мая в лесу расцветают ландыши. Влажные длинные листья скрывают цветы от посторонних глаз.

Изложение по изменённому плану.

2. Методика проведения: учащиеся прослушивают рассказ, по которому будут писать изложение и отвечают на вопросы.

-О чём узнали из рассказа?

-Почему рассказ назван «друзья животных»?

-Что особенного запомнилось? Почему?

-Какая основная мысль текста?

Сравните текст с планом:

1. Неурожай.

2. Белки в реке.

3. Ловля рыбы на реке.

4. Помощь белкам.

5. Спасли всех.

-Что заметили? Чем отличается план от рассказа?

-Можно ли рассказать в такой последовательности, как в плане?

-Как изменить последовательность изложения в тексте?

Анализ текста. Внесение изменений в текст в связи с изменением последовательности событий. Пересказ текста по плану. Запись изложения.

Третий блок «Сочетание элементов»

Упражнение на комбинации из звуков.

1. Методика проведения: учащимся предлагается составить из звуков данной группы как можно больше слов. Можно ли составить предложения, используя все слова?

а) [с'], [в'], [э]

б) [э], [ч'], [в'], [и], [р]

в) [ш], [о], [л]

г) [с], [н'], [э], [к]

Упражнение на комбинации из морфем.

2. Методика проведения: учащимся предлагается подобрать корни, с полученными словами составить предложения.

....лю, ка,

....ить, еть,

....ушка, ...но,

...ый, ...ить.

Упражнение на комбинации из слов.

3. Методика проведения: используя данные слова, составить как можно больше предложений.

а) Год, отдых, деревня, день, проезд.

б) Мы, грибы, дорога, щенок, мама.

в) Лес, дом, хвост, старый, лосенок

г) Ветки, ива, леса, пушистый, лето.

2.3. Результаты экспериментального обучения

После формирующего эксперимента нами был проведен контрольный срез, направленный на выявление эффективности использования упражнений с элементами комбинаторики, назначение которых заключалось в воздействии на развитие связной письменной речи младших школьников. На этом этапе экспериментальной работы использовались те же параметры и критерии оценки исследуемого объекта, что и на этапе констатирующего среза. В соответствии с параметрами в качестве основного метода исследования был выбран анализ репродуктивных письменных работ учащихся. Для выявления состояния речевого развития испытуемых по всем параметрам анализу были подвергнуты тексты изложений испытуемых.

Таблица 7

Распределение учащихся *экспериментального класса* по уровням *связности речи* до и после эксперимента

Этапы	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
До эксперимента	40%	47%	13%
После эксперимента	19%	54%	27%

По данным, представленным в таблице и на рисунке, видно, что после эксперимента показатели по уровням развития связности речи значительно улучшились: показатели высокого уровня увеличились на 14 %, среднего уровня – на 7%. Показатели низкого уровня снизились на 21%.

Качественный анализ показал разнообразие лексических и морфологических связок. Если раньше мы могли зафиксировать только местоимения, то теперь отмечены лексический повтор, использование синонимов.

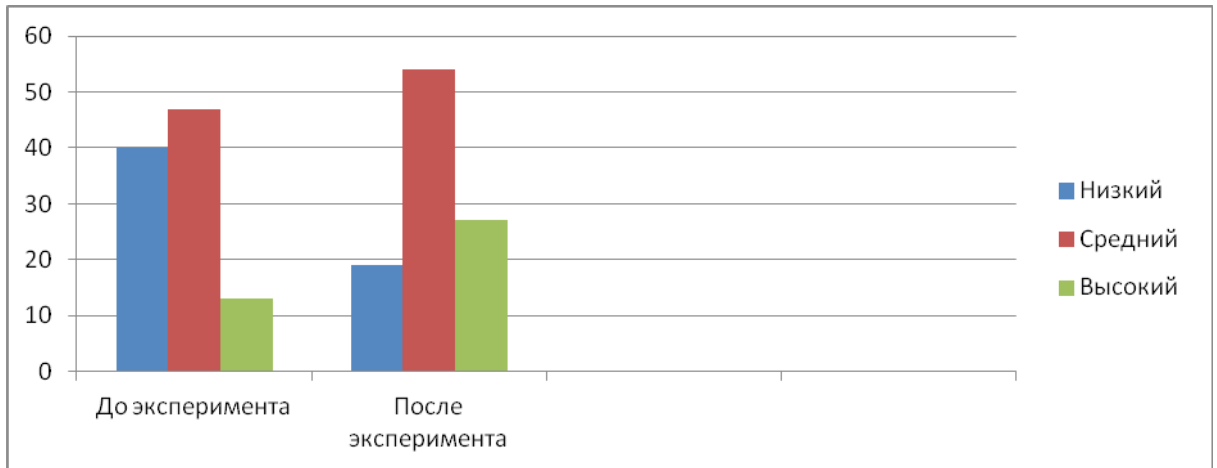


Рис. 7. Уровни развития речи по параметру «связность» в экспериментальном классе (до и после эксперимента)

Представленные на рисунке данные наглядно демонстрируют существенные позитивные изменения, произошедшие в классе в ходе формирующего эксперимента.

Таблица 8

Распределение учащихся *экспериментального класса* по уровням развития речи с учетом *средней длины фразы* до и после эксперимента

Этапы	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
До эксперимента	7%	86%	7%
После эксперимента	0%	86%	14%

Согласно данным, представленным в таблице и на рисунке, показатели высокого уровня в группе после эксперимента выше на 7%, показатели среднего совпадают (86%), низкий уровень отсутствует.

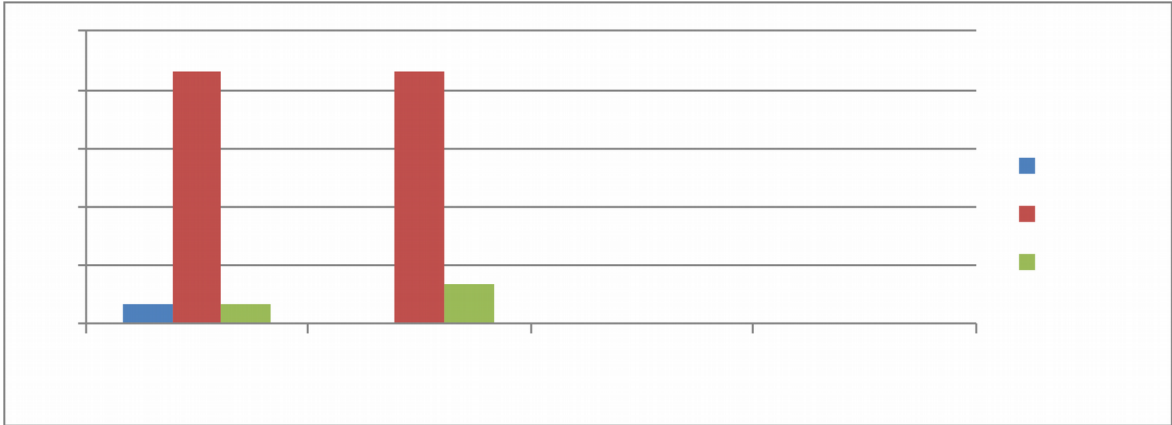


Рис. 8. Уровни развития речи учащихся экспериментального класса по параметру «средняя длина фразы» (до и после эксперимента)

Таблица 9

Распределение учащихся *экспериментального класса* по уровням *правильности речи* до и после эксперимента

Этапы	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
До эксперимента	13%	53%	33%
После эксперимента	7%	60%	33%

Как показывают данные, представленные в таблице и на рисунке, в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика изменений в развитии речи учащихся по параметру «правильность». Так, показатели высокого уровня совпадают (33%), среднего уровня возросли на 7%. Показатели низкого уровня снизились на 6%.

Встретились лишь отдельные ошибки по сравнению с констатирующим экспериментом, и они могут быть отнесены только к недочетам.

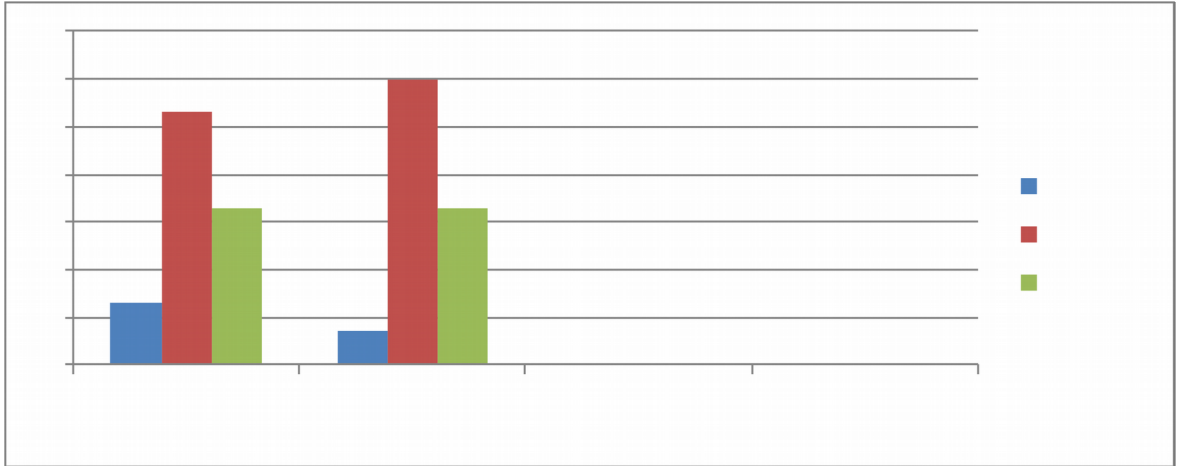


Рис. 9. Уровни правильности речи в экспериментальном классе (до и после эксперимента)

Представленные на рисунках и в таблицах данные наглядно демонстрируют преобладание позитивных показателей в речевом развитии учащихся до эксперимента и после эксперимента. Следовательно, можно утверждать, что использование упражнений с элементами комбинаторики с целью развития связной письменной речи младших школьников методически оправдано.

Таблица 10

Распределение учащихся *контрольного класса* по уровням *связности речи* до и после эксперимента.

Этапы	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
До эксперимента	47%	40%	13%
После эксперимента	40%	40%	20%

По данным, представленным в таблице и на рисунке, видно, что после эксперимента показатели по уровням развития связности речи улучшились незначительно: показатели высокого уровня увеличились на 7 %, показатели среднего уровня совпадают (40%). Показатели низкого уровня снизились на 7%.

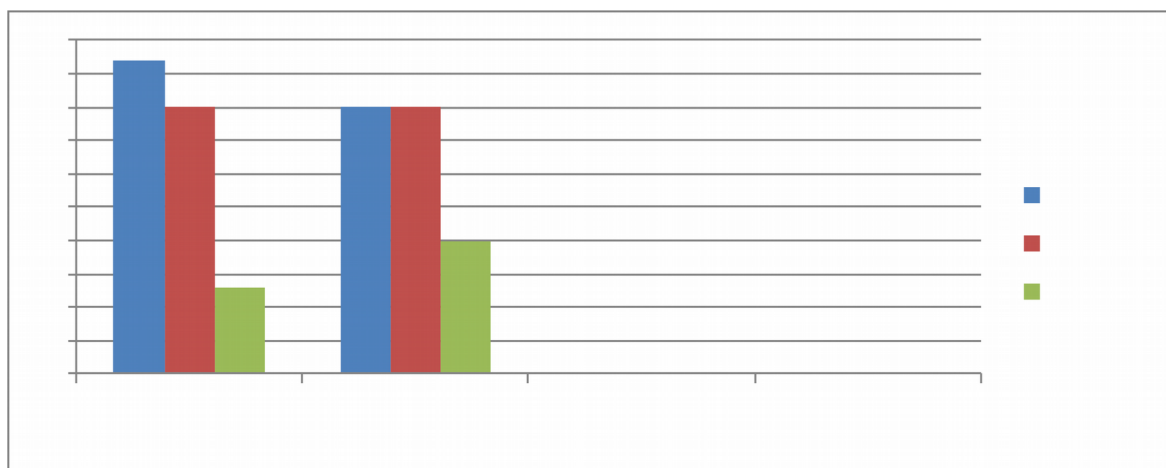


Рис. 10. Уровни развития речи учащихся контрольного класса по параметру «связность» (до и после эксперимента)

Таблица 11

Распределение учащихся *контрольного класса* по уровням развития речи с учетом *средней длины фразы* (до и после эксперимента)

Этапы	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
До эксперимента	20%	67%	13%
После эксперимента	13%	74%	13%

Как показывают данные, представленные в таблице, в контрольной группе наблюдается незначительная положительная динамика изменений в развитии речи учащихся по параметру «средняя длина фразы». Так, показатели высокого уровня совпадают (13%), показатели среднего уровня возросли на 7%. Показатели низкого уровня снизились на 7%.

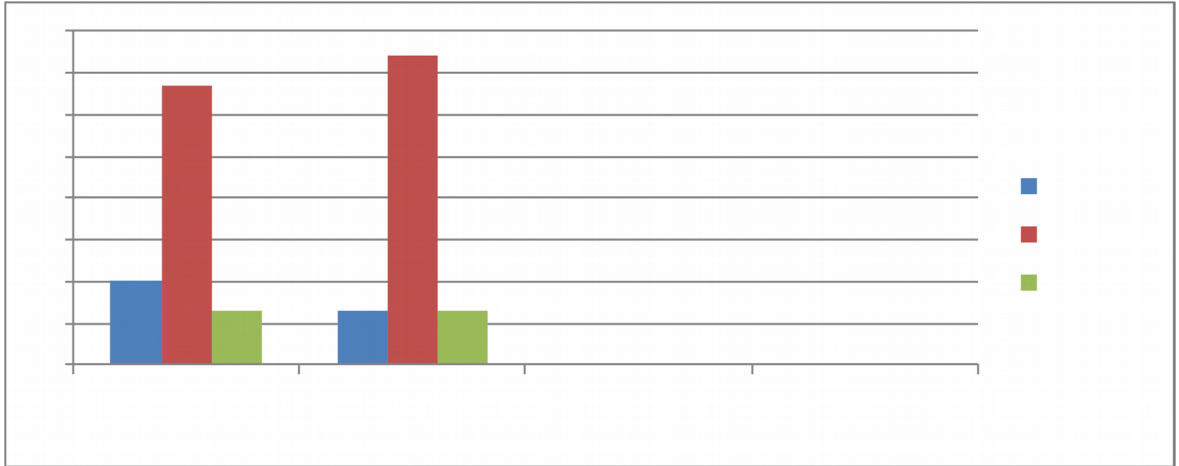


Рис. 11. Уровни развития речи учащихся контрольного класса по параметру «средняя длина фразы» (до и после эксперимента)

Таблица 12

Распределение учащихся *контрольного класса* по уровням *правильности речи* до и после эксперимента.

Этапы	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
До эксперимента	27%	60%	13%
После эксперимента	20%	67%	13%

Согласно данным, представленным в таблице и на рисунке, показатели высокого уровня в группе после эксперимента совпадают с показателями констатирующего среза (13%), показатели среднего уровня выше на 7%. Показатели низкого уровня снизились на 7%.

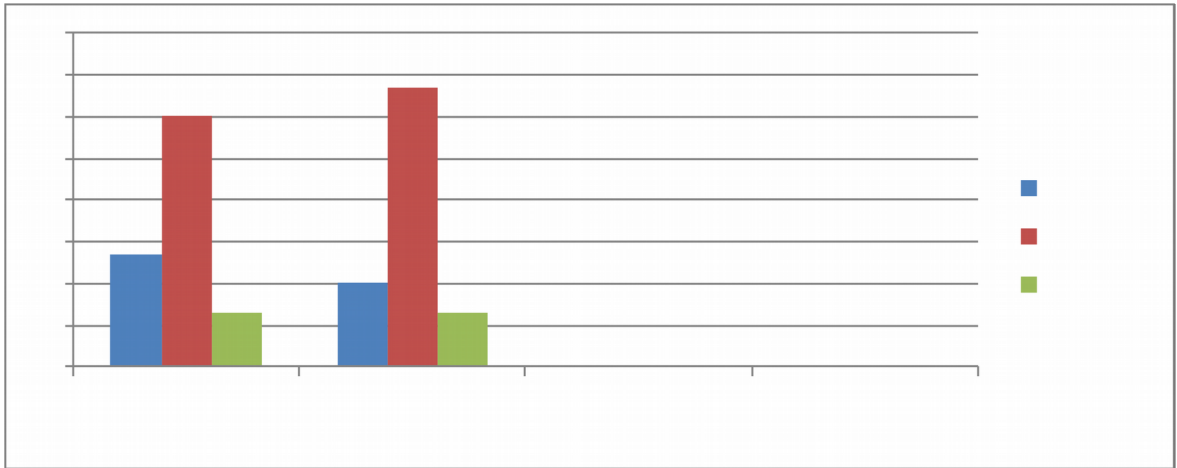


Рис. 12. Уровни правильности речи в контрольном классе (до и после эксперимента)

Итоговый срез предположил сравнение экспериментальной и контрольной групп после формирующего эксперимента. Результаты представлены в таблице.

Таблица 13

Распределение учащихся по уровням *связности речи* после эксперимента

Класс	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
Контрольный	40%	40%	20%
Экспериментальный	19%	54%	27%

Как показывают данные, представленные в таблице и на рисунке, наблюдаются различия в показателях развития речи учащихся экспериментальной группы по параметру «связность» и показателях контрольной группы; показатели высокого уровня в экспериментальном классе превосходят соответствующие показатели в контрольной группе на 7%; низкий уровень представлен на 21% меньше, чем в контрольном классе.

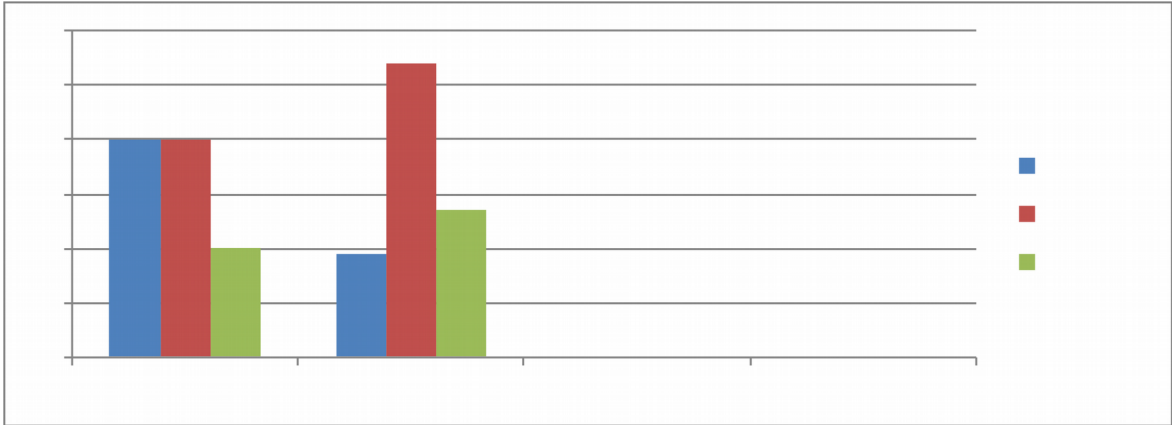


Рис.13. Уровни развития речи учащихся контрольного и экспериментального классов по параметру «связность» (после эксперимента)

Таблица 14

Распределение учащихся по уровням развития речи с учетом *средней длины фразы* после эксперимента

Класс	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
Контрольный	13%	74%	13%
Экспериментальный	0%	86%	14%

Как показывают данные, представленные в таблице и на рисунке, в экспериментальной группе показатели низкого уровня развития речи по параметру «средняя длина фразы» меньше аналогичных показателей в контрольной группе; показатели среднего уровня в экспериментальной группе превосходят показатели в контрольной на 12%.

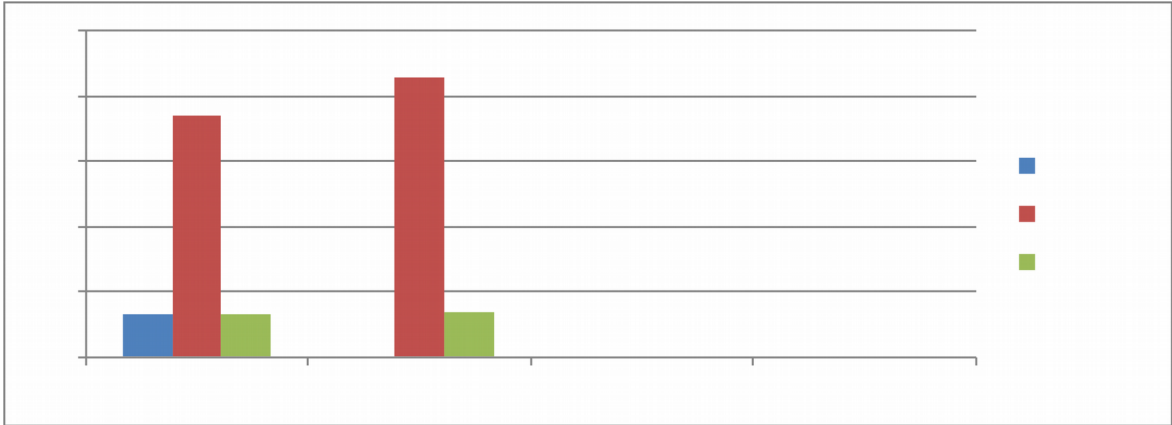


Рис.14. Уровни развития речи учащихся с учетом средней длины фразы (после эксперимента)

Данные на рисунке наглядно демонстрируют более выраженную положительную динамику экспериментальной группы.

Таблица 15

Распределение учащихся по уровням *правильности речи* после эксперимента

Класс	Уровни развития		
	низкий	средний	высокий
Контрольный	20%	67%	13%
Экспериментальный	7%	60%	33%

Как показывают данные, представленные в таблице и на рисунке, в экспериментальной группе показатели высокого уровня по исследуемому параметру превосходят аналогичные показатели контрольной группы на 20%; разница в показателях низкого уровня – 13%.

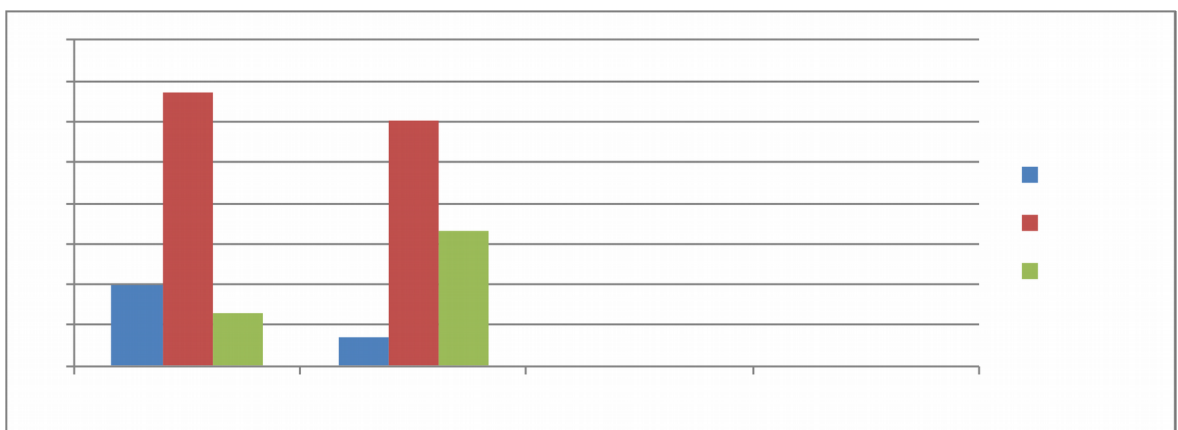


Рис.15. Уровни правильности речи (после эксперимента)

Реализация программы формирующего эксперимента обеспечила более выраженную положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Выводы по второй главе

1. Результаты констатирующего среза, проведенного в третьих классах с целью исследования актуального уровня речевого развития младших школьников с позиции связности, длины фразы и соответствия речевым нормам, продемонстрировали недостаточные показатели развития исследуемого объекта.

2. Как показывают данные, представленные на рисунках и в таблицах, самый низкий уровень сформированности имеет такое качество, как связность. Развитие речи по параметрам средней длины фразы и правильности находится на среднем уровне.

3. Для совершенствования связной письменной речи по исследуемым параметрам был разработан комплекс упражнений с элементами комбинаторики. Данный выбор обусловлен целью научить детей коммуникативно целесообразной речи, требующей комбинирования, т.е. использования различных комбинаций для выражения одной и той же мысли.

4. Результаты контрольного среза продемонстрировали повышение показателей речевого развития по исследуемым параметрам как в контрольном, так и в экспериментальном классах, но в контрольном классе динамика положительных изменений незначительная.

Заключение

Формирование полноценного речевого развития младших школьников является важнейшим направлением процесса обучения. Это объясняет актуальность избранной темы.

Анализ теоретических источников по проблеме исследования показал, что существует множество подходов к организации процесса развития связной письменной речи учащихся; выделяются многочисленные параметры: содержательность, логичность, точность, правильность, связность, средняя длина фразы, выразительность, ясность. Из всего многообразия параметров мы в своем исследовании остановились на трёх, представленных в работе Ляудис, Негурэ И. П. («Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников»): средняя длина фразы, связность и правильность.

В соответствии с параметрами в качестве основного метода исследования был выбран анализ репродуктивных письменных работ учащихся. Результаты констатирующего среза, проведенного в третьих классах с целью исследования исходного уровня развития речи младших школьников, подтвердили актуальность проблемы исследования, т.к. они продемонстрировали низкие показатели по исследуемым параметрам.

Для коррекции полученных результатов была разработана программа эксперимента, содержащая упражнения с элементами комбинаторики.

Выбор данных упражнений в качестве предмета исследования был обусловлен не только потенциальным влиянием на исследуемые параметры, но и влиянием на метапредметные результаты образовательного процесса. В комплекс вошли упражнения на размещение, перестановку, сочетание элементов.

Итоговый срез, проведенный с учетом тех же параметров, что и на этапе констатирующего среза, продемонстрировал позитивные изменения в показателях речевого развития как в контрольном, так и в экспериментальном классах. Однако в экспериментальном классе положительная динамика по всем исследуемым параметрам оказалась более выраженной.

Таким образом, выдвинутая в начале нашего исследования гипотеза была подтверждена.

Список литературы

1. Андрюхова Л.Л., Шевердина Н.А. Уроки развития речи в начальной школе (методика и практика преподавания) / Серия «Книга для учителя». – Ростов-н/Д: Феникс, 2003 – 320 с.
2. Архипова Е.В. Об уроке развития речи в начальной школе // Начальная школа, 2000, №4. -С.35-39.
3. Бакулина, Г.А. Использование коллективных интеллектуально-лингвистических упражнений на уроках русского языка.// Начальная школа. 2003. -№1. - с.32-38.
4. Банщикова, Г.И., Черняева, В.Д. Развитие речи. - СПб.: "Папирус", 2007. - с.208
5. Баранов, М.Т., Ладыженская, Т.А., Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка. - М.: Просвещение, 1990. - с.228-368.
6. Бобровская, Г.В. Активизация словаря младшего школьника. // Начальная школа. 2003. -№4. -с.47-51.
7. Бронникова, Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников. // Начальная школа. 2003. - №10. - с.41-44.
8. Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса. - М., 1983.
9. Влавацкая М. В. Теоретические проблемы комбинаторной лингвистики. Лексикология. Лексикография : монография / М. В. Влавацкая. — Новосибирск: НГТУ, 2011.
10. Выготский, Л. С. Мышление и речь. // Избр. психолог. исследования. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956.
11. Гончарова, Л.О. Нетрадиционные приемы развития связной речи.// Начальная школа. 1998. - №7. - с. 28-30.
12. Демичева, В.В. Текст - модель и работа с ним на уроках русского языка. // Начальная школа. 1994. - №11. - с.35-38.
13. Речь, язык, коммуникации (совм. с Н.Д.Павловой) в Справочник по психологии под ред. В.Н.Дружинина. - М., 1998.
14. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. - М., 1982.
15. Беседы с учителем. Четвертый класс четырехлетней начальной школы (Под ред. Л.Е. Журовой). - М.: Вентана - Граф, 2008. - с.480.
16. Зимняя, И.А. Детская психология. – М., 1989. - с. 133.

17. Иванкина, Н.К. О лингвистической подготовке учителя к работе над развитием речи младших школьников. // Начальная школа. 2007. - №10. - с.54-58.
18. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. -М.: 1998.
19. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения, М., 1998.
20. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. – М., 1973. с.5
21. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. - М., 1991
22. Ладыженская, Т.А. Речевые секреты. - М., 1992. - 144 с.
23. Леонтьев, А.А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному. // Зарубежному преподаванию русского языка. – М., 1977. с.5
24. Локтионова, И.Ю. Предварительное знакомство первоклассников с некоторыми лингвистическими понятиями. // Начальная школа. 1990. - №10. - с.17-20.
25. Львов, М.Р. Язык и речь. // Начальная школа. 2007. - №1. - с.83-88.
26. Львов, М.Р. Речевое развитие человека. // Начальная школа. 2000. - №6.- с. 103-104.
27. Львов, М.Р. Словарь - справочник по методике русского языка. – М., 1989.
28. Львов, М.Р. Школа творческого мышления. – М., 1997. - с.240.
29. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М., 1985. с.176.
30. Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. - М.: Просвещение, 1987.
31. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М.: Международная педагогическая академия, 1994;
32. Маковский М.М. Лингвистическая комбинаторика: Опыт топологической стратификации языковой структуры. – М.: КомКнига, 2006.
33. Максимук Н.Н.Сборник изложений по русскому языку: 2-4 кл.Для шк. С рус. Яз. Обучения; Пособие для учителя. – М.: Дом педагогики, 1998.- 160

с.

34. Меркулова А. Ю. Некоторые виды работ по развитию речи на уроках русского языка // Начальная школа. – 1996. – №1. – С. 30–33.

35. Морозов, А.В. Основы психологии. - М.: Академический Проект, 2005.

36. Морозова И. Д. Виды изложений и методика их проведения. – М.: Просвещение, 1984. – 184с.

37. Никулина, Л.И. Нетрадиционные приемы развития устной речи. // Начальная школа. 1994. - №8. - с.57-58.

38. Панина, Г. Речевая ритмика. // Начальная школа. 2007. - № 41. - с.13-14.

39. Плюсина, Е.М. Упражнение по развитию речи и улучшению техники чтения. // Начальная школа. 2007. - №7. - с.99-100.

40. Политова, Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка. - М.: Просвещение, 1984. с.191.

41. Рамзаева Т.Г. Структура и содержание современного начального языкового образования. Начальная школа. 2003, №11. 14-23с.

42. Рубинштейн С. Л. Основы общей психолингвистики. Т. 1. – М., 1989.

43. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах: сборник методических задач, М., 1994.

44. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения, М., 1994.

45. Сухин, И.Г. Занимательные материалы. - М.: ВАКО, 2004. - с.240.

46. Устименко, И.А. Речевой урок русского языка в начальных классах. // Начальная школа. 1994. - №11. - с.31-35.

47. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи, М., 2000.

48. Чернова, Г.Б. Развитие речи учащихся - одно из основных задач начального образования. // Начальная школа. 2008. - №7. - с. 15.

49. Ярцева, В.Н. Лингвистический Энциклопедический словарь. - М., 1990.

Приложение 1

Изложение «Как медведь сам себя напугал»

Вошел медведь в лес. Затрещали под тяжелой лапой веточки.

Испугалась белка на ёлке. Уронила шишку. Упала шишка- угодила зайцу в лоб. Вскочил заяц и помчался в гущу леса. Наскочил на сороку, из кустов её выпугнул. Сорока крик подняла на весь лес. Услышали лоси. И пошли по лесу кусты ломать!

Тут медведь остановился, насторожил уши. Белка лопочет, сорока кричит, лоси кусты ломают. Рывкнул медведь и дал стрекача. Так он сам себя напугал.

План:

Медведь вошел в лес.

Переполюх в лесу.

Медведь дал стрекоча.

Приложение 2

Таблица 1

Класс 3 «А»

№	Список учащихся	Связность		Средняя длина фразы		Правильность	
		к	Уровень	Баллы	Уровень	Кол-во реч. ошибок	Уровень
1	Николай Д.	0,3	Н	3	Н	3	С
2	Дмитрий В.	0,4	Н	4	С	3	С
3	Константин Н.	0,6	С	4	С	5	Н
4	Кирилл В.	0,4	Н	4	С	6	Н
5	Сергей Т.	0,6	С	4	С	1	В
6	Петр Т.	0,5	Н	4	С	1	В
7	Ольга К.	0,7	С	4	С	3	С

Окончание таблицы 1

8	Нина Л.	1	В	6	В	3	С
9	Альбина Н.	0,7	С	4	С	4	С
10	Екатерина К.	0,9	В	4	С	1	В
11	Кристина П.	0,5	Н	4	С	3	С
12	Арина С.	0,6	С	4	С	3	С
13	Анастасия К.	0,3	Н	4	С	3	С
14	Анна Б.	0,7	С	4	С	1	В
15	Василий Ж.	0,7	С	4	С	1	В

Высокий уровень связности: 2 человека, средний: 7, низкий: 6.

Высокий уровень развития речи по параметру «средняя длина фразы»:

1 человек, средний: 13 человек, низкий: 1 человек.

Приложение 2
Таблица 2

Класс 3 «Б»

№	Список уча- щихся	Связность		Средняя длина фразы		Правильность	
		k	Уро- вень	Баллы	Уро- вень	Кол-во реч. ошибок	Уро- вень
1	Алина Т.	0,5	Н	5	С	1	В
2	Александр Б.	0,3	Н	4	С	1	В

Окончание таблицы 2

3	Полина Л.	0,6	С	5	С	4	С
4	Анастасия Д.	0,4	Н	4	С	3	С
5	Александр Д.	0,6	С	3	Н	3	С
6	Наталья Ш.	0,5	Н	3	Н	2	С
7	Софья В.	0,7	С	4	С	6	Н
8	Дарья И.	0,3	Н	3	Н	3	С
9	Артем Б.	0,7	С	5	С	2	С
10	Ирина Б.	0,6	Н	4	С	5	Н
11	Дмитрий З.	0,9	В	6	В	3	С
12	Максим Ч.	0,4	Н	5	С	5	Н
13	Даниил Г.	1	В	6	В	3	С
14	Валерия Р.	0,7	С	4	С	3	Н
15	Дарья А.	0,5	Н	5	С	2	С

Высокий уровень связности: 2 человека, средний: 6, низкий: 7.

Высокий уровень развития речи по параметру «средняя длина фразы»: 2 человека, средний: 10 человек, низкий: 3 человека.

Приложение 3
Таблица 3

Грамматические ошибки (3 «А»)

№	Список учащих- щихся	Построение предложений	Построение словосочета- ний	Образование форм
1	Николай Д.	+		+
2	Дмитрий В.		+	+
3	Константин Н		+	+

Окончание таблицы 3

4	Кирилл В.	+		+
5	Сергей Т.			
6	Петр Т.			
7	Ольга К.			+
8	Нина Л.			+
9	Альбина Н.			+
10	Екатерина К.			
11	Кристина П.	+		
12	Арина С.	+		
13	Анастасия К.	+		
14	Анна Б.			
15	Василий Ж.			

Результаты показали, что типичными грамматическими ошибками являются:
 построение предложений: 33 %
 построение словосочетаний: 13%
 образование форм: 47%

Приложение 3
Таблица 4

Лексические ошибки (3 «А»)

№	Список учащихся	Повтор слова	Неудачное употребл. местоим.	Неудачный выбор слова	Неудачный порядок слов	Итого, уровень
1.	Николай Д.				+	С
2.	Дмитрий В.				+	С

Окончание таблицы 4

3.	Константин Н.	+		++		Н
4.	Кирилл В.	++		+	+	Н
5.	Сергей Т.		+			В
6.	Петр Т.	+				В
7.	Ольга К.	+	+			С
8.	Нина Л.	+			+	С
9.	Альбина Н.	+	+		+	С
10.	Екатерина К.	+				В
11.	Кристина П.	+			+	С
12.	Арина С.	+	+			С
13.	Анастасия К.	++				С
14.	Анна Б.	+				В
15.	Василий Ж.	+				В

Результаты показали, что типичными речевыми ошибками являются:

повтор слова: 80%

неудачное употребление местоимений: 26%

неудачный выбор слова: 13%

неудачный порядок слов: 40%

Высокий уровень: 5 человек.

Средний уровень: 8 человек.

Низкий уровень: 2 человека.

Приложение 3
Таблица 5

Грамматические ошибки (3 «Б»)

№	Список учащихся	Построение предложений	Построение словосочетаний	Образование форм
1	Алина Т.			
2	Александр Б.			
3	Полина Л.		+	+
4	Анастасия Б.	+	+	
5	Александр Д.			+
6	Наталья Ш.			

7	Софья В.	+		+
8	Дарья И.	+	+	
9	Артем Б.			
10	Ирина Б.	+		+
11	Дмитрий З.	+		
12	Максим Ч.		+	+
13	Даниил Г.		+	+
14	Валерия Р.	+	+	+
15	Дарья А.			

Результаты показали, что типичными грамматическими ошибками являются:

построение предложений: 33%

построение словосочетаний: 40%

образование форм: 46%

Приложение 3

Таблица 6

Лексические ошибки (3 «Б»)

№	Список учащихся	Повтор слова	Неудачное употребление местоимений	Неудачный выбор слова	Неудачный порядок слов	Итого, уровень
1.	Алина Т.				+	В
2.	Александр Б.	+				В
3.	Полина Л.		+	+		С

4.	Анастасия Б.				+	С
5.	Александр Д.	+			+	С
6.	Наталья Ш.		+	+		С
7.	Софья В.	+		++	+	Н
8.	Иманова Д.	+				С
9.	Артем Б.			+	+	С
10.	Ирина Б.	+	+		+	Н
11.	Дмитрий З.	+		+		С
12.	Максим Ч.	+	+	+		Н
13.	Даниил Г.	+				С
14.	Валерия Р.					Н
15.	Дарья А.	+		+		С

Результаты показали, что типичными речевыми ошибками являются:

повтор слова: 53%

неудачное употребление местоимений: 27%

неудачный выбор слова: 40%

неудачный порядок слов: 47%

Высокий уровень: 2 человека.

Средний уровень: 9 человек.

Низкий уровень: 4 человека.

Приложение 4

Изложение «Белка в лодке»

Раннее весеннее утро. Узкая длинная лодка двигалась через залитые речной водой луга. Местный рыбак готовился ставить сеть на леща. Он медленно подъехал к кустам лозняка. На одном из кустов среди редких ветвей рыбак разглядел странный рыжий грибок. Вдруг этот удивительный гриб взлетел в воздух и прыгнул прямо в рыбацью лодку. Дивным чудо - грибком оказалась мокрая озябшая белочка. Рыбак довёз рыжую пассажирку до берега. Зверёк мгновенно выпрыгнул на сушу и убежал в лесную чащу.

Экспериментальный класс

№	Список уча- щихся	Связность		Средняя длина		Правильность	
		k	Уро- вень	Баллы	Уро- вень	Кол- во реч. оши- бок	Уровень
1	Николай Д.	0,5	Н	5	С	3	С
2	Дмитрий В.	0,4	Н	4	С	2	С
3	Константин Н.	0,6	С	4	С	6	Н
4	Кирилл В.	0,4	Н	5	С	3	С
5	Сергей Т.	0,7	С	4	С	0	В
6	Петр Т.	0,6	С	5	С	0	В
7	Ольга К.	0,7	С	6	В	2	С
8	Нина Л.	1	В	6	В	2	С

Окончание таблицы 7

9	Альбина Н.	0,7	С	4	С	2	С
10	Екатерина К.	1	В	5	С	0	В
11	Кристина П.	0,6	С	4	С	2	С
12	Арина С.	0,7	С	5	С	2	С
13	Анастасия К.	0,7	С	4	С	2	С
14	Анна Б.	1	В	4	С	0	В

15	Василий Ж.	0,7	С	5	С	0	В
----	---------------	-----	---	---	---	---	---

Высокий уровень связности: 4 человека, средний: 8, низкий: 3.

Высокий уровень развития речи по параметру «средняя длина фразы»: 2 человека, средний: 13 человек, низкий уровень отсутствует.

Приложение 5

Таблица 8

Контрольный класс

№	Список учащихся	Связность		Средняя длина		Правильность	
		k	Уровень	Баллы	Уровень	Кол-во реч. ошибок	Уровень
1	Алина Т.	0,6	С	5	С	0	В
2	Александр Б.	0,6	С	4	С	2	С

Окончание таблицы 8

3	Полина Л.	0,7	С	4	С	0	В
4	Анастасия Д.	0,5	Н	4	С	2	С
5	Александр Д.	0,5	Н	3	Н	4	С
6	Наталья Ш.	0,5	Н	3	Н	2	С
7	Софья В.	1	В	4	С	4	Н
8	Дарья И.	0,4	Н	5	С	2	С
9	Артем Б.	0,7	С	4	С	2	С
10	Ирина Б.	0,6	С	4	С	3	Н

11	Дмитрий З.	1	В	6	В	2	С
12	Максим Ч.	0,5	Н	5	С	5	Н
13	Даниил Г.	1	В	6	В	2	С
14	Валерия Р.	0,7	С	4	С	2	С
15	Дарья А.	0,5	Н	4	С	2	С

Высокий уровень связности: 3 человека, средний: 6, низкий: 6.

Высокий уровень развития речи по параметру «средняя длина фразы»: 2 человека, средний: 11 человек, низкий: 2 человека.

Приложение 5
Таблица 9

Грамматические ошибки (экспериментальный класс)

№	Список учащихся	Построение предложений	Построение словосочетаний	Построение форм
1	Николай Д.	+		+
2	Дмитрий В.			
3	Константин Н.		+	+
4	Кирилл В.	+		+
5	Сергей Т.			
6	Петр Т.			
7	Ольга К.			
8	Нина Л.			
9	Альбина Л.	+		+
10	Екатерина К.			

11	Кристина П.			
12	Арина С.		+	+
13	Анастасия К.			
14	Анна Б.			
15	Василий Ж.			

Результаты показали, что типичными грамматическими ошибками являются:
 построение предложений: 20 %
 построение словосочетаний: 13%
 образование форм: 33%

Приложение 5

Таблица 10

Лексические ошибки (экспериментальный класс)

№	Список учащихся	Повтор слова	Неудачное употребл. местоим.	Неудачный выбор слова	Неудачный порядок слов	Итого, уровень
1	Николай Д.	+				С
2	Дмитрий В.		+		+	С
3	Константин Н.		++	+	+	Н
4	Кирилл В.		+			С
5	Сергей Т.					В
6	Петр Т.					В
7	Ольга К.			+	+	С
8	Нина Л.	+	+			С
9	Альбина Н.					С
10	Екатерина К.					В

11	Кристина П.		+		+	С
12	Арина С.					С
13	Анастасия К.	+		+		С
14	Анна Б.					В
15	Василий Ж.					В

Результаты показали, что типичными речевыми ошибками являются:

повтор слова: 20%

неудачное употребление местоимений: 33%

неудачный выбор слова: 20%

неудачный порядок слов: 27%

Высокий уровень: 5 человек.

Средний уровень: 9 человек.

Низкий уровень: 1 человек.

Приложение 5

Таблица 11

Грамматические ошибки (контрольный класс)

№	Список учащихся	Построение предложений	Построение словосочетаний	Построение форм
1	Алина Т.			
2	Александр Б.			
3	Полина Л.			
4	Анастасия Б.			
5	Александр Д.	+		+
6	Наталья Ш.			
7	Софья В.			
8	Дарья И.		+	+

9	Артем Б.			
10	Ирина Б.	+	+	+
11	Дмитрий З.			
12	Максим Ч.			
13	Даниил Г.	+	+	

Окончание таблицы 11

14	Валерия Р.	+		+
15	Дарья А.			

Результаты показали, что типичными грамматическими ошибками являются:

построение предложений: 26%

построение словосочетаний: 20%

образование форм: 26%

Приложение 5

Таблица 12

Лексические ошибки (контрольный класс)

№	Список учащихся	Повтор слова	Неудачное употреб. Местоим.	Неудачный выбор слова	Неудачный порядок слов	Итого, уровень
1	Алина Т.					В
2	Александр Б.		+		+	С
3	Полина Л.					В
4	Анастасия Б.	+			+	С
5	Александр Д.					С
6	Наталья Ш.	+		+		С

7	Софья В.		+	++	+	Н
8	Дарья И.					С
9	Артем Б.			+	+	С
10	Ирина Б.					Н

Окончание таблицы 12

11	Дмитрий З.		+		+	С
12	Максим Ч.	+	++	+	+	Н
13	Даниил Г.					С
14	Валерия Р.					С
15	Дарья А.				++	С

Результаты показали, что типичными речевыми ошибками являются:

повтор слова: 20%

неудачное употребление местоимений: 27%

неудачный выбор слова: 27%

неудачный порядок слов: 47%

Высокий уровень: 2 человека.

Средний уровень: 10 человек.

Низкий уровень: 3 человека.