

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
Факультет начальных классов
Кафедра психологии и педагогики начального образования

СЕРДЮК ОЛЬГА ВИКТОРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Формирование устной монологической речи младших школьников
на уроках русского языка**

Направление 44.04.01 «Педагогическое образование»
Магистерская программа: «Инновационное начальное образование»

Допущена к защите
Заведующий кафедрой педагогики
и психологии начального
образования,
к.пс.н., доцент Н.А. Мосина

(дата, подпись)

Руководитель магистерской
программы
д.пед.н., профессор
Г.И. Чижакова

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.фил.н., доцент Г.Л.Гладилина

(дата, подпись)

Магистрант
О.В.Сердюк

(дата, подпись)

Красноярск 2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические предпосылки изучения проблемы формирования умений устной монологической речи младших школьников.....	6
1.1. Устная монологическая речь как предмет теоретического анализа..	6
1.2. Психологические механизмы порождения устной речи.....	17
1.3. Возрастные особенности младших школьников при порождении устной монологической речи.....	29
1.4. Проблема формирования умений устной монологической речи младших школьников в учебно-методической литературе.....	46
Выводы по главе I.....	53
Глава II. Экспериментальное изучение устной монологической речи младших школьников.....	54
2.1. Определение актуального уровня сформированности умений устной монологической речи младших школьников на уроках русского языка.....	54
2.2. Работа над формированием умений устной монологической речи младших школьников на уроках русского языка.....	62
2.3. Определение эффективности работы над формированием умений устной монологической речи младших школьников на уроках русского языка.....	75
Выводы по главе II.....	92
Заключение.....	93
Список использованной литературы.....	94
Приложения.....	109

Введение

Проблема обучения устной речи учащихся начальных классов приобретает в современной методике все большую актуальность. Это связано со сменой значимых ориентаций в образовательном процессе: в качестве большой ценности признается свободная, развитая и образованная личность, способная сознательно ориентироваться на позицию других людей в общении, уметь выражать свое мнение.

Проблема развития устной речи традиционно рассматривается в теории и практике преподавания русского языка как одна из важнейших. К вопросу обучения умениям и навыкам устной речи обращались в своих трудах Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, И.И. Срезневский, В.П. Острогорский, В.П. Шереметевский, В.И. Чернышев, А.М. Пешковский, А.В. Миртов, К.Б. Бархин, В.А. Добромислов, М.А. Рыбникова, В.В. Голубков, Г.П. Фирсов, А.Ф. Ломизов, а на современном этапе - Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик, Е.В. Архипова, Г.И. Банщикова, Г.С. Щеголева и др.

В настоящее время наиболее существенная форма проявления языковой способности ребенка — устная монологическая речь, являющаяся для школьника на начальном этапе обучения и средством общения, и способом участия в учебной деятельности, когда учащийся осваивает новые отношения, требующие от него активной коммуникативной позиции.

Между тем анализ образовательных программ и реализующих их учебников по русскому языку для начальной школы разных систем обучения показал, что работа по развитию устной монологической речи носит, в основном, стихийный характер: она не выделена в особый раздел, не определены общие и частные коммуникативно-речевые умения и навыки, необходимые школьникам для выражения мыслей.

Поэтому проблема создания теоретических и практических основ формирования устной монологической речи младших школьников является значимой и актуальной.

Объект исследования — процесс формирования устной монологической речи младших школьников на уроках русского языка

Предмет исследования — комплекс специальных упражнений по формированию устной монологической речи младших школьников на уроках русского языка

Цель исследования — определение эффективности работы над формированием устной монологической речи младших школьников

Проблема, объект, предмет и цель исследования обусловили постановку следующих задач:

- 1) осуществить анализ теоретической литературы по проблеме формирования устной монологической речи младших школьников;
- 2) выявить уровень сформированности устной монологической речи младших школьников;
- 3) представить количественный и качественный анализ сформированности устной монологической речи младших школьников;
- 4) составить программу формирования устной монологической речи младших школьников ;
- 5) реализовать программу формирования устной монологической речи младших школьников на уроках русского языка;
- 6) определить эффективность программы формирования устной монологической речи младших школьников на уроках русского языка;

Гипотеза исследования — процесс обучения младших школьников устной монологической речи будет эффективным, если проводить работу над совершенствованием интонационной стороны речи, актуализацией словарного запаса и связностью монологического высказывания с учётом механизмов порождения устной речи и ее возрастных особенностей у младших школьников.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: сопоставительный, наблюдение за процессом речевого развития учащихся, методы слухового и аудиторского анализа, педагогический эксперимент (констатирующий, контрольный), статистический: количественная и качественная обработка результатов, полученных в экспериментальных и контрольных классах.

Материалом исследования послужили детские устные монологи, записанные на диктофон при непосредственном общении с автором в условиях констатирующего и формирующего экспериментов.

Глава 1. Теоретические предпосылки изучения проблемы формирования умений устной монологической речи младших школьников

1.1 Устная монологическая речь как предмет теоретического анализа

Одним из условий успешной организации работы по развитию устной монологической речи младших школьников является создание теоретической основы обучения данному виду речевой деятельности, поэтому цель параграфа — рассмотреть понятие «устная монологическая речь».

К вопросу обучения умениям и навыкам устной речи в разные годы обращались в своих трудах М.В.Ломоносов, Ф.И.Буслаев, К.Д.Ушинский, Н.Ф.Бунаков, И.И.Срезневский, В.П.Острогорский, В.П.Шереметевский, В.И.Чернышев, А.М.Пешковский, А.В.Миртов, К.Б.Бархин, В.А.Добромыслов, М.А.Рыбникова, В.В.Голубков, Г.П.Фирсов, А.Ф.Ломизов и др.

Большой вклад в изучение устной речи внес Б.М.Гаспаров, который считает, что «всякая устная речь может рассматриваться в качестве единого феномена, при всех ее различиях в способе ее реализации, тематике, ситуации и задачах общения» [33,с.70]. Этим понятие устной речи «отличается как от бытового стиля, как функциональной разновидности, не связанной с определенной формой реализации, так и от разговорной речи, как формы спонтанного общения» [там же].

Б.М.Гаспаров выделяет следующие особенности устной речи: 1) необратимость (отсутствие возможности выхода из временного течения речи); 2) многоканальность в передаче смысла (вербальный, мелодический и визуальный); 3) ориентированность на адресата; 4)

внедрение говорящего в создаваемый текст; 5) неструктурированность характера смысла; 6) пересечение тематических линий (многочисленные повторения, возвращения и т.п.) [33, с.70-71].

Для создания методической системы обучения устной монологической речи младших школьников необходимо было рассмотреть виды устной речи.

В отечественном языковедении проблемами монолога занимались такие выдающиеся лингвисты, как Л.П.Якубинский, Л.В.Щерба, В.В.Виноградов, Г.О.Винокур, М.М.Бахтин, Е.А.Земская, О.Б.Сиротинина, О.А.Лаптева, Н.Ю.Шведова, О.С.Ахманова, Л.П.Блохина, Н.Д.Светозарова, Д.Х.Баранник, М.Н.Кожина, С.П.Мащенко, Л.П.Семенов и др.

Для работ Л.П. Якубинского, Л.В. Щербы характерно рассмотрение монолога как речи литературной, книжно-письменной, нормированной, в отличие от диалога как речи ненормированной, разговорной. В этих работах прослеживается четкое разграничение монологической и диалогической форм речи при явном предпочтении диалогической формы общения.

К наиболее существенным лингвистическим признакам монолога авторы относят структурную организованность, сложность синтаксических конструкций, протяженность речевого отрезка, литературную обработанность (Л.В.Щерба), относительную развернутость, непрерывность, произвольность, организованность (Л.П.Якубинский).

В.В.Виноградов, основываясь на структурных, композиционных, жанровых и коммуникативно-целевых признаках высказываний, выделяет монологические речи четырех типов: монолог «убеждающей окраски» (внушающий, агитационный монолог), лирический, драматический, сообщающий (повествовательный) [25, с.38 – 40],

различие которых обусловлено функциями языка в процессе коммуникации.

Г.О. Винокур пишет об отсутствии строгих границ между монологической репликой и репликой диалогической и предлагает рассматривать вопрос о монологе только в сопоставлении его с диалогом. Автор указывает на ряд различительных признаков между ними: большая протяженность монологической реплики в отличие от диалогической, композиционная сложность монологической реплики, структурная оформленность, обширное тематическое содержание, обращенность сценического монолога не во вне, а внутрь, то есть к самому говорящему [22, с.111]. Однако противопоставление диалога и монолога на уровне реплик не представляется убедительным, так как понятие «монологическая реплика» у Г.О.Винокура равнозначно пониманию монолога, который обозначает структурно организованный связный текст, характеризующийся определенным тематическим единством, а диалогическая реплика — это часть текста, если придерживаться общих оснований для выделения речевых форм общения.

М.Н. Кожина приходит к выводу, что «в континууме текстов монолог - это частный случай диалога (одна большая реплика, и, так сказать, лишь «половина» речевого взаимодействия)» [76, с.17]. По ее мнению, идеально чистой формы монолога, вероятно, вообще не существует и то, что называют монологом, — это искусственное образование, «момент» диалогической речи. При этом М.Н.Кожина выделяет следующие отличительные особенности двух видов общения: прямую направленность на адресата, ориентацию на слушателя и получение ответной реплики в диалоге, в то время как в монологе - отсутствие собеседника и его словесной реакции; тематическую ограниченность диалога и обширность тематики монолога; краткость, лаконизм высказывания в диалоге и его пространственность в монологе;

простота синтаксиса в диалоге и сложность синтаксического построения в монологе.

В работах Л.П.Семеновича подчеркивается, что обнаружению искомым границ между диалогом и монологом в значительной степени препятствует то обстоятельство, «что в качестве основы разграничения одновременно используются текстовые характеристики высказывания и внетекстовые параметры коммуникативного акта, тогда как между двумя группами признаков нет взаимно-однозначных соответствий» [127,с.61]. Л.П.Семенович констатирует то, что монолог предполагает некоторое преодоление диалогического потенциала языковой системы. Однако признание монолога особым типом общения непосредственно зависит от того, в какой мере отдельные монологические коммуникативные акты обладают типологически значимыми характеристиками по всем основным параметрам: участники монолога, монологический коммуникативный текст, монологические процессы вербализации и понимания, обстоятельства монологического общения, практические и коммуникативные цели монолога.

Вывод о вторичности и большей сложности монолога был сделан Л.С.Выготским [31 с. 295, 299]: в историческом смысле монолог- это интериоризированный (переведенный во внутренний план) и свернутый диалог, который затем в процессе объективации (экстериоризации) из диалога «для себя» превращается в монолог «для других».

Сходную позицию по этому вопросу занимал и А.Р.Лурия: «Функция, которая сначала была разделена между двумя людьми и носила характер общения между ними, постепенно свертывается и становится способом организации психической жизни самого человека» [105, с. 29].

В связи с разными подходами к выделению монолога как объекта лингвистики наблюдаются разные его определения. Так, Г.О.Винокур указывает, что монолог - «просто более или менее пространная

реплика» [22, с. 111], В.В. Виноградов определяет монолог как «организованный вид речи, предполагающий продолжительное высказывание одного лица, обращенного к аудитории» [25, с.18]. В этом определении монолог выступает как специально организованный вид речи.

Самым распространенным является определение монолога, данное О.С. Ахмановой: «Монолог - оформление речи как обращенной прежде всего к самому себе, не рассчитанной на словесную реакцию собеседника. Монолог характеризуется более сложным синтаксическим построением и стремлением охватить более обширное тематическое содержание по сравнению с тем, которое характеризует обмен репликами в диалоге» [6, с. 239]. В этом определении выделяются следующие признаки монолога: обращенность к самому себе, независимость от реакции собеседника, сложное синтаксическое построение, обширное тематическое содержание.

Мы считаем, что монолог — это устный текст разной степени подготовленности (подготовленный, частично подготовленный, спонтанный), состоящий из содержательно и структурно связанных между собой высказываний, имеющих смысловую завершенность, обращенный к слушающим в целях сообщения информации, воздействия или побуждения к действию и зависящий от их реакции.

Одним из первых языковые особенности монолога описал Д.Х. Баранник: 1) несоответствие единиц коммуникативного характера единицам того же уровня письменной речи (особенно в импровизированных формах монолога); 2) избыток словесной информации, которая проявляется в употреблении уточняющих оборотов, парафраз, в повторениях отдельных членов предложения; 3) использование разнообразных по структуре «контактных словесных формул», императивных предложений («обратите внимание», «запомните это»), обращений, вопросительных предложений, не

рассчитанных на ответ слушателей и др.; 4) употребление традиционных начальных и конечных словесных формул, а также синтаксически стабильных внутренних структур, являющихся сигналами «очередных микротем и сюжетных ходов» [11, с. 10-13].

В диссертационных исследованиях (Н.В.Бардина (1984), Л.А.Макаревич (1984), О.Г.Прокофьева (2000), Л.М.Гончарова (2001), А.А.Исаева (2002), Е.А.Жуланова (2002), М.В.Усманова (2003), Д.П.Казанникова (2003), Н.В.Сухова (2004), А.А.Степихов (2005), И.С.Бродт (2007), и др.) уделяется значительное внимание рассмотрению вопроса о монологе. Учеными выделяются следующие особенности монолога: обращенность (адресованность) монологической речи на адресата, произвольность в выборе адекватной языковой и композиционно-логической формы, логичность, сознательность и намеренность, развернутость, сложность, организованность, построенность речевого ядра, его упорядоченность. Эти характеристики связаны с тем, что автор монолога, во-первых, планирует свою речь согласно теме и основной мысли, располагает речевые единицы в определенном порядке, комбинирует их, старается представить себе будущую структуру монолога; во-вторых, продумывает форму, в которой этот план лучше осуществить, то есть строит текст, в-третьих, планируемый текст автор облакает в звуковую форму, одновременно сверяя и контролируя произносимый текст с замыслом.

Особенно надо подчеркнуть отличие устного звучащего текста от письменного. Устная речь создается «на ходу», в процессе акта коммуникации, поэтому тесно связана с таким параметром, который принято называть «неподготовленность», «спонтанность».

Так, в работах Л.П.Блохиной, Н.Д.Светозаровой, К.Ф.Седова и др. категория спонтанности рассматривается как необходимая характеристика порождения текста, в котором процессы формирования мысли и ее проговаривания происходят одновременно.

Для методики обучения устной монологической речи младших школьников важно определить специфические характеристики спонтанной монологической речевой деятельности. К ним относятся: 1) ассоциативный характер построения текста; 2) частое употребление эллиптических конструкций, сигнализирующих о наличии постоянного контроля адресанта за реакцией адресата на звучащий текст; 3) невозможность адресанта вернуться к ранее сказанному, а также отсутствие времени для коррекции текста «обуславливает появление в спонтанной речи грамматически неправильных конструкций, стилистических неточностей, различного рода хезитаций, таких, как «эканья», «мэканья» и других нелексических звуко сочетаний, незаполненных пауз, повторов, ложных начал высказываний и их компонентов, пропусков или их отдельных частей, замена слов и др.» [21, с. 61].

Неразработанность теоретических основ устной монологической речи не позволяет выделить какое-то одно определение спонтанной речи. В исследовании за основу берется определение, данное Н.Д.Светозаровой, подчеркивающей, что эта «форма устной речи, которая может сочетаться с различной степенью подготовленности (обдуманности) ее содержательной стороны и использоваться в различных ситуациях общения (разговорный диалог или полилог, беседа, свободный монолог, доклад или лекция, читаемые без опоры на письменный текст, и др.) называется... спонтанной речью» [135, с. 5-6].

Автор считает, что для устной речи спонтанный характер является обычным, в отличие от письменной формы речи, которой спонтанность практически не свойственна.

Спонтанную речь, как правило, сопровождают паралингвистические средства: жесты, мимика, неречевые звуки. В экстралингвистическом аспекте существенную роль играют такие факторы, как внешняя обстановка: наличие или отсутствие

постороннего шума, погодные условия, нахождение рядом посторонних людей и др. К экстралингвистическим факторам, вероятно, можно отнести и индивидуальные особенности голоса собеседников, манеру говорить, темперамент, психические черты говорящего. С психическими чертами говорящего тесно связаны и собственно лингвистические фонетические характеристики: «темп, ритмика, тональный и динамический диапазоны, синтагматическое членение, паузация, наличие пауз хезитации, оговорок» [135, с. 5-6].

На наш взгляд, для создания методики обучения устной монологической речи младших школьников требует уточнения понятие текста.

В современной лингвистике нет четкого определения текста, признаваемого всеми учеными. Существует около 250 различных его определений, что связано с многообразными аспектами его рассмотрения в разных областях знаний: психолингвистикой, семиотикой, социологией, философией текста, лингвистикой, литературоведением и др.

Даже в пределах лингвистики исследователи по-разному подходят к понятию «текст». Одни (И.Р.Гальперин, Г.А.Золотова, Л.М.Лосева, О.И.Москальская, З.Я.Тураева и др.) понимают текст как основную единицу языка, другие (И.В.Арнольд, Н.Д.Зарубина и др.) видят в тексте явление речевого характера, третьи (В.А.Бухбиндер и др.) считают текст одновременно единицей языка и единицей речи.

Анализ определений текста показывает, что при всех различиях, в них есть много общего: 1) текст — это законченное, завершённое произведение; 2) текст имеет собственную внутреннюю структуру, определенное строение; 3) текст, как правило, реализуется в письменной форме.

Ряд исследователей (М.И. Откупщикова, Г.В. Колшанский, Н.Н. Трошина, Г.Г. Иванова-Лукьянова) опровергают тезис о принадлежности текста только к письменной форме речи.

Как подчеркивает М.И. Откупщикова, на современном этапе развития лингвистики можно считать, что «в лингвистическом узусе термин «связный текст» закрепился для обозначения связной речевой продукции независимо от способа ее репрезентации» [113, с. 5]. Она предлагает следующее определение текста: «Текст представляет собой почти жестко фиксированную, передающую определенный связный смысл, последовательность предложений, связанных друг с другом семантически, что выражено различными языковыми способами» [113, с. 28].

Устный текст строится по определенным законам, нарушение которых может изменить текст так, что он перестанет выполнять коммуникативную функцию передачи смысла (информации). М.И.Откупщикова выделяет следующие законы построения текста: 1) закон связности; 2) закон антагонизма; 3) закон повторяемости смысла; 4) закон сокращения внешней структуры связного текста; 5) закон избыточности [Откупщикова].

Доводы, приводимые Г.В.Колшанским, также опровергают позицию о письменной природе текста. Он предлагает вернуться к начальному понятию языка как устной формы общения человека, «которое содержит в себе все признаки оформленности, завершенности и цельности» [75, с. 91.92).

По мнению Г.В. Колшанского, текст — это связь, по меньшей мере, двух высказываний, в которых может совершаться минимальный акт общения — передача информации или обмен мыслями между партнерами [75, с.10-14].

Некоторые лингвисты (Н.Н. Трошина, Г.Г. Иванова-Лукьянова) в связи с недостаточной изученностью устной формы речи используют

термин «звучащий текст», понимая под звучащим текстом «любые законченные в коммуникативном отношении языковые произведения, произнесенные вслух, как специально подготовленные говорящим, так и спонтанные» [129, с. 152] в противоположность «незвучащему (печатному, написанному, представленному в письменном виде)» [56, с. 168].

Основными категориями текста выступают цельность и связность. Цельность предполагает наличие у речевого произведения единой семантической программы, единого смысла. Связность заключается в сцеплении между собой фраз (предложений), входящих в текст.

В лингвистике текста выделяется два основных механизма построения межфразовых связей: зацепление и повтор. Зацепление — наиболее элементарный способ реализации связности. Он основан на использовании разного рода пограничных элементов — предлогов, союзных слов, союзов, частиц и т.п.

Наиболее простой способ соединения предложений в устном тексте - зацепление посредством сочинительных союзов *а, и, но*. Выступая в функции межфразовой связи, эти союзы несут в себе неодинаковую семантику [77].

Основным средством реализации межфразовых связей, по мнению большинства исследователей, является повторение смысла, которое осуществляется в рамках текстового замещения. М.И.Откупщикова определяет замещение как «соотношение между двумя элементами текста, замещаемым и заместителем, при котором имеет место повторение смысла» [113, с. 54].

Замещение осуществляется в речи разными способами: 1) местоименным; 2) неместоименными специализированными средствами выражения отношения замещения; 3) замещение синонимом; 4) замещение родовым понятием; 5) лексическим

повтором; 6) замещение нулем; 7) цепочкой замещений; 8) рекурсией [113, с. 61-74].

Таким образом, анализ литературы позволяет выделить монолог в отдельный объект лингвистики с учетом таких его особенностей, как обращенность к адресату, произвольность в выборе адекватной языковой и композиционно-логической формы, логичность, сознательность и намеренность, развернутость, сложность, организованность, построенность речевого ядра, его упорядоченность. Учет особенностей устной монологической речи в образовательном процессе позволит создать теоретические основы методики обучения устной монологической речи учащихся младших классов, где основной единицей обучения будет текст.

1.2. Психологические механизмы порождения устной речи

Речь имеет основополагающее значение в развитии человеческой личности. Неотъемлемым условием познавательной деятельности человека является речь, благодаря чему человек приобретает и усваивает знания и передает их. [7, с. 3]

Умение говорить ясно и правильно, последовательно и убедительно – одно из условий активной общественной и культурной жизни человека. Само понятие «речь» является межпредметным явлением: оно встречается в лингвистической, психологической (психолингвистической) и методической литературе. [1, с. 4]

Лингвисты сопоставляют речь с языком. Для них язык – система звуковых и словарно-грамматических средств, служащих для общения людей и выражения мыслей, чувств и желаний, а речь – это язык в действии. Опираясь на это разграничение, методисты различают изучение языка и системы языковых понятий, с одной стороны, и изучение функционирования языка, его применения и использования языковых средств для передачи информации, обращения и т.д., с другой стороны. [1, с. 4; 8,с.3]

Рассматривая речь с позиций психологии и психолингвистики, ученые исследуют процессы восприятия и порождения высказывания, проблемы взаимодействия внутренней и внешней речи, способы существования сознания, формы мышления и т.д. Методику развития речи интересует, как именно происходит процесс установления и поддержания контакта между людьми, какие факторы определяют порождение высказывание. [1, с. 5]

При определении понятия «устная речь» употребляются слова – звуковая, произносимая и слышимая речь. [2, с. 9] Устная речь предполагает как процесс создания устных высказываний, так и его

результат – продукт речевой деятельности, т.е. устное высказывание, устное речевое произведение. [7, с. 6] Однако мы должны понимать, что не всякая произносимая и слышимая речь является ее устной формой. Потому, что устную речь можно записать, а письменную – произнести. [2, с. 9] Устная речь порождается в момент говорения и предполагает наличие словесной импровизации, на что обращали внимание В.Г. Костомаров, О.А. Лаптева, Н.Д. Андреев. [7, с.7; 2,с.10]

Таким образом, рассматривая вопрос о формировании умений устной речи младших школьников как их языковой компетенции, необходимо иметь в виду речь, которая создается непосредственно в процессе говорения. При этом устная речь также подразумевает и смысловое восприятие созданной и произнесенной речи. Поэтому совсем безразлично, как говорящий учитывает особенности своего собеседника и насколько свободно может владеть устной (говоримой) речью. Учитывая это, можно дать психолого-ситуативную характеристику устной речи: 1) Говорящий и слушающий могут друг друга не только слышать, но и видеть; 2) Речь зависит от реакции слушателей и в зависимости от нее может изменяться; 3) Устное высказывание рассчитано на слуховое восприятие и для буквального его воспроизводства необходимы специальные технические устройства; 4) Говорящий всегда говорит набело, а по ходу изложения исправляет лишь то, что заметит в процессе своей речи.[2, с.12; 7, с.8]

Понимая это, можно объяснить языковые особенности и закономерности устной речи. Устная речь – это прежде всего звучащая речь, а значит, что большую роль в ней играет интонация. Она придает яркость выражению говорящего и расширяет смысловую емкость слов, наделяя их различными оттенками. Устная речь обладает свободным порядком слов. При непосредственном общении к выражению мыслей добавляются и нелингвистические средства, как мимика и жесты. Лексические средства, конструкция и форма устной речи зависит от ряда

обстоятельств: содержания и назначения высказывания, где, когда оно происходит, подготовлен ли к восприятию собеседник, кто говорит и готов ли он к разговору на тему предмета, насколько обладает общей и языковой культурой говорящий и т.п.

Т.А. Ладыженская указывает на то, что для устной речи присущи такие черты, как избыточность и краткость высказывания. Избыточность наполняет высказывание повторами слов, словосочетаний и предложений, а также мыслей с использованием близких по значению слов и содержательных конструкций при стремлении донести определенную информацию до слушателя. При лаконической речи говорящий упрощает формулировки высказывания и сосредоточивает внимание на главном. [7, с.9] Устной речи как импровизационному процессу свойственна прерывистость – наличие произвольных, длительных остановок, пауз в высказывании, повторении и «растягивании» звуков, слогов, отдельных слов. Если таких случаев в речи встречается немного и они связаны с поиском нужного и оптимального средства выражения своей мысли, то такая форма прерывистости не мешает воспринять высказывание. Но речь, насыщенная паузами, самоперебивами, срывами фраз отражает несобранность и волнение говорящего, свидетельствует о том, что он затрудняется в выражении мысли или не знает предмета разговора. [7, с.10]

Изучая устную речь, лингвисты разделяют ее на две разновидности (по количеству лиц, производящих речь) – монологическая и диалогическая речь. Исследователями отмечено, что оба вида речи предполагают речевое общение, а значит, наличие говорящего и слушающего. Но именно монологическая речь является основной формой массовой коммуникации. Языковеды и психологи в монологическом виде речи отмечают следующие психолого-ситуативные и языковые особенности: говорящий угадывает реакцию

слушателей; для более полного ознакомления слушателя с темой высказывания говорящий сознательно делает свою речь более развернутой; высказывания в монологической речи могут носить подготовленный и неподготовленный характер; мимика и жесты играют меньшую роль, а сознательный выбор выражения ощущается в большей форме. [2, с.14-15; 7, с.14] Лингвисты Л.В. Щерба, В.В. Виноградов указывают на то, что монологу характерны сложные предложения и несвойственны неполные. Они отмечают, что особенность монолога характеризуется чередованием элементов разговорного и книжного языка. [2, с.16]

В целом в монологическом высказывании учащихся проявляется умение поддержать внимание слушателей и выступить с развернутым устным ответом, подготовленным докладом, устным пересказом прочитанного и т.д., что и является целью работы по формированию умений устной монологической речи младших школьников как их языковой компетенции.

По мнению лингвистов В.Г. Костомарова, А.К. Панфилова, О.Б. Сиротининой и др. речевая разновидность выражения имеет свои сферы общения и функционирования, т.е. выделяются стили языка. Так, с устной формой языка преимущественно связывают разговорный стиль. Противопоставлен ему книжный тип, который одинаково функционирует в устной и письменной форме речи. Он объединяет в себе такие стили речи, как художественный, публицистический, научный, официально-деловой. Основным фактором этих разграничений являются особенности содержания. Функция общения является ведущей для разговорного стиля: ему присуща бытовая тематика, невысокая содержательность речи, неточное или расплывчатое обозначение предмета, неполнота конструкций, ступенчатость предложений. Книжным стилям соответствует функция сообщения, которая стремится

к точности высказывания и содержит соответствующие теме термины и слова, имеющие однозначные прямые значения. [1, с.45; 2, с.17-19]

Разговорным стилем в устной диалогической форме дети овладевают еще с раннего детства практическим путем. Школьникам требуется в большей степени формирование навыков устной монологической речи. Необходимо знакомить их с различными функциональными стилями, но уделять особое внимание книжным типам, так как составление рассказов, докладов, пересказ прочитанного и на первый взгляд обычный устный ответ ученика требуют от него специальных знаний и правил устного грамотного высказывания.

Изучая книжные типы речи, лингвисты противопоставляют разговорный стиль научному и официально-деловому, или книжному, связывая это с различием в их функциях, эмоциональной экспрессии. Это противопоставление выражается в конкретности разговорного и абстрактности книжного, образности и отсутствие образности, эмоциональности и ее отсутствии, субъективности и объективности. [1, с. 47-48]. О.А. Лаптева обращает внимание на то, что любое устное высказывание, независимо от его стиля, включает в себя импровизацию, а поэтому обязательно будет содержать в своей речи элементы разговорного стиля. [95]

Важным фактором выразительности устной речи является ее звуковая сторона. Звуковое оформление речи придает ей эмоциональность и оказывает на слушателя определенное воздействие. Интонационные элементы устной речи (а, по мнению психологов, они присущи как внешней, звучащей, так и внутренней речи), включают в себя следующие свойства: мелодика речи (понижение или повышение голоса), ее интенсивность (громкость произнесения), темп речи (быстрый, нормальный, медленный), тембр (тон высказывания), различные виды ударения (фразовое, логическое, эмоциональное). Это значит, что одинаковую по структуре и содержанию речь можно

произнести и услышать по-разному. Также следует обращать внимание и на отчетливость произношения, ее внятность – дикцию. [1, с. 65,67]. Поэтому, работая над формированием устной монологической речи младших школьников, нужно научить их обращать внимание на композиционные формы и интонационное оформление своего высказывания, показать, как правильно пользоваться свойствами выразительности речи.

Проблемы правильной и хорошей речи рассматриваются в таком разделе языкознания, как культура речи. Учащиеся, овладевая нормами литературного языка, обогащают свою речь. Знакомятся с лексическими нормами, которые фиксируются в толковых словарях, орфоэпическими, грамматическими нормами, которые находят отражение в специальных пособиях. Опираясь на литературную образцовую речь, учащиеся знакомятся с синонимическими рядами, учатся выбирать такие языковые средства, которые бы соответствовали речевой ситуации. [1, с.20] Если описываемая ситуация раскрывается и выражается адекватно, то можно говорить о точности речи. Если же в речи подбираются такие слова и конструкции, которые способствуют передаче ситуации общения, делают ее интеллектуальной (обеспечивают понимание), эмоциональной, волевой, то мы говорим о выразительности речи. Она достигается при соблюдении функционального стиля, использовании характерных для него языковых средств. Однако, чтобы добиться таких качеств речи, как точность и выразительность, необходимо владеть разными средствами языка, обладать разнообразными способностями передачи одного и того же смысла разными способами, т.е. речь говорящего должна быть достаточно богатой. Это значит, что учащийся должен познать правильное и оптимальное словоупотребление; соблюдение лексических норм речи - правильной лексической сочетаемости слов в соответствии с их значением; раскрывая тему и основную мысль своего высказывания, научиться выбирать языковые

средства, наилучшем образом подходящие к содержанию, т.е. владеть синонимикой – из близких по значению слов выбрать то, которое наиболее точно придаст верный оттенок смыслу высказывания; учитывать и выдерживать соответствующий теме стиль высказывания. Точность речи напрямую связана с ее содержанием, значит, ученик должен хорошо знать тему своего высказывания. Поэтому работа над точностью речи подразумевает связный текст, а не отдельные словосочетания и предложения.

В школьной практике высокий уровень развития культуры речи обозначается термином «хорошая речь», который включает в себя следующие основные признаки: точность, выразительность и богатство речи. Как замечает Т.А. Ладыженская, для такой речи характерен большой запас активного словаря, использование в речи разнообразных морфологических форм, синтаксических конструкций. Степень развитости речевых показателей ребенка, его лексический и грамматический строй речи варьируется в зависимости от его возраста и объема знаний по лексике, морфологии, синтаксису. [1, с.21] Речь, состоящая из однотипных и коротких предложений, небогатая, с ограниченным объемом словаря, однообразной формой синтаксиса, рассыпается. И, как правило, лишь одно назойливо повторяющееся слово обеспечивает минимальную связь тексту. Такое высказывание никогда не будет содержательным и информативным. [1, с.24] Значит, есть необходимость развивать у учащихся лексический и грамматический строй речи, обогащать словарь и создавать благоприятные условия для создания и порождения точной и выразительной речи.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования состоят в том, что младшие школьники должны овладеть нормами русского литературного языка и сформировать осознанное отношение к своей речи (устной и

письменной), уметь создавать тексты с правильным использованием языковых единиц. [5].

Особым разделом по развитию речи младших школьников является работа над связной речью. Связной речью методисты считают процесс и деятельность говорящего и пишущего, а продуктом является высказывание и текст. [1, с. 189] В энциклопедическом словаре лингвисты определяют понятие «высказывание» как сообщение или функциональную единицу сообщения, а понятие «текст» объясняют как последовательность речевых единиц, объединенных смысловой связью – абзацев, разделов, высказываний и т.д. Значит, для ученика высказыванием (связная речь) считается его речевая деятельность, а результатом этой деятельности – речевое произведение (больше, чем предложение), которое мы слышим в его развернутом ответе, рассуждении, рассказе, изложении и т.д. [1, с. 190]

Составляя текст, учащийся должен понимать, что связанные друг с другом предложения должны обладать смысловой цельностью. Основным критерием связного текста можно считать его тематическое единство: все элементы текста связаны с предметом речи (темой), его задачей и основной мыслью. Повторяющиеся слова, проводимые через ряд предложений, соединяют их в единое целое. Тематическое единство текста отражается и в его заголовке. Завершенность текста можно считать в соотношении содержания текста, его концовки и заголовка. Текст – это не просто сумма предложений, а тематически целостное, функционально законченное целое. Текст может содержать взаимообусловленные части (компоненты) – главы (в зависимости от его величины), разделы, синтаксическое целое (смысловой кусок), абзац. Для устной речи это более или менее длительные паузы. Каждая из выделенных частей должна обладать своей темой (подтемой, микротемой) и при извлечении ее из контекста сохранять смысловую самостоятельность. Но все части текста обязательно должны быть

соотнесены друг с другом, так как связаны общей темой. Минимальным текстом методисты считают сложное синтаксическое целое, где выделяются три основные смысловые части: начальная, средняя, концовка. [1, с. 191-192]

Высказывание (текст), созданное учеником, может быть представлено в разных типах текста - повествовании, описании, рассуждении. Композиционная форма этого речевого произведения (рассказа, доклада и т.д.) должна быть близка к литературной форме.

По мнению психологов, самый оптимальный возраст для развития речевых способностей ребенка – до 10 лет. Это связано с повышенной пластичностью коры головного мозга детей, благодаря чему они легче усваивают сложный механизм речи (языка). Следует различать речевые и лингвистические способности учащихся, которые выражаются в умении проводить анализ, синтез и др. интеллектуальные действия. Прекрасная способность говорить (писать) может совершенно не означать, что говорящий насыщает свою речь правильными лингвистическими формами, и наоборот: высокие лингвистические способности не являются показателем владения речью в совершенстве.

Методика по развитию речи школьников направлена на работу по формированию умений устной и письменной (монологической, диалогической) речи школьников, а также ее совершенствование, т.е. стремление к нормам литературного языка, что является критерием культурной речи. [1, с.5] Задачей развития речи младших школьников как их языковой компетенции является формирование правильной и хорошей (богатой) речи. В связи с этим эта работа прослеживается практически во всех разделах курса русского языка (словообразование, грамматика, лексика и т.д.), что способствует постоянному совершенствованию речи школьника. В процессе работы над связной речью ученики знакомятся с тем, как правильно в своем высказывании раскрыть тему и основную мысль; как систематизировать и править

собранный материал. Это помогает ученикам в усвоении знаний языкового материала; анализируя и создавая тексты, они приобретают знания и формируют отношение к разным явлениям жизни, к людям; знакомятся с определенными научными понятиями. [1, с. 200] Такие психологические действия детей, как наблюдательность, логическое и образное мышление, воображение, эмоции стимулируют общее речевое развитие. На уроках по развитию речи используются такие приемы, как устное рисование, ведение дневников наблюдения, экскурсии. В.А. Добромыслов, работая над методикой развития речи, делает выводы о том, что речь напрямую связана с развитием логического мышления. Существуют показатели связности созданного текста, последовательности высказывания, точности передачи мыслей. В основу работ, требующих воображения, образности, эмоциональности ложатся впечатления и восприятия от увиденного или прочитанного. Учащиеся нуждаются в помощи: как правильно выстроить высказывание; как подобрать точные слова и яркие выразительные образы. [1, с. 236 - 238]. Школьникам предлагается ряд упражнений, направленных на создание самостоятельного высказывания (изложения, сочинения); при этом обращается внимание на формирование умений выделять и формулировать основную мысль; последовательно и связно строить описание и рассуждение; вести дискуссию; различать стилистические разновидности речи, типы и формы высказывания; соблюдать правильный тон и громкость высказывания; исправлять речевые ошибки и недочеты. [1, с. 199] Упражнения предлагаются с нарастающей трудностью и решением разной сложности речевых задач. В работе над устными монологическими высказываниями выделяются упражнения аналитического типа по прослушиванию и анализу образцов устной речи (запись или речь учащихся) и упражнения аналитико-синтетического типа по выработке навыков выразительной речи. Для лучшего восприятия и анализа предлагается использование знакомых

учащимся текстов, несложных по содержанию и с небольшим объемом.

[1]

Для создания правильной, логичной, выразительной и содержательной речи учащиеся всегда сталкиваются с проблемой подбора слов. Слово является лексическим компонентом языковой системы и включается в работу над определением лексического значения слова, синонимических рядов и антонимических пар, многозначностью слова. [1, с.112] В зависимости от лингвистического контекста и речевой ситуации смысл слова может приобретать различные значения и индивидуальные оттенки. Методистами предлагается проведение упражнений по словарной работе для обогащения и расширения словарного запаса школьников. В работе над порождением речи учащиеся должны владеть подбором и заменой слов для более точного выражения смысла высказывания, соблюдения стилистических норм и выразительности речи. При восприятии речи ученики усваивают умение воспринимать смысл слова с учетом его контекстуальных оттенков: образных и эмоциональных элементов художественного текста, деловой, научной и публицистической речи, т.е пополняют пассивный словарь. [1, с.126] На уроках предлагаются лексические упражнения для формирования и закрепления лексических знаний и умений и словарные упражнения для правильного восприятия и грамотного порождения речи: осмысленного словоупотребления, составления словосочетаний, предложений, связного текста в соответствии с темой и стилем высказывания. Эти упражнения способствуют обогащению словарного запаса школьников, осознанного употребления ими лексических форм и средств языка. [1, с.130] Нарушение целостности высказывания и отступление от норм литературного языка приводит к появлению в речи ошибок и недочетов. Такой отрицательный языковой материал может служить показателем того, что ученик еще не овладел нормами и качествами литературной

речи. В результате основными этапами формирования умений устной монологической речи младших школьников как их языковой компетенции можно считать подготовительную и организационную работу при обучении связным высказываниям, проводимую на школьных уроках, рассредоточенную по времени изучения материала учебной программы.

На подготовительном этапе работы школьники знакомятся с определенными умениями и способами речевой деятельности, особенностями создаваемого текста. Для этих целей используется анализ образцов, композиционных схем и т.д., в работу включаются и тексты негативного характера (их переработка и редактирование), что и приводит к активизации соответствующих изучаемому стилю языковых средств. Проверка устных высказываний школьника включает в себя оценку и адекватность ответа поставленному вопросу: он должен быть полным, достоверным, последовательным, терминологически и теоретически точным, доказательным, соответствовать заданному стилю, включать примеры и их разъяснение, иметь четко выраженные переходы от одной мысли к другой, учитывать произносительно-интонационную сторону речи, поведение и умение держаться говорящего. [1, с.230, 232-233]. В процессе обучения связной речи школьники приобретают способность к сохранению и передаче знаний как языковую компетенцию воздействия и самовыражения. Овладевают формой литературного языка, умением собирать материал для своего высказывания, составлять план речи и умело излагать содержание текста, что приводит к осознанному самостоятельному пополнению своих знаний и занятий по самообразованию. [1, с.202]

1.3. Возрастные особенности младших школьников при порождении устной монологической речи

На современном этапе образования важнейшей задачей школы является формирование творческой, нестандартно мыслящей личности, умеющей свободно ориентироваться в различных ситуациях общения. Эта задача решается различными путями, в том числе обновлением содержания образования и поиском новых методов и приемов работы на уроке.

Однако для создания новых методик обучения вообще и методики обучения устной монологической речи (спонтанной и подготовленной) младших школьников, прежде всего, необходимо представлять, на какого ученика ориентирована данная методика.

В современной системе образования младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка с 6,5 до 10-11 лет (1-4 классы). Выделение младшего школьного возраста в отдельный период связано с возникновением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. Поскольку социальные задачи и содержание среднего образования постоянно претерпевают изменения, поэтому «хронологические вехи и психологические особенности младшего школьного возраста как особого звена всего школьного детства также нельзя считать окончательными и неизменными» [39, с. 60]. С научной точки зрения возможно описание относительно устоявшихся, наиболее характерных черт этого возраста, знание и учет которых поможет в дальнейшем успешному обучению устной монологической речи учащихся начальной школы.

Методика экспериментального обучения должна учитывать те новообразования, которые появляются в психике ребенка, поступившего в первый класс. В этом возрасте наблюдается так называемый *кризис семи лет*, симптомами наступления которого, по мнению Л.С.Выготского, является появление вычурного,

искусственного, манерного поведения, неустойчивость, непоследовательность эмоций, беспричинные смены настроения взамен утраченной непосредственности и наивности ребенка дошкольного возраста [32].

Такое поведение связано с тем, что младший школьник, в отличие от дошкольника, начинает понимать себя, ориентироваться в своих чувствах, переживаниях. Переживания приводят к потере непосредственности, у ребенка возникают новые отношения к самому себе. Самой существенной чертой кризиса семи лет Л. С. Выготский называет «начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка» [32].

По мнению Л.И. Божович, проявление кризисов возрастного развития является «результатом депривации тех потребностей ребенка, которые возникают у него к концу каждого возрастного периода вместе с основным, личностным новообразованием» [13, с. 213].

В качестве психологического новообразования, выражающего сущность кризиса семи лет, Л.С. Выготский выделяет «обобщение переживаний» или «аффективное обобщение» [32], то есть, если с ребенком несколько раз случалась какая-то ситуация, у него возникает «аффектное образование, характер которого также относится к единичному переживанию, или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию» [32, с.64].

Позитивная сторона кризиса семи лет, по мысли Л.С.Выготского, состоит в том, что «манерничанье, кривлянье» проходят, а появляются такие важные для развития младшего школьника новообразования, как самолюбие и самооценка, которые формируют способность действовать не только под диктатом наличной ситуации, но и внеситуативно, в соответствии со свободно принятой внутренней позицией, что способствует свободе выбора той или иной позиции, свободе

конструировать свое личное отношение к различным жизненным ситуациям.

У детей 6,5 – 7 лет в связи с продвижением их в общем психическом развитии появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для них самих, но и для окружающих людей деятельность.

Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его внутренней позиции, образующейся в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка, и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям.

Возникновение такого новообразования становится переломным пунктом на протяжении всего онтогенетического развития ребенка. На пороге школьной жизни в условиях всеобщего школьного обучения оно характеризуется тем, что дошкольника перестает удовлетворять прежний образ жизни и он хочет занять позицию школьника.

Включаясь в учебный процесс, ученики постепенно подчиняются требованиям, которые предъявляет учитель, а выполнение этих требований предполагает появление новых качеств психики, которые отсутствовали у дошкольника. Новые качества возникают и развиваются у учащихся начальных классов по мере формирования учебной деятельности.

В.В.Давыдов выделяет следующие основные новообразования младшего школьника — произвольность, внутренний план действия, рефлексия. Рассмотрим их более подробно. [39]

Попадая в новые условия процесса обучения, когда нужно внимательно слушать, запоминать, выполнять определенные задания учителя, ребенок находится в состоянии постоянного выбора между своими желаниями (посмотреть в окно, отвлечься, поговорить с товарищем) и теми требованиями, которые ему предъявляет учитель. Очень важно знать, что это не непосредственность, не раскованность, а недостаточное развитие произвольности: способности понять и принять определенную цель и действовать в соответствии с этой целью. Недостаточная сформированность произвольности не позволяет ребенку понять и принять условные правила поведения, взаимодействия ученика и учителя. Только при терпении, доброжелательности, такте и внимании учителя к индивидуальным особенностям личностного развития ученика недостатки личностного развития теряют свою остроту. Желание ребенка в ответ сделать «так как нужно» и заслужить похвалу заставляет школьника управлять своим поведением на основе задаваемых образцов, что способствует развитию произвольности, которая «проявляется в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия» [39, с. 77].

Выполняя задания, которые дает учитель, ученик старается отыскать наилучшие пути их решения, выбирая и сопоставляя варианты действий, планируя порядок выполнения и средства реализации. В развитии произвольного волевого поведения проявляется регулирующая функция речи. От внешней регуляции поведения, обеспечиваемой коммуникативной функцией речи, ребенок в процессе развития приобретает возможность преобразовывать внешние речевые сигналы — приказы во внутреннюю речь (процесс интериоризации), с помощью которой ученик сам может регулировать свое поведение.

Чем больше «шагов» в планировании своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить

различные варианты выполнения задания и выбрать наиболее приемлемый, тем успешнее он будет контролировать тактическое решение задачи. «Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценки) создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий «про себя», во внутреннем плане» [39, с.8].

Одно из важных требований учебной деятельности состоит в том, что ученик должен доказывать справедливость своих высказываний и действий, определять свою самооценку. Детям 6-7 лет свойственна завышенная самооценка, они еще не умеют критически оценивать себя сами. Многие приемы самооценивания показывает учитель. Необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки школьников их построить предполагает формирование у учащихся умения рассматривать и оценивать свои мысли и действия «со стороны». Это умение лежит в основе рефлексии как важного качества, «позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности» [39, с. 8].

В этот период очень важным становится мастерство учителя и доброжелательное отношение окружающих ребенка взрослых и детей. Общеизвестно, что «заниженная самооценка - это результат постоянного давления взрослых, их неудовлетворенности успехами ребенка, их недовольства поведением, трудолюбием и прочими «грехами». Неудача, неуспех, подчеркнутые взрослыми, рожают неуверенность, которая ведет к новым неудачам.

Это значит, что одной из важных задач на уроках развития речи является создание атмосферы взаимопонимания и доверия, которая устанавливает между учителем и учеником доброжелательные

отношения, основанные на уважении личности школьника и на внимании к его внутреннему миру в процессе обучения, к его переживаниям. Духовный контакт между участниками учебного процесса раскрепощает внутренние силы детей, дает им выход, а учителю - возможность направлять их.

Помимо вышеуказанных новообразований, в возрасте 6,5-8 лет при правильно организованном обучении происходит дальнейшее развитие и совершенствование познавательных процессов.

В основу рассмотрения вопроса о развитии познавательных процессов у учащихся 6,5-8 лет положены труды известных психологов: Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Л.В.Занкова, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера и др.

Необходимо отметить, что развитие речи является ведущим фактором в развитии всех познавательных процессов.

Так, в развитии восприятия первоклассника, которое первоначально носит произвольный характер, огромную роль играет слово учителя, которое направляет действия ученика. На уроках развития речи педагог помогает детям научиться правильно воспринимать окружающий их мир: замечать удивительные предметы, явления, развивать художественный вкус, оценивать качества, поступки литературных героев и своих товарищей. Постепенно процесс восприятия претерпевает существенные изменения. Восприятие становится расчлененным и превращается в целенаправленный, управляемый, сознательный процесс, т.е. становится произвольным.

Специфика мозговой организации внимания проявляется в следующем: если у дошкольников преобладает произвольное внимание, то к моменту поступления в школу у первоклассника появляются зачатки произвольного, активного внимания, связанного с сознательно поставленной целью, с волевым усилием. Однако

произвольное внимание не возникает само собой из непроизвольного, а формируется в ходе взаимодействия ребенка и учителя.

Преподаватель должен учитывать то, что детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, но требующей умственного напряжения. Отключение внимания спасает от переутомления. Эта особенность внимания является одним из оснований для включения в уроки развития речи сюжетно-ролевых игр, драматизации, разыгрывания речевых ситуаций, импровизации.

Внимание теснейшим образом связано с эмоциями и чувствами детей. Все то, что вызывает у них сильные переживания, привлекает их внимание. В физиологическом плане это объясняется влиянием доминирующего очага возбуждения, поэтому необходимо отбирать такой дидактический материал к урокам развития речи, который был бы интересен детям, привлекал их своей яркостью или заставлял их задуматься над проблемой.

Особенной концентрации внимания требуется учащимся в процессе творческой деятельности, так как здесь сливаются воедино мышление, чувства и воля. Высшим проявлением творчества на уроках развития речи является создание собственных текстов, где ученики выражают свои мысли, чувства, фантазии.

Необходимо учитывать, что наряду с действительной внимательностью на уроке можно наблюдать и кажущуюся невнимательность. Это относится к таким учащимся, у которых внешние признаки внимания выражены слабо. Чаще всего это бывает у детей меланхолического и флегматического темперамента. Такие дети, как правило, пассивны, вялы, не поднимают руки по собственной инициативе. Но при кажущейся невнимательности они по-деловому сосредоточены на предмете учебных занятий. Если их спрашивает

учитель, они с готовностью отвечают на поставленные вопросы. Их деятельность носит продуктивный характер.

У детей сангвинического темперамента кажущаяся невнимательность проявляется в чрезмерной активности, когда ученик выполняет сразу много дел: он подвижен, часто меняет позу, разговаривает с товарищами, читает учебник, выражает свои мысли вслух, мимика его лица постоянно меняется. Однако вопросы учителя никогда не застают его «врасплох». Его ответы говорят о том, что он работает вместе классом. Поэтому учителю надо знать все, что характеризует ученика: его отношение к учению, его интересы, идеалы и потребности, взгляды и убеждения, чувства, волю и др.

«Память — это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение человеком его опыта» [74,с. 138]. У ребенка 6,5-8 лет преобладает произвольный вид памяти, при котором отсутствует сознательно поставленная цель, но механизмы памяти в этом возрасте не исчерпываются произвольным запоминанием. К этому этапу жизни в психике появляется важное новообразование - произвольная память.

Высокой степени развития в этом возрасте достигает механическая память - способность к запоминанию по ассоциации, наряду с этим наблюдаются и элементы логического запоминания, обычно при запоминании понятного детям содержания, а также эмоциональная память, развитие которой проявляется не только в значительном расширении и углублении круга представлений, но и в переходе от единичных и конкретных образов к обобщенным представлениям.

При создании методики развития устной монологической речи школьников необходимо учитывать две формы памяти, которые являются недостаточно развитыми у учащихся 1 – 2 классов и требующими обязательной тренировки в учебном процессе, так как играют важнейшую роль в процессе порождения речевого

высказывания — долговременной и кратковременной (оперативной) памяти.

Речедвигательный анализатор головного мозга управляет накоплением словаря, «просеивая» звуковые и зрительные облики слов через проговаривание (прочтение) и откладывая их в долговременную память, где они держатся в весьма приблизительной форме. Под влиянием речевого стимула слова восстанавливают свою полную форму, требуемую для высказывания, и транспортируются в слуховую и зрительную память. При этом мозг мгновенно подбирает их в соответствующие словосочетания по синтаксическим и семантическим правилам, а также по логическим критериям истинности или ложности.

Механизм кратковременной (оперативной) памяти принимает от органов восприятия речи информацию в языковых формах и передает ее в долговременную память.

Именно в механизме оперативной памяти подготавливается, конструируется устное или письменное высказывание. Этот процесс протекает на уровне внутренней речи, или мышления, с упреждением, объем которого возрастает по мере речевого развития человека: значения безошибочно воспроизводимого максимального тестового ряда у детей 7 лет составляют 5,4 символа, в 10 лет 6,4 символа, приближаясь к показателям взрослого.

Подготовленное в блоке оперативной памяти высказывание передается в другие блоки, где и происходит «озвучивание» или написание текста.

Речь является основой формирования мышления ребенка. Особенности речевой деятельности в младшем школьном возрасте определяют изменения в организации мыслительных операций. На невозможность отрыва мышления и речи друг от друга указывал С.Л.Рубинштейн. Он считал, что речь нечто большее, чем внешнее орудие мысли, так как она включается в самый процесс мышления как

форма, связанная с его содержанием, «создавая речевую форму, мышление само формируется» [124]. Мышление и речь, не отождествляясь, включаются в единство одного процесса. Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи и совершается. Учащиеся 1 – 2-х классов используют такие формы мыслительной деятельности, как наглядно-действенную, наглядно-образную, словесно-логическую.

Для ученика первого класса характерно наглядно-образное мышление, «основой которого является достигшее определенной зрелости зрительное восприятие, а средством — образ» [41, с. 57]. Развитию образного мышления на уроке способствуют такие виды деятельности, как слушание литературных произведений, рассматривание картин, разыгрывание диалогов, драматизация и т.п.

Построение устных текстов, обладающих смысловой цельностью и связностью, является для учащихся 1-2 классов сложной аналитико-синтетической деятельностью, в которой происходит упреждение и удержание предмета (субъекта) и предиката высказывания. Для того чтобы передать общий смысл, хранящийся в особом коде внутренней речи, сохранив при этом композиционную логику построения высказывания, необходимо удерживать сказанное и упреждать следующее. Согласно Н.И.Жинкину [46], в контексте главным является предмет (субъект) высказывания, который раскрывается постепенно, а в отдельном предложении центром является предикат, отражающий совокупность существенных признаков предмета. Порядок построения высказывания обеспечивается аналитическим процессом, разделяющим сложный предмет на отдельные предложения, и синтетическим процессом, предварительно упреждающим состав предстоящих изложению синтаксических конструкций.

Процесс обучения предъявляет требования и к воображению ребенка. Характерной особенностью воображения младшего школьника

является его опора на конкретные предметы. Так, в игре дети используют игрушки, домашние вещи и т.п. Без этого им трудно создавать образы. Такая ситуация происходит и при рассказывании: ребенок опирается на картинку, на конкретный образ. Постепенно на первое место выступает опора не на предмет или действие, а на слово, которое дает возможность мысленно создать новый образ.

Следует подчеркнуть особую роль уроков развития устной монологической речи в формировании воображения детей 6,5-8 лет, на которых реализуются возможности учащихся в конструировании речевой деятельности, а речевое творчество принимается и высоко оценивается слушающими.

Речевое развитие интенсивно проходит в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда наступает интериоризация речи, включение ее в мыслительные операции: расширяется словарный запас, усваиваются основные правила построения устной речи и т.д. Для дошкольника и младшего школьника ведущей является диалогическая речь. В школе начинают усваиваться новые формы речевой деятельности — чтение, письмо, связная устная речь. Эти новообразования обеспечиваются формированием к этому возрасту структурно-функциональной организации восприятия, произвольного внимания и запоминания.

Устная речь становится для школьника не только средством общения, но и способом активного участия в учебной деятельности. В школе ребенок осваивает новые отношения, виды деятельности, которые требуют от него соответствующих этим новым обстоятельствам средств устного общения, при этом хорошо известно, что монолог широко распространен в речевой практике и является одной из основных форм, в которой осуществляется учебная коммуникация, ученики же недостаточно им владеют, поэтому основное

внимание на уроках русского языка необходимо обратить на обучение учащихся устной монологической речи.

Вслед за С.Л. Рубинштейном, А.М. Леушина провела специальное исследование развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, выявив особую форму речи — «ситуативную речь» и противопоставив ее «контекстной речи»: «ситуативная речь не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Содержание ее понятно собеседнику только при учете им той ситуации, о которой рассказывает ребенок, а также при учете им жестов, движений, мимики, интонации и т.д. Контекстная речь характеризуется тем, что ее содержание раскрывается в самом контексте и тем самым становится понятным для слушателя, вне зависимости от учета им той или иной ситуации» [100, с. 22].

Основной специфической чертой ситуативной речи является то, что она имеет характер разговора. Будучи средством непосредственного общения ребенка с близкими людьми, понимающими его с полуслова, она является грамматически менее оформленной. Наряду с ситуативной начинает развиваться контекстная речь, «удельный вес которой нарастает по мере того, как ребенок в своем отношении к окружающему миру все больше и больше выходит за рамки непосредственного чувственно опыта» [там же]

Переход к контекстной речи состоит в тесной связи с овладением словарным составом и грамматическим строем языка. Однако без специального обучения развитие контекстной устной речи у детей происходит с задержкой, что отрицательным образом сказывается на развитии внутренней речи, когнитивных процессах и становлении личности младшего школьника.

Проблеме детского творчества посвящены работы отечественных ученых Л.С. Выготского, С.Л.Рубинштейна, Б.М.Теплова, Н.С.Лейтеса, М.Н.Скаткина и др.

Однозначного понимания творчества пока не сложилось в связи с многогранностью самого объекта исследования. В общем плане оно определяется как «деятельность, результатом которой является создание новых материальных или духовных ценностей... Она предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью» [114, с. 393].

Творческие процессы обнаруживаются уже в раннем детстве - в играх детей, которые всегда представляют собой творческую переработку пережитых впечатлений, их комбинирование и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Тогда же можно услышать опыты словесного творчества ребенка, его забавные высказывания, «перевираания» слов, игры наедине с самим собой, когда он один ведет диалог разных героев, часто в стихах.

Н.С.Лейтес пишет о том, что дети дошкольного возраста сочиняют произвольно, не осознавая себя автором чего-то для кого-то. Они просто радуются, сердятся, играют и создают все эти тексты для потребностей своей собственной жизни. Именно поэтому в области словесного творчества ребенок очень долго остается предоставленным самому себе, взрослые часто не замечают его «творений».

Особую тревогу, по мнению автора, вызывает тот факт, что ребенок «работает в той области — области родного языка, которая... не требует, казалось бы, особого обучения. Но дело в том, что спонтанное детское творчество, предоставленное само себе, яркое и непосредственное в начале, иссякает, исчезает по мере взросления у большинства детей, если не создать психолого-педагогические условия для его развития» [96, с. 267].

Подробно вопрос о детском творчестве был рассмотрен в статье «Детское словесное творчество на уроках развития речи в начальной

школе» [19, с.77-84], где сделан важный вывод о том, что уроки развития речи могут стать «открытием» внутреннего потенциала каждого младшего школьника, если на этапе самостоятельной творческой работы помочь детям, не уверенным в своих силах. Необходимо, чтобы на уроках не было «молчащих» детей. Выходом из данной ситуации является организация работы в парах или группах. Если ученик чувствует помощь и поддержку товарища, ему легче выполнить любое задание. Еще более значимой для ученика является оценка его творчества учителем.

Человеческие отношения, нормы поведения становятся важными для ребенка в старшем дошкольном возрасте, когда общение переходит на новый уровень развития. Так рождается наиболее сложная в дошкольном возрасте внеситуативно-личностная форма общения, обычно складывающаяся лишь к концу дошкольного возраста. Взрослый по-прежнему является для детей источником новых знаний, и дети по-прежнему нуждаются в его признании и уважении. Однако для ребенка становится очень важно, чтобы его отношение к тем или иным событиям совпало с отношением взрослого. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является отличительной особенностью данной формы общения. Общность взглядов и эмоциональных оценок со взрослым является для ребенка критерием их правильности. Такое общение побуждается личностными мотивами, то есть в центре внимания ребенка находится сам взрослый человек. Стиль общения учителя с детьми определяет их поведение в классе во время урока, на переменах во время игры. На наш взгляд, только демократический стиль общения ставит учителя и учеников в позицию дружественного взаимопонимания, тем самым, создавая условия для развития психической активности ребенка, предоставляя свободу познавательной деятельности под умелым руководством учителя в совместной деятельности.

Общение становится особой школой социальных отношений, где ребенок пока бессознательно открывает для себя существование разных стилей общения; также бессознательно он пробует эти стили, исходя из своих собственных волевых возможностей и определенной социальной смелости.

Особая роль в становлении речи принадлежит развитию мозговых механизмов, обеспечивающих специфическую речевую деятельность. К возрасту 6-7 лет прогрессивные преобразования претерпевают клеточные и волокнистые структуры речевых зон и отделов лобной коры, осуществляющих программирование речевой деятельности. Механизмы, лежащие в основе этих процессов, еще носят существенные черты незрелости.

Отсутствие четкой полушарной специализации в 6,5-8 лет проявляется и в характере мозгового обеспечения вербальной деятельности. У взрослых при решении зрительно предъявляемой вербальной задачи функциональные объединения нервных центров, участвующих в речевой деятельности, локализованы в левом полушарии. Только к 9-10 годам с усилением вовлечения лобных областей в речевые процессы мозговая организация вербальной функции приобретает более избирательный характер и признаки левосторонней латерализации.

Рассмотрим процесс порождения речевого высказывания более подробно.

В теории речевой деятельности проблемы формирования речевого высказывания и его смыслового восприятия являются одними из актуальных. Основу их разработки в современной науке составляют труды отечественных психологов и психолингвистов (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев, И.А.Зимняя, А.Н.Соколов, Н.В.Сахарный, И.Н.Горелов, Т.В.Ахутина, К.Ф.Седов и др.)

В концепции Л.С.Выготского рассматривается такая категория, как внутренняя речь. Главнейшей особенностью внутренней речи является предикативность — своеобразная тенденция «к сокращению фразы и предложения в направлении сохранения сказуемого и относящихся к нему частей предложения за счет опускания подлежащего и относящихся к нему слов» [31, с. 315]. Но предикативность не исчерпывает собой всего того комплекса явлений, который относится к внутренней речи. Следующей особенностью следует назвать редуцирование фонетических моментов речи. Во внутренней речи слова никогда не произносятся до конца, они заменяются начальными буквами, а слово понимается по самому намерению говорящего.

Необходимо отметить еще одну важную черту внутренней речи - фазическую сторону речи. Ее синтаксис и фонетика сводятся до минимума, максимально упрощаются и сгущаются. На первый план выступает значение слова. Внутренняя речь оперирует преимущественно семантикой, но не фонетикой речи.

Обобщая вышесказанное о внутренней речи, следует отметить, что если внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова, то во внутренней речи происходит процесс «испарения речи в мысль» [31, с. 334]. Но речь вовсе не исчезает и в своей внутренней форме. Внутренняя речь есть все же речь, т.е. мысль, связанная со словом. Мысль представляет собой нечто целое, значительно большее по своему протяжению и объему, чем отдельное слово. Л.С.Выготский сравнивает мысль «с нависшим облаком, которое проливается дождем слов», поэтому процесс перехода от мысли к речи представляет собой сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздания в словах. «Мысль не воплощается в слове, но совершается в нем» [там же: с.337].

Нами были проанализированы основные схемы порождения высказывания (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, Т.В.Рябова, Т.В.Ахутина, А.Р.Лурия, И.А.Зимняя, Е.С.Кубрякова, И.Н.Горелов, К.Ф.Седов).

В свете формирования устной монологической речи младших школьников представляется актуальной концепция порождения высказывания, представленная И.Н.Гореловым и К.Ф.Седовым, которые рассматривают процессы порождения речи в аспекте теории взаимодействия мозговых полушарий и дополняют модель порождения речевого высказывания нейропсихолингвистическим содержанием.

1.4. Проблема формирования умений устной монологической речи младших школьников в учебно-методической литературе

Одна из актуальных проблем обучения русскому языку в начальной школе – это проблема порождения учащимися устных связных высказываний. Федеральный государственный образовательный стандарт основной образовательной программы начального общего образования содержит указание на то, что ученики должны осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты не только в письменной, но и в устной форме, уметь излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий. А одной из основных задач по реализации содержания предметных областей курса начальной школы является развитие монологической устной речи школьников. [134]

Между тем анализ учебников и программ для начальной школы показывает, что обучение русскому языку совершается главным образом на основе письменной речи, в то время как устная речь составляет серьезную проблему при формировании языкового высказывания. Устная монологическая речь сложнее письменной, так как требует большей скорости психических реакций при подборе лексических и грамматических средств выражения, а также характеризуется невозможностью редактирования.

Функционирование национального русского языка совершается в двух разновидностях – устной и письменной. Устная речь – это звучащая речь, функционирующая в сфере непосредственного общения. Материальную форму устной речи составляют произносимые звуки. С этим явлением связаны богатые интонационные возможности устной речи. Интонация создается мелодикой речи, интенсивностью (громкостью) речи, длительностью, нарастанием или замедлением темпа речи и тембром произнесения. В устной речи большую роль играют

место логического ударения, степень четкости произношения, наличие или отсутствие пауз. Устная речь обладает таким интонационным разнообразием речи, что может передать все богатство человеческих чувств, переживаний, настроений и т.п.

Для составления рассказов, докладов, пересказа прочитанного, на первый взгляд обычный устный ответ ученика требует от него специальных знаний и правил устного грамотного высказывания, т.е. возникает необходимость формирования навыков устной монологической речи.

Поэтому необходима специальная работа над совершенствованием устной монологической речи учащихся, которая будет способствовать формированию умений точно, ясно и выразительно строить речевое высказывание.

Все это делает задачу исследования устной монологической речи актуальной и своевременной. Поэтому задачей нашего исследования стало изучение того, какое место занимает изучение устной монологической речи в учебно-методических комплексах и учебниках образовательных программ начальной школы.

Объектом нашего рассмотрения стали следующие образовательные программы: «Школа России» (авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий) [26], «Перспектива» (Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева) [16], «Ритм» (Т.Г. Рамзаева) [17]. Выбор данных программ определяется тем, что они, с одной стороны, отражают «традиционную» систему обучения (программа Т.Г. Рамзаевой), а с другой стороны, включают в себя элементы развивающего обучения («Школа России», «Перспектива»).

Анализируя выбранные нами три образовательных программы начальной школы, за основу формирования устного высказывания мы взяли три критерия умений для создания устного текста:

1. Работа над интонационным оформлением речи;

2. Работа над активизацией словарного запаса;
3. Работа над построением связного высказывания.

В учебниках русского языка образовательных программ «Школа России», «Перспектива», «Ритм» все упражнения, направленные на развитие речи, можно разделить на две группы:

- 1) упражнения, задания в которых непосредственно направлены на развитие устной монологической речи и выполняются только устно;
- 2) упражнения, предназначенные для создания письменных речевых высказываний, однако их можно использовать и при развитии устной речи учащихся.

К первой группе упражнений относится работа над интонационным оформлением текста. В 1 классе она связана с постановкой знаков в конце предложения в письменной речи. Задачей таких упражнений является научить ребенка находить границы предложения. Таких заданий очень мало, около 5 – 7 в каждом учебнике, и они не имеют целью создание устного высказывания. В учебниках 2 класса работа над интонационным оформлением текста отражается в разделах при знакомстве со словом, предложением, текстом, ударением в словах (упр. 27 с.27, упр.103 с.69 [59]; упр.18 с.17 [67]; упр.12,13 с.8, упр.125 с.70, упр. 345 с.72 [119]). Например, при выделении голосом разных слов в предложении меняется мысль сообщения: **Осень** наступила. Осень **наступила**. (упр. 27 с.27 [59]). Программа русского языка для 3 класса предполагает углубленное знакомство учащихся с составом слова и частями речи, поэтому устной работы над интонацией предложения и текста недостаточно, по 3 – 5 упражнений в учебнике (упр. 25 с.19, упр. 33 с.23 [61]; упр. 84 с.40 [121]). Например, найти границы предложения в предложенном тексте и прочитать его с нужной интонацией, сопоставить знаки препинания в конце предложения с интонационными особенностями устной речи (упр. 33 с.23 [61]). В

учебниках 4 класса так же, как и в предыдущих курсах, упражнения по развитию интонационных умений представлены в разделах «Предложение», «Текст», по которым учащиеся отрабатывают навыки нахождения границ предложения и его интонацию. Количество этих упражнений минимально (упр.14 с.14, упр.17 с.16, упр. 18, 19 с.16 [63]; упр. 6 с.6, упр. 85 с.45, упр. 87 с.46 [123]). Это позволяет сделать вывод о том, что учащиеся начальной школы знакомы с построением повествовательного, вопросительного, побудительного и восклицательного предложения, но не совсем готовы самостоятельно правильно интонационно выразить свое связное устное высказывание, так как их не знакомят с понятиями, связанными с характеристиками устной речи.

К этой же группе упражнений, задания в которых непосредственно направлены на развитие устной монологической речи, относятся упражнения, связанные с составлением устных текстов по образцу. Учащиеся с 1 класса всех выбранных нами образовательных программ знакомятся с понятием «Текст». Школьникам предлагаются упражнения по составлению самостоятельного высказывания на заданную тему или по данному рисунку, картине (упр. 10 стр.12, упр. 11 с.13, упр. 48 с.42 [59], упр. 66 с.37, упр. 93 с.54 [60]; упр.16 с.14, упр. 26 стр. 20, упр. 116 с.64, упр. 177 с. 94 [61]; упр. 63 с.35 [62]; упр. 29 с.27, упр. 110 с.76 [67], упр. 60 стр.45, упр. 77 стр. 58 [68]; упр. 103 с.57 [70]; упр. 21, 22 с.13, упр. 124 с.69 [119]; упр. 309 с.52, упр. 378 с.8 [120] 9, упр. 72, 73 с. 33, упр.287 с.122, упр. 332 с.140 [121], упр. 33 с.19, упр. 108 с.60 [123] и др.). Например, в упражнении второго класса (упр. 93 с.54) [59] предлагается рассмотреть в «Картинной галерее» учебника репродукцию картины В.М. Васнецова «Богатыри». Далее, по заданию учащиеся должны составить устное монологическое высказывание с опорой на вопросы: *Кого из богатырей вы узнали? Как их звали, величали? Кого народ воспевал и прославлял в образах богатырей? Где*

стоят русские витязи? Куда они пристально всматриваются? Опишите внешний вид богатырей. А какой вы увидели на картине природу? Дети отвечают устно на вопросы и готовятся к основному заданию в упражнении: составлению рассказа по картине. Таким образом, составление устного высказывания является этапом, предшествующим созданию сочинения.

Хочется отметить, что в учебной программе «Ритм» в большей степени представлены задания на отработку связной устной речи учащихся: встречаются упражнения, в которых предложен образец или дана подсказка для формирования правильной фразы. Для составления более полного и яркого высказывания чаще встречаются упражнения, дополненные опорными словами, вопросами или планом текста (упр.47 с.39, упр. 114 с.74, упр. 133 с.87, упр. 176 с.111, упр. 191 с.118, упр. 101 с.59 [59]; упр. 188 с.108 [62]; упр. 69 с.53, упр. 73 с. 56 [67]; упр. 127 с.70, упр. 156 с.86 [68]; упр. 27 с.20, упр. 30 с.21 [71]; упр. 37 с. 26, упр. 42 с.30 [72]; упр. 140 с.80 [119]; упр. 114 с.54, упр. 259 с.110 [121]; упр. 274 с.140 [123] и др.). Например, при изучении в 3 классе темы «Правописание слов с глухими и звонкими согласными в корне» детям предлагается составить устный рассказ на предложенную тему по рисунку в учебнике (упр. 212 с.93 [121]). При этом в помощь учащимся упражнение снабжено «словами для справок», на которые можно опираться при построении высказывания.

Со второго класса в небольшом количестве добавляются репродуктивные задания по пересказу прочитанного текста (упр. 180 с.105 [60]; упр. 7 с.9 [63]; упр. 31 с.24, упр. 160 с.96, упр. 249 с.142 [69]; упр. 145 с.84 [119] ; упр. 314 с.132 [121]; упр. 23 с.15 упр. 282 с.144 [123]; упр. 402 с.62, упр. 520 с.119 [124] и др.)

К упражнениям второй группы, в которых задания на составление устных высказываний являются подготовительным этапом для работы над письменным текстом, относятся **упражнения по активизации**

словарного запаса. В анализируемых учебниках предлагаются разнообразные упражнения, направленные на изучение лексического значения слова (знакомство с однозначными и многозначными словами, синонимами и антонимами, родственными словами). На протяжении всего учебного курса при работе над разными темами образовательной программы очень часто включаются задания на составление предложений с одним из предложенных слов, нахождение синонимов и антонимов к изучаемым словам, определение лексического значения слова в толковом словаре (**1 класс:** упр. 15 с. 26, упр. 19 с.28 [58]; упр. 16 с. 10, упр. 61 с. 31 [Клим 1 кл]; упр. 153 с.87, упр. 161 с.92 [118] и др.; **2 класс:** упр. 45 с.38, упр. 70 с. 53[59]; упр. 108 с. 75 [67]; упр. 5 с.6, упр. 19 с. 16, упр. 52 с. 37 [68] и др.; **3 класс:** упр. 68 с. 42 [61]; упр. 72 с.39, упр. 95, 96 с.54, [70]; упр. 91 с. 43, упр. 243 с.105, упр. 359 с.152 [121] и др.; **4 класс:** упр. 60 с. 43, упр. 73 с. 48 [63]; упр. 135 с. 84,142 с.87[71]; упр. 135 с.84, упр. 197 с.115[72]; упр. 89 с.47, упр. 129 с.71 [123] и др.)

Дополнительно учебники, реализующие образовательные программы «Школа России» и «Перспектива» третьего и четвертого класса снабжены толковыми словарями.

Задания, косвенно связанные с формированием умений устной речи, предполагают восстановление деформированного предложения или текста. (упр. 79 с. 47, упр. 120 с.70, упр. 192 с.112 [60]; упр. 204 с.108, упр. 263 с. 134 [61]; упр. 15 с.14, упр. 24 с.22, упр. 113 с.77 [67]; упр. 14 с.9, упр. 121,122 с.67 [119] ; упр. 12 с.9, упр. 103 с.50 ,упр. 298 с.126 [121]; упр. 12 с. 9, упр. 150 с.80, упр. 288 с.6, упр. 321 с.22 [123] и др.) Например, предлагается составить из данных слов предложение или из группы предложений текст, связанный по смыслу.

С третьего класса все полученные речевые навыки школьники реализуют в написании сочинений и изложений. Однако такие задания можно использовать и при развитии устной речи учащихся (упр. 88 с.52,

упр. 191 с.99 [61], упр. 62 с.35 [62], упр. 8 с.10, упр. 56 с.39, упр. 180 с.101 [64] и др.), так как перед этой работой учащиеся приводят устные рассуждения, подбирают слова и выражения, которые особенно важны для раскрытия темы и основной мысли текста.

Анализируя выбранные нами учебники русского языка для начальной школы, мы пришли к выводу, что упражнений, направленных на формирование устной монологической речи, представлено недостаточно. Учащиеся нуждаются в помощи: как правильно выстроить высказывание, как подобрать точные слова для выражения мысли, как сделать высказывание интонационно выразительным. Как следствие этого, монологическая речь учеников представляет собой короткие, однообразные в структурном и интонационном отношении фразы, которые они учатся составлять и записывать на уроках родного языка. Таким образом, разработка типологии и включение в учебно-дидактический материал упражнений, направленных на порождение устного монологического высказывания, будет способствовать совершенствованию навыков речевого общения, что является необходимым условием реализации идей ФГОС.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Анализ литературы по вопросу развития речи, показал, что проблема развития устной монологической речи является актуальной на современном этапе обучения в школе.

Устная монологическая речь считается сложным видом речевой деятельности. Для создания методической системы обучения устной монологической речи учащихся выбраны текстовые параметры.

Устная монологическая речь является самостоятельным объектом исследования, имеющим характерную особенность — спонтанность, которая может сочетаться с различной степенью подготовленности (обдуманности) содержательной стороны речи.

Анализ учебников русского языка начальной школы показал, что учащиеся нуждаются в помощи: как правильно выстроить высказывание, как подобрать точные слова для выражения мысли.

Особенности устной монологической речи младших школьников будут положены в основу создания программы обучения устной монологической речи учащихся 1 классов.

Глава II. Экспериментальное изучение устной монологической речи младших школьников

2.1. Определение актуального уровня сформированности умений устной монологической речи младших школьников на уроках русского языка

Опираясь на требования ФГОС, с целью исследования особенностей построения устных текстов детьми 1 классов был проведен эксперимент в школе №144 г.Красноярска.

Основная цель эксперимента — выявить особенности построения устных монологов учащимися 1 классов.

В эксперименте участвовало 40 учащихся: 1 «г» и 1 «з» классов (по 20 человек в каждом классе).

Задачей констатирующего эксперимента было выяснение актуального уровня развития устной монологической речи младших школьников. В качестве параметров исследования были выбраны следующие умения:

1) умение использовать выразительные средства интонации при порождении устного высказывания (паузы, логическое ударение, темп речи);

2) умение актуализовать в речи лексику, наиболее точно выражающую замысел высказывания;

3) умение использовать средства, обеспечивающие грамматическую и логическую связность текста.

Первоклассникам предлагалось составить устный рассказ по сюжетным картинкам о природе, животных, детях, которые служили визуальной опорой для учащихся, не позволяя им отклониться от логики изложения. [приложение]

Материалом для анализа служили устные рассказы детей, записанные на диктофон в присутствии экспериментатора, с

последующей письменной расшифровкой записей с целью получения максимально объективных экспериментальных данных.

Всего в ходе эксперимента было получено 40 текстов по сюжетным картинкам.

Критерием для выделения уровней выполнения задания является способность учащихся к созданию связных, композиционно завершенных текстов.

1. Критерии определения актуального уровня интонационного оформления речи:

А) Высокий уровень - наличие интонации текста, разнообразие интонаций, отсутствие неоправданной прерывистости, соблюдение пауз для разграничения логических частей устного высказывания, интонационное выделение значимых в смысловом отношении слов (логическое ударение). Допускаются негрубые случаи естественных пауз, необходимых для подбора нужного слова и нормализации дыхания.

Б) Средний уровень – наблюдаются отдельные случаи нарушения интонации текста, единичные случаи неоправданной прерывистости, наличие длинных пауз.

В) Низкий уровень – отсутствует интонация текста, либо отчетливо выражен интонационный монотон, либо присутствует неоправданная прерывистость и остановки, «срывы» начатого слова или предложения, отсутствие интонационного выделения значимых в смысловом отношении слов.

2. Критерии определения актуального уровня актуализации словарного запаса:

А) Высокий уровень - учащиеся не испытывают затруднений в выборе лексических единиц и их сочетаемости, либо имеют единичные затруднения.

Б) Средний уровень – имеют небольшие затруднения в выборе лексических единиц и незначительно затрудняются в их сочетаемости.

В) Низкий уровень - учащиеся испытывают затруднения в выборе лексических единиц, необходимых для построения высказывания, их сочетаемости, то есть обладают ограниченным языком.

3. Критерии определения актуального уровня связности речи:

А) Высокий уровень - в устном повествовании наблюдается логический порядок следования предложений, отсутствует пропуск логических звеньев, используются грамматические и лексические средства синтаксической связи между компонентами высказывания.

Б) Средний уровень – в устном повествовании используется логический порядок следования предложений, отсутствует лексический повтор, но в высказывании минимально используются или отсутствуют вводные конструкций, синонимы, антонимы.

В) Низкий уровень – в построении высказывания отсутствует логический порядок следования предложений, речь насыщена лексическими повторами, наречиями *там, потом* и др., союзами *и, а*, отсутствует использование вводных слов, синонимов, антонимов.

При разметке устных рассказов были использованы следующие условные обозначения:

/ — перерыв, пауза в звучании более 2 сек.;

// — граница предложения;

↑ — повышение уровня голоса;

↓ — понижение уровня голоса.

Результаты анализа представлены в таблицах:

Таблица 1

Умение использовать выразительные средства интонации при порождении устного высказывания, чел, %

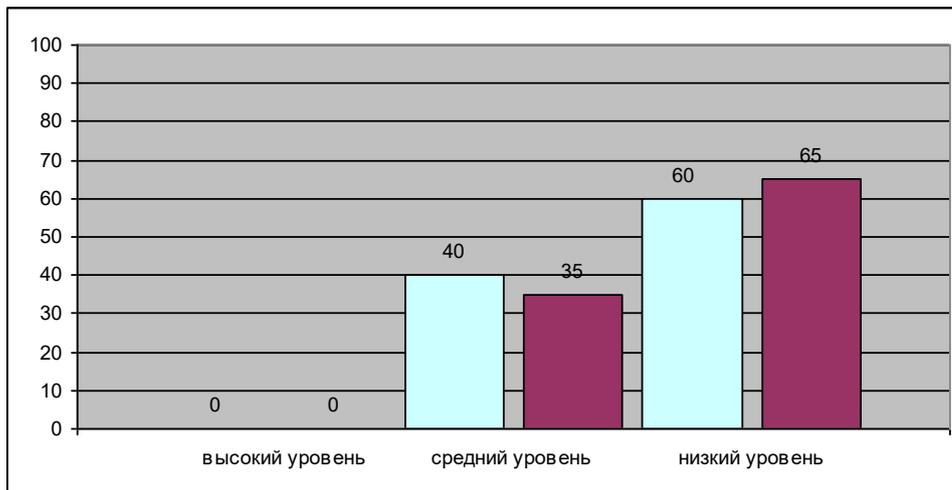
Группа	Интонационное оформление речи					
	высокий		средний		низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Экспериментальная	0	0	8	40	12	60
2. Контрольная	0	0	7	35	13	65

Анализ данных, представленных в таблице, показывает, что в выбранной группе нет учащихся, которые владеют высоким уровнем интонационной выразительности. А у 60 %, 65 % ребят в каждой из групп соответственно при устном воспроизведении составленного рассказа наблюдается отсутствие интонации целого текста, логического ударения, повышенное количество неоправданных пауз, остановок и т. д.

Пример 1. Однажды зимнем днем ↑ дети пошли гулять на улицу ↓ // Они взяли санки / и свою собачку ↓ // А-а-а / они на улице играли в снежки ↑ катались на горке ↑ / и играли с собачкой ↓ // Потом они решили слепить снеговика ↓ // Они / слепили снеговика // У них получился отличный ↑ снеговик // И они / они на голову одели ведро ↑ / и дали ему метелку ↓ // Потом ↑ незаметно наступила весна ↑ и дети удивились // (Катя)

Пример 2. Щенок ↑ жил на улице под дождем // Потом девочки нашли его ↓ // Отнесли домой // Покормили ↓ и уложили спать // (Миша)

Гистограмма 1. Результаты сравнительной диагностики умений использования выразительных средств интонации при порождении устного высказывания младших школьников, % учащихся



- экспериментальная группа

- контрольная группа

Как видно из примеров и гистограммы, учащиеся 1 классов не умеют пока правильно интонационно оформлять устное высказывание, используют остановки в звучании, которые не соответствуют логико-синтаксическому членению текста.

Таблица 2

Умение актуализовать в речи лексику, наиболее точно выражающую замысел высказывания, чел, %

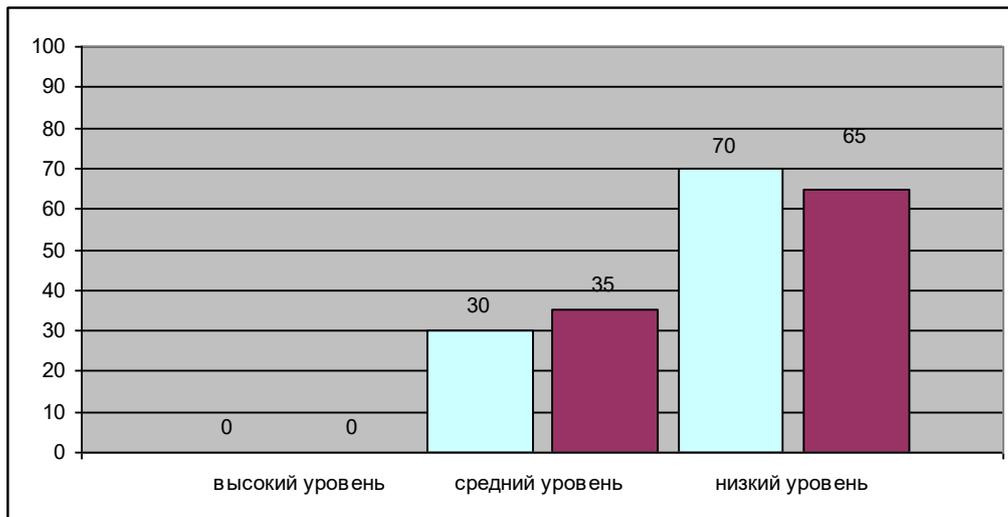
Группа	Актуализация словарного запаса					
	высокий		средний		низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Экспериментальная	0	0	6	30	14	70
2. Контрольная	0	0	7	35	13	65

Данные, представленные в таблице, показывает, что 70% учащихся экспериментальной группы и 65% учащихся контрольной группы испытывают трудности в подборе лексических единиц и их сочетаемости, т.е обладают скудностью речи.

Пример 1. Дети катались на горке // Потом дети лепили снеговика // Потом играли / в снежки // И слепили снеговика // (Арина)

Пример 2 . Жили были дети и мастерик // Мастерик спросил // А не хотите ли сделать скворечник ↑ ?// Дети сделали скворечник // Потом на следующий день они сделали много скворечников / и стали вешать // На другой ↑ день / там поселились птицы // Конец // (Вадим)

Гистограмма 2. Результаты сравнительной диагностики умений актуализовать в речи лексику, наиболее точно выражающую замысел высказывания, % учащихся



- экспериментальная группа

- контрольная группа

Примеры и сравнительные результаты гистограммы 2 показывают, что младшие школьники при порождении устной речи обладают слабыми лексическими умениями, т.е. имеют ограниченный словарь, что приводит к затрудненному владению языковыми единицами при построении собственного высказывания.

Таблица 3

Умение использовать средства, обеспечивающие грамматическую и логическую связность текста, чел, %

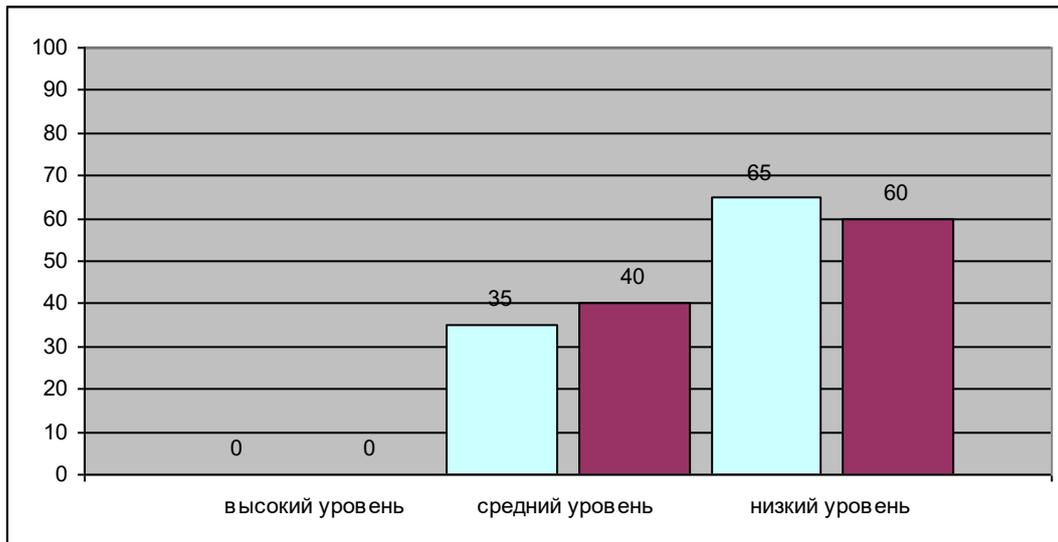
Группа	Связность речи					
	высокий		средний		низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Экспериментальная	0	0	7	35	13	65
2. Контрольная	0	0	8	40	12	60

Из таблицы видно, что большая часть детей не владеют умением раскрывать тему и основную мысль. У них не наблюдается связного устного монолога; глядя на сюжетные картинки, ученики называют лишь самые яркие предметы и действия, пропускают или перепутывают действия главных героев, характерно отсутствие логических связей между эпизодами.

Пример 1. Была собака // Она была не очень приручена // Она шла в дождь // И тут её заметили девочки // Они отвели её домой // Потому что думали / что она бедная и ходит по улицам одна // Они привели её домой // Покормили // Потом у них она была // (Настя)

Пример 2. Сначала было лето // Потом наступила зима // Зимой семь мальчиков вышли погулять // Два мальчика хотели покататься на санках и на лыжах // Три мальчика хотели поиграть в снежки // Один мальчик лепил снеговика // Они / мальчики сначала хотели попасть в снеговика // Потом они хотели поиграть в догонялки // Они побежали со снежками // Кто - то от кого- то убегает / кто – то кого – то догоняет // И попали в одного мальчика // Он начал их догонять / а все стали от него убегать //(Сабрина)

Гистограмма 3 . Результаты сравнительной диагностики умений использования средств, обеспечивающих грамматическую и логическую связность текста, % учащихся



- экспериментальная группа

- контрольная группа

Анализ данных показывает, что первоклассники при создании устных монологических текстов практически не употребляют синонимические замены, разделяют речь на короткие фразы, не используют выразительные средства интонации. Ученики делают длинные паузы для подбора языковых средств, чтобы закончить мысль, в результате темп устной речи сильно замедляется. Это затрудняет процесс восприятия текста слушающими.

На наш взгляд, школьникам, требуется планомерная, целенаправленная работа по обучению устной монологической речи. Для этого необходима такая система упражнений, которая позволила бы формировать умения и навыки устной речи необходимых и достаточных для построения устного текста учащимися в соответствии с темой, основной мыслью и ситуацией общения.

2.2. Работа над формированием умений устной монологической речи младших школьников на уроках русского языка

На основе проведенного теоретического анализа и изучения сформированности устной монологической речи учащихся 1 класса мы определили необходимость дополнения уроков русского языка занятиями по формированию устной речи учащихся и развитию интонационных, лексических умений, повышения уровня связности монологического высказывания.

Названные условия мы рассматриваем как необходимые, так как они в своем единстве и взаимосвязи отражают целостность уровня формирования устной монологической речи младших школьников.

В настоящем параграфе описана опытно-экспериментальная работа, направленная на совершенствование устной монологической речи младших школьников.

Под обогащением содержания уроков русского языка 1 класса знаниями об устных высказываниях мы понимали формирование у школьников знаний о сущности и содержании устной речи, о значимости правильной ее сформированности для успешного осуществления самостоятельной деятельности по порождению устной монологической речи.

Разрозненность содержания знаний об устной речи не в полной мере даёт возможность сформировать у младших школьников целостного представления об умениях и самостоятельной деятельности. На основе материала учебника русского языка для 1 класса [58], связанного с изложением сведений о монологической речи, мы строили экспериментальную часть своего исследования. Поскольку знания осваиваются в различных видах деятельности, то совершенствование осуществлялось посредством фронтальной, групповой и индивидуальной работы, оценки, выбора тех критериев, которые имеют

значимость для самостоятельного формирования устного монологического высказывания на данном этапе.

Основной проблемой наполнения содержания уроков знаниями о правилах формирования устной речи был поиск путей приведения знаний в соответствие с предлагаемой образовательной программой 1 класса.

Решение данной проблемы мы видели в разработке и реализации специальных упражнений, занятий, позволяющих обогатить, усилить знания изучаемой темы. Мы понимали, что логическая структура урока должна отвечать целям и задачам формирования устной монологической речи младших школьников.

На базе учебника 1 класса были разработаны дополнительные элементы, упражнения, задания к общей образовательной программе первого класса уроков русского языка, которые дополняли данную дисциплину.

Они включают **три направления**: работа над совершенствованием интонационных умений, умений актуализовать в речи лексические единицы, необходимые для выполнения коммуникативной задачи, умения связной устной речи.

Цели обучения были сформулированы в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основной образовательной программы начального общего образования и диагностировались через ожидаемый результат обучения, выраженный в деятельности учащихся.

Разработка содержания обучающей программы проводилась с опорой на материал учебников по русскому языку, предполагающий знакомство с типами речи (монолог, диалог, устная и письменная речь), на специфику учебной деятельности первоклассников, а также на их общие и возрастные особенности, характеризующие самостоятельную деятельность как ценностно значимую.

Теоретическое обоснование обучающей программы опирается на положение Т.А. Ладыженской о том, что овладение устной речью у детей связано с развитием их мышления, а также навыков письменной речи, важную роль в формировании которых играет подготовка к письменным сочинениям и изложениям. В то же время исследователь указывает на прямую связь с устной работой на уроках чтения.

Первое направление по работе над интонационными умениями включает задания, направленные на построение высказывания с учетом логического ударения, постановки пауз, темпа и громкости речи.

Упражнения, направленные на формирование интонационного оформления речи:

1. Произношение предложений с разной интонацией (невосклицательных, восклицательных).

Задание 1. Чирикает маленький воробей! - Чирикает маленький воробей.

Бежит холодная вода! – Бежит холодная вода.

Задание 2. В каком предложении неверно выбран знак?

Где прячутся днем бобры и бобрята?

А ты спрячься за дерево и не шевелись?

Был он вечером, а утром исчез.

2. Постановка логического ударения в предложении.

Задание 1. Произнеси предложения, выделяя голосом выделенные слова:

Белка прыгала по деревьям. Белка прыгала по деревьям. Белка прыгала по деревьям.

Задание 2. Прочитай предложения с повышением и понижением голоса,

Солнце село.

Я вышел погулять.

В лицо дул легкий ветерок.

Трещали ночные кузнечики.

3. Постановка логических пауз в предложении.

Задание 1. *Белка питается почками / семенами шишек / орехами.*

Задание 2. Устно разбей текст на предложения, сделай паузу в конце каждого предложения, произнеси предложения с подходящей интонацией:

Хорошо весной в лесу деревья надели зеленый наряд звонко поют птицы вот полянка сколько на ней красивых цветов весело играет здесь детвора.

Задание 3. *Какие знаки подсказали паузу? Произнеси предложение правильно:*

Здесь лютик, одуванчик, подорожник.

Скворцы – перелетные птицы.

Всех разбудила весна: зверей, птиц, насекомых.

Вот где раздолье!

4. Интонационное оформление речи .

Задание 1 . *Произнеси скороговорки, сначала медленно, затем в быстром темпе:*

У Сени и Сани в сетях сом с усами.

Купи кипу пуха.

Водовоз вез воду из водопровода.

У нас гость унес трость.

Задание 2. *Поставь в конце предложения знаки «.», «!», «?», прочитай их с нужной интонацией:*

Кто вчера приходил

Чудесный вечер

Котенка звали Мурзик

5. Анализ воспринимаемых на слух текстов.

Задание 1. *Дети слушают образцовое чтение текста, затем называют предложения, которые окрашены грустью или радостью, восторгом или неодобрением, читались быстро или медленно, тихо или громки.*

Пример 1. Сажусь я вчера за уроки. Вдруг наш кот появился. Сидит, на меня глядит, отвлекает, уроки делать мешает. Я его схватил за хвост и выбросил в окошко. А он цветочные горшки с подоконника уронил. На полу оказались черепки да земля. Пришлось подметать. Какие уж тут уроки! А кот вернулся, сидит и жалобно мяукает. Я кота простить готов. Я жалею их, котов. Но зачем же говорят, будто сам я виноват?

Пример 2. Кем я буду в будущем, я не знаю. Я следую правилу не загадывать заранее. Не знаю, что мне придет в голову в следующем году. Сперва я хотел стать дворником – любил махать метлой. Потом пожарным – из-за красивой каски. Но у космонавтов форма еще красивее. А спортсмены разъезжают по всему миру. А артистов не знают. Так что не представляю я своего будущего. Папа говорит, нужно подумать, что я больше всего люблю делать. А если я больше всего люблю конфеты есть?

Второе направление включает работу над лексическими умениями младших школьников. В плане порождения речи одной из основных задач является обогащение детского словаря, что приводит к свободному владению языковыми системными объединениями слов при построении собственного высказывания.

1. Упражнения, направленные на расширение и актуализацию словарного запаса:

1. Работа с толковым словарем.

Задание 1. Найди значение слов в толковом словаре:

лодырь, находчивый, остряк, палуба.

Задание 2. Догадайся по опорным словам, о ком или о чем идет речь, найди значение этих слов в словаре:

Лежит, сторожит, пушистый. Кто это?

Белые, ароматные, пушистые. Что это?

Длинные цветные, яркие. Что это?

Кружится, жужжит. Кто это?

Колется, бежит, пыхтит. Кто это?

2. Подбор синонимов, антонимов:

Задание 1. Подбери синонимы и антонимы к словам: сооружать, реветь, робеть, изумить и т.д.

Задание 2. Используя слова для справок, подбери синонимы к словам:

Пища –

Использовать –

Неправильный –

Низкий –

Слова для справок: низкорослый, употреблять, невысокий, корм, ошибочный, питание, фальшивый, малорослый, еда, применять, неверный, продовольствие, маленький, приземистый, расходовать, ложный, низенький, кушанье.

3. Подбор родственных слов;

Задание 1. Подобрать родственные слова: сырость, сыр, лучезарный, домашний и т.д.

Задание 2. Из предложенных слов выбери родственные:

Желтый, железо, желток;

Вода, водить, волны, водный;

Дворовой, дворняга, двойка, дворник;

Цирк, циркач, циркуль, цирковой.

Задание 3. Составь слова с общей частью слова:

-рис-, хлеб-, -дом-. Как называются эти слова?

4. Составление предложений с заданным словом;

Задание 1. Составьте предложение со словом гибкий (интересный, ловкий, любознательный и т.д.).

Задание 2. Поставь ударение на разные слоги, составь предложения с этими словами: гвоздики – гвоздики, стрелки – стрелки, белки – белки, запах – запах, пицца – пицца.

5. Употребление в речи заданных слов, подходящих по смыслу.

Пример 1. Вставь подходящее по смыслу слово в предложениях: На печке спит _____ Пушок. Моросит мелкий _____. _____ светит солнышко.

Пример 2. Вставь подходящее по смыслу слово в предложениях, используй предложенные слова:

Машина _____ на дороге. Машину _____ по дороге. Машина _____ с дороги. (буксует, толкали, съехала).

Пример 3. Закончи пословицу:

Наступает темнота.

На столе горит _____.

Мама зайчикам на лапки

Купила белые _____.

Петя чуть не плачет:

Очень трудная _____.

Я щенка от злющей стужи защищал.

Щенок от радости _____.

В рамках **третьего направления** в процессе учебной деятельности рассматривался уровень связности речи. В качестве оценки результата речевой деятельности рассматривались критерии смысловой цельности текста, его тематического единства.

Упражнения, направленные на формирование связной монологической речи:

1. Восстановление деформированного текста.

Задание 1. Расположи предложения в правильном порядке. Озаглавь текст:

В мутной воде щука сама попала на удочку.

Щука хотела поймать леща.

Жила в пруду щука.

Она стала мутить воду.

Задание 2. Найди ошибку и произнеси пословицу правильно:

Шило в мешке утаишь.

Всё коту масленица.

Кончил отдыхать, гуляй смело.

Готовь сани летом, а телегу летом.

Без труда выловишь рыбку из пруда.

Задание 3. Выбери из текста только те предложения, из которых можно составить текст:

Над лесом встает солнышко. На столе стоит чайник. Под его лучами синей лентой блестит река. Едет машина. На её берегах уже сидят рыбаки. Кот пьёт молоко. Они наловили много рыбы. На улице холодно и сыро. Хороша будет уха!

2. Редактирование текстов с лексическими ошибками.

Задание 1. Исправь лексические ошибки в предложениях: Он обратно прочитал книжку. На Дворцовой площади много страшно красивых зданий. Новые железные дороги возникнут в отдаленных районах.

Задание 2. Прочитай и найди ошибка в предложениях: Внизу над ними расстилалась пустыня. В ответ я махнул ему головой. Летом на деревьях набухали почки. Ребята шумно кувыркались в реке.

3. Пересказ текста.

Учащиеся знакомятся с текстом, затем им предлагается его пересказать.

Пример 1. Что за чудеса!

Я ловил рыбу и замерз. Зимнее солнце уходило за лес. Я решил идти домой.

Я складывал свой улов на снегу, но там лежал лишь один маленький ёршик. Где же улов? Я осмотрел местность и заметел следы птиц. Следы привели меня к лодке. Я заглянул под лодку. Там лежала вся моя рыба.

Я затаился в кустах. Из сухих камышей вышла крупная птица и направилась к лодке. Это был ворон.

У птицы свисало крыло. Я пожалел мудрого ворона и оставил ему весь улов.

Задание: составьте план текста, перескажите текст по составленному плану.

Пример 2. Гроза.

Меня послали в лес за грибами. Я набрал грибов и возвращался домой.

Вдруг стало темно. Полил дождь. Я испугался и сел под большой дуб. Молния попала в дуб. Он затрещал, полетели сучья и ветки. Я испугался и закрыл глаза. Корзина упала.

Гроза прошла быстро. Я встал. Капало с деревьев, играло солнце. На голове у меня была шишка. Я собрал грибы и побежал домой.

Задание: составь пересказ по предложенным вопросам.

1. Куда послали мальчика?
2. Как начиналась гроза?
3. Где спрятался мальчик?
4. Во что ударила (попала) молния?
5. что стало после грозы?

Используй в своем рассказе слова : послали, возвращался, вдруг, темно, молния, затрещал, полетели, корзина, капало, играло, солнце, у меня, собрал.

4. Составление рассказа по плану или опорным словам.

Задание 1. Составь текст по опорным словам: *растет в поле, похожа на солнышко, белые лепесточки, желтая серединка, длинный стебелек.*

Задание 2. Составь текст, используя слова: *Осень, деревья, золотой наряд, оделись, птицы прощаются, готовятся к отлету.*

Задание 3. Составь рассказ по пунктам плана, озаглавь:

1. Птичье гнездо.
2. Вот так находка!
3. Как быть?

4. Догадался!

5. Составление рассказа по рисунку, картине, на заданную или свободную тему.

Учащимся предлагается рассмотреть рисунок или картину, обсудить изображение и составить рассказ. Или составление текста опирается на заданную тему.

***Задание 1.** Щука хотела схватить леща. Она стала мутить воду. В это время рыбаки закинули невод. Щука не видела невода в мутной воде. Рыбаки ее поймали.*

Перескажи текст, отвечая на вопросы плана:

1. Кого хотела схватить щука?
2. Что она стала делать?
3. Что в это время сделали рыбаки?
4. Чего не заметила щука в мутной воде?
5. Куда она попала?

***Задание 2.** Ставь рассказ о понравившемся (непонравившемся) герое.*

1. Используй слова : «мне очень понравился (ась)», «меня ужаснул(а)», «больше всего мне запомнился(ась)», «мне показался интересным (странным, необычным)». «я восхищаюсь». "мне очень не понравился(ась)», «я был удивлен, узнав» и т.д.
2. Опиши внешность героя: его лицо, фигуру, одежду, манеру поведения.
3. Вспомни поступки, мысли и действия, в которых лучше всего раскрывается характер героя.
4. Перечислите основные черты характера этого героя.
5. Расскажи о взаимоотношениях героя с другими персонажами.
6. Хотелось (не хотелось) бы тебе быть похожим на этого героя? Почему?

***Задание 3.** Составь рассказ по данному началу, озаглавь:*

У нас под крыльцом жил ёжик. Однажды вечером он вылез из своей норы и смешно засеменял ножками по двору. Вдруг он увидел кота.....

Данные упражнения нами были реализованы на уроках русского языка в соответствии общеобразовательной программой 1 класса.

Таблица 1. Тематическое планирование с определением основных видов деятельности

Тема урока	Планируемые результаты	Работа на уроке
Письмо слогов, слов с изученными буквами.	Обучающийся в совместной деятельностью с учителем имеет возможность научиться: - составлять предложения с опорой на заданную схему; - составлять предложения к иллюстрациям, данным в прописи; - соотносить предметную картинку и схему слова; - воспроизводить сказку по серии сюжетных картинок; - инсценировать сказку.	Составление предложений к иллюстрациям прописи.
Строчная и заглавная буквы Ц, ц.		Классификация предметов на основе общего признака.
Письмо слогов, слов с изученными буквами.		Воспроизведение сказки по серии сюжетных картинок.
Строчная и заглавная буквы Э, э.		Деление слова на слоги, графическое изображение слога в схеме-модели слова.
Письмо слов с буквой э.		Письмо предложения.
Строчная и заглавная буква Щ.		Обозначение границ предложения на письме. Написание заглавной буквы в именах собственных.
Строчная и заглавная буквы Ф, ф.		Подбор слов с
Строчные буквы ь, ь.		
Оформление предложений в тексте		
Слова, отвечающие на вопросы «Кто?», «Что?».		
Слова, отвечающие на		

вопросы «Что делать?», «Что сделать?».		заданным звуком, запись некоторых из них.
Слова, отвечающие на вопросы «Какой?», «Какая?», «Какое?».		Комментированное письмо слов и предложений . Составление устного рассказа по опорным словам, содержащим изученные звуки.
Повторение	- читать предложение,	Восстановление
Правописание безударных гласных в корне слова.	анализировать его,	деформированного предложения.
Правописание звонких и глухих согласных на конце слова.	определять интонацию, грамотно записывать ,	Наблюдение за изменением формы числа
Правописание звонких и глухих согласных на конце слова.	обозначая на письме границы предложения;	существительного.
Правописание жи-ши.	- приводить примеры слов с заданным звуком в начале,	Единственное и множественное число существительных (один — много).
Правописание чу-щу.	середине, конце слова.	Составление рассказа с использованием поговорки.
Правописание чк-чн, щн.	Обучающийся в совместной деятельностью с учителем получит	Толковать значение многозначных слов.
Правописание гласных после шипящих.	возможность научиться:	Обозначение мягким знаком мягкости
Заглавная буква в именах собственных.	- составлять предложения с опорой на заданную схему;	предыдущего согласного.

	<p>- составлять устный рассказ по опорным словам, содержащим изученные звуки;</p> <p>- дополнять данные в прописи предложения словами, закодированными в предметных рисунках.</p> <p>Обучающийся научится:</p> <p>Классифицировать слова в соответствии с их значением.</p> <p>Группировать слова, сходные по звучанию и значению.</p> <p>Моделировать предложения.</p> <p>Наблюдать: определять количество слов в предложении.</p> <p>Списывать деформированный текст с его последующей корректировкой.</p> <p>Придумывать предложение с заданным словом с</p>	<p>Употребление имён прилагательных в речи для характеристики предмета.</p> <p>Составление рассказа с опорой на прилагательные по теме, предложенной учителем.</p> <p>Запись текста по опорным словам.</p> <p>Сочинение рассказа по заданному началу.</p>
--	--	---

	<p>последующим распространением предложения.</p> <p>Анализировать текст: находить слова на изученные правила, выписывать данные слова из текста.</p> <p>Оформлять начало и конец предложения.</p> <p>Составлять текст по серии сюжетных картинок.</p> <p>Пересказывать содержание текста с опорой на вопросы учителя.</p> <p>Обосновывать собственное мнение.</p> <p>Обучающийся в совместной деятельностью с учителем получит возможность научиться:</p> <p>восстанавливать деформированное предложение;</p> <p>составлять текст из 2—3-х предложений</p>	
--	---	--

	<p>по заданной учителем теме, записывать его; разгадывать ребусы;</p> <p>объяснять смысл поговорки;</p> <p>употреблять в соответствии со смысловым значением поговорку в устном высказывании;</p> <p>правильно употреблять в устной речи многозначные слова.</p>	
Интонация. Знаки препинания в конце предложения. Текст-повествование.	Учащиеся научатся различать виды предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске; выделять в речи предложения восклицательные и невосклицательные; передавать в устной речи эмоциональную окраску предложений;	Выделение предложений в сплошном тексте; определение интонационных особенностей звучащего предложения и вариантов его письменного оформления; составление предложений и текстов на заданную тему, из данных слов,
Интонация. Знаки препинания в конце предложения. Предложения, различные по цели высказывания.	правильно оформлять на письме предложения.	
Интонация. Знаки препинания в конце предложения. Выделение предложений в тексте без знаков	<i>Учащиеся получают</i>	

препинания.	<i>возможность научиться различать смысл близких по тематике пословиц и поговорок; выбирать интонацию, соответствующую речевой ситуации.</i>	выборочное списывание предложений из текста; нахождение всех возможных вариантов составления предложений из данных слов; списывание и расстановка недостающих знаков препинания; выявление в предложении слов, по которым можно догадаться, о ком или о чем данное предложение содержит сообщение или вопрос; составление предложения-заглавия к тексту.
Интонация. Знаки препинания в конце предложения. Предложения восклицательные и невосклицательные.		
Интонация. Грамматические признаки предложения. Знаки препинания в конце предложения.		
Прописная буква в начале предложения.		
Предмет и слово.	Учащиеся научатся различать и сравнивать слова, называющие предмет, действие предмета и признак предмета; вычленять слова из предложения;	Устанавливают с помощью учителя взаимосвязь между понятиями предмет и слово, действие и слово, признак и слово; соотносят вопрос и слово (ставят
Действие и слово.		
Признак и слово.		
Слово-имя собственное		

Повторение.	устно составлять	к слову вопрос);
Звуки и буквы.	предложения на	используют в устной и
Гласные и согласные звуки.	определенную тему;	письменной речи
Гласные и согласные звуки.	использовать	имена собственные.
Звук [й] и буква й.	большую букву в	Деление слов на слоги,
Мягкие и твёрдые согласные.	именах собственных;	перенос слов;
Обозначение мягкости согласных на письме.	<i>Учащиеся получают возможность научиться составлять и записывать вместе с учителем предложения из групп предметов; расширить словарный запас при использовании в речи слов-синонимов и антонимов; различать с помощью учителя слова, имеющие многозначные значения.</i>	постановка ударения в словах; произношение и обозначение на письме ударных и безударных гласных; произношение и обозначение на письме парных согласных на конце слова и перед согласными.
Произношение и написание слов с сочетаниями жи, ши.		
Произношение и написание слов с сочетаниями ча, ща.		
Произношение и написание слов с сочетаниями чу, шу		
Произношение и написание слов с сочетаниями жи, ши, ча, ща, чу, шу.	Учащиеся получают возможность научиться выполнять фонетический анализ	

Словарный диктант (картинный).	слов; соблюдать орфоэпические нормы;	
Буквы е,ё,ю,я в начале слова. Количество звуков и букв в слове.	видеть орфограмму в слове, правильно писать слова с	
Деление слов на слоги.	изученными	
Перенос слов.	орфограммами;	
Ударение. Произношение и обозначение на письме ударных и безударных гласных.	осознавать место возможного возникновения орфографической ошибки; подбирать	
Согласные парные и непарные.	примеры с определенной орфограммой.	
Повторение.		

2.3. Определение эффективности работы над формированием умений устной монологической речи младших школьников на уроках русского языка

Для определения уровня сформированности устной монологической речи школьникам в контрольном эксперименте были предложены схожие сюжетные картинки для самостоятельного составления текста. Анализ устных текстов проводился по тем же параметрам.

Цель эксперимента — проверить эффективность формирующей методики обучения устной монологической речи учащихся первого класса.

Рассмотрим полученные результаты:

Таблица 4

Умение использовать выразительные средства интонации при порождении устного высказывания, чел, %

уровень группа	Интонационное оформление речи					
	высокий		средний		низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Экспериментальная	5	25	10	50	5	25
2. Контрольная	2	10	9	45	9	45

Приведем примеры устных текстов, которые создали учащиеся контрольного и экспериментального классов:

Пример 1. Была зима ↓ // ребята пошли гулять // Они / они играли в снежки и делали / снеговиков ↓ // Они ехали на лыжах / и играли ↓ // (Кристина, контрольная группа)

Пример 2. Жила была девочка Маша ↑ // Увидела она в кустах ↑ / что – то черное ↓ // И сказала / Что это ↑ ? // Подошла она поближе ↑ / и увидела черного кота ↓ // У него было / в лапе яйцо // Когда она /

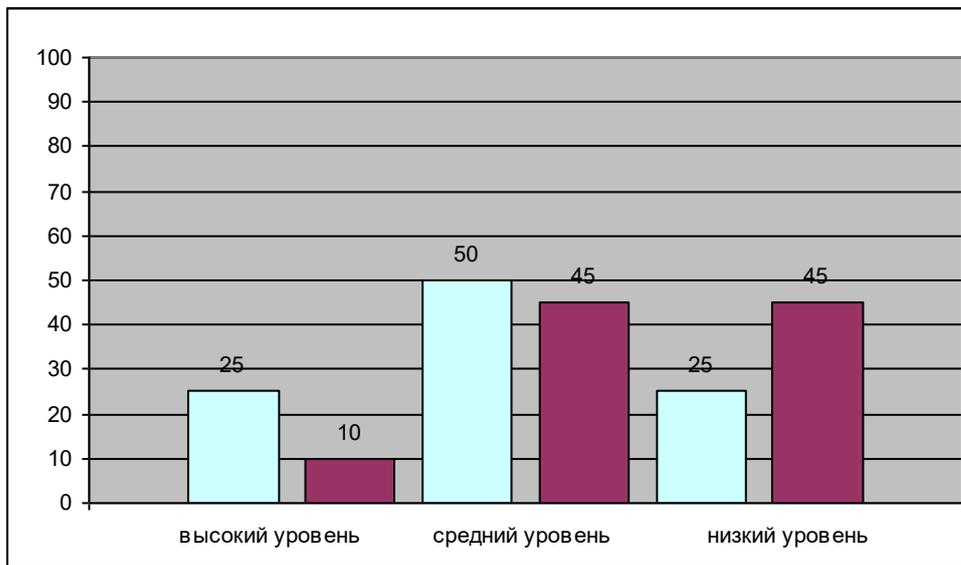
увидела яйцо / она сразу его взяла на руки ↑ // Она заметила что яйцо по маленькому вылупляется ↑ / и появился / у него / цыпленок ↓ // Подошла мама со своими детьми // евоными братьями и сестрами // Девочка села / на корточки и положила цыпленка на корточки ↓ // (Регина, контрольная группа)

Пример 3. Однажды летним днем / вышла погулять девочка Катя ↑ // У неё был зеленый ↑ сарафан // Она вышла из дома босиком ↑ / прошла немножко по тропинке ↑ и увидела что – то в кустах // раздвинула кусты ↓ / а там кот ↑ / ворует яйца ↑ // Девочка взяла одно яйцо // И в ладошках у Кати вылупился птенец ↑ // Вот он удивился ? // Она пошла с ним гулять и отдала птенца маме ↓ // (Данил, экспериментальная группа)

Рассмотренные примеры и анализ таблицы показывают, что в контрольной группе больше, чем в экспериментальной сохраняются рассказы детей в которых присутствует неоправданная прерывистость, паузы, «срывы» начатого предложения. Ученик растягивает время для подбора языковых средств, чтобы закончить мысль. В результате темп устной речи сильно замедляется, возникают паузы, которые затрудняют процесс восприятия текста слушающими. Во многих детских рассказах отсутствует интонация целого текста, выражен интонационный «монотон» или нарушено логическое ударение. Соответственно в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, на 20% меньше ребят составили рассказы относящихся к низкому уровню оценивания и на 15 % больше относящихся к высокому уровню. На среднем уровне экспериментальная и контрольная группы имеют практически равные значения - 50 % и 45% соответственно.

Гистограмма 4. Результаты сравнительной диагностики сформированности умений использования выразительных средств

интонации при порождении устного высказывания младших школьников, % учащихся



- экспериментальная группа

- контрольная группа

Как показывают данные контрольного эксперимента, при определении уровня актуализации словарного запаса, полученные показатели в экспериментальной группе, по всем параметрам превышают показатели контрольной группы

Таблица 5

Умение актуализовать в речи лексику, наиболее точно выражающую замысел высказывания, чел, %

уровень группа	Актуализация словарного запаса					
	высокий		средний		низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Экспериментальная	6	30	11	55	3	15
2. Контрольная	3	15	10	50	7	35

Рассмотрим примеры устных детских рассказов:

Пример 1. Дети гуляли в лесу // Решили / решили поиграть в снежки // А один ребенок решил слепить снеговика // (Александра, контрольная группа).

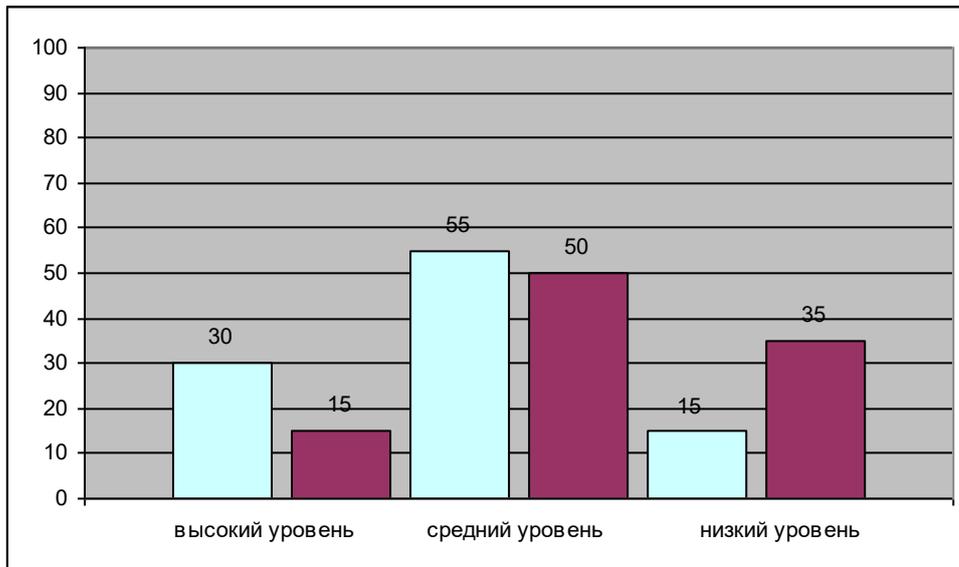
Пример 2. Девочка ходила по деревне / и проходила мимо куста. Девочка заглянула в кусты / а там кот / с куриными яйцами // Девочка взяла одно яйцо на руки / и цыпленок вылупился // Она отпустила цыпленка к маме // И / он побежал / к своей маме // (Артем, контрольная группа).

Пример 3. Однажды ↑ дождливым днем заблудился маленький щенок // Две подружки ↑ шли со школы домой и заметили щенка // Они его взяли домой // Отмыли и накормили // Щенок был счастлив / и радостный лег спать // (Лев, экспериментальная группа).

Пример 4. Ева и курочки ↑ // Жила была девочка // Её звали Ева // Она шла по тропинке и увидела хвост черный ↑ // Подумала / Что же это ? // Раздвинула кусты и увидела кота // У кота в руках было яйцо // Ева посмотрела на кота и забрала у него яйцо // И у неё прямо в руках ↑ вылупился птенец // Она отдала его курочке // и они жили долго и счастливо //

Анализ данных показывает, что в экспериментальной группе на 15 % больше учеников не испытывающих затруднений в выборе лексических единиц и их сочетаемости, то есть относящихся к высокому уровню оценивания. И на 20 % меньше ребят, чем в контрольной группе, которые всё ещё испытывают трудности с подбором слов и словосочетаний, в своей речи практически не используют синонимические ряды, т.е. обладают ограниченным языком и оцениваются по низкому уровню.

Гистограмма 5. Результаты сравнительной диагностики сформированности умений актуализовать в речи лексику, наиболее точно выражающую замысел высказывания, % учащихся



- экспериментальная группа

- контрольная группа

Экспериментальное обучение существенно влияет на формирование текстов, поэтому при анализе звучащих текстов в экспериментальной группе были выявлены более высокие показатели уровня связности речи, раскрытия темы и основной мысли текста, чем в контрольной группе, которые представлены в таблице 6 и в гистограмме 6

Таблица 6

Умение использовать средства, обеспечивающие грамматическую и логическую связность текста, чел, %

уровень	Связность речи					
	высокий		средний		низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Экспериментальная	7	35	10	50	3	15
2. Контрольная	3	15	8	40	9	45

Пример 1. Как – то раз дедушка дал чертеж детям // дети построили / скворечник / по чертежу // Потом они пошли / на улицу / и поставили лестницу на дерево // И потом там повесили / скворечник // Потом они смотрели как птицы жили в скворечники // (Никита, контрольная группа).

Пример 2. Шла девочка // Увидела котенка // И взяла его на ручки / и пошли они вместе // Увидели на дороге гнездо // Посмотрели не кого нету // Девочка увидела маленького / птенца / и / говорит / смотри какой маленький // И начала его кормить // Потом пришла курочка / и начала с ним играть // (Настя, контрольная группа).

Пример 3. (название) Щенок// Однажды в мрачную погоду шел дождь / и на площадке под деревом сидел одинокий щенок // Он был грустным и у него не было дома // Потом две подружки Катя и Саша нашли одинокого щенка / который был бездомный и мокрый // Они привели его к себе домой / высушили / покормили его // Катя с Сашей дали ему кличку Вася // Они каждый день о нем заботились // У них щенку было очень хорошо / и он радовался // (Настя, экспериментальная группа).

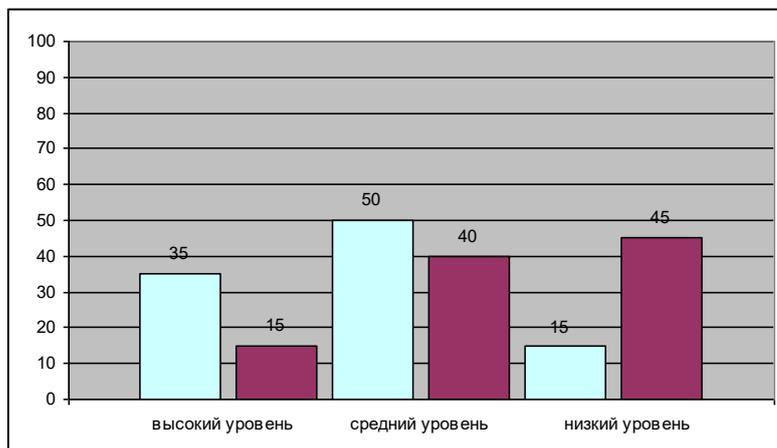
Пример 4. (название) Три брата // Однажды зимним днем / три брата приехали на площадку // Первого брата /самого старшего звали Владик// Второго / самого среднего звали Саша // А самого маленького Рома // Они захотели кататься на лыжах / и увидели много – много интересного // Увидели елки покрытые снегом / увидели детей // Потом они увидели снеговиков и подумали / может нам тоже слепить снеговика ?// Они накатали один ком и устали / поехали домой // А на следующий день они скатали туловище и голову // Потом они думают / давайте поиграем в снежки // Первый брат двенадцать раз попал по братьям / второй брат четырнадцать / а самый младший двенадцать// О вот наш снеговик / сказал первый брат // они принесли ведро / нашли метлу / ещё палку и два камешка // Потом все дети собрались на площадке и посмотрели какой у них получился замечательный снеговик // Он был до самой весны / потом он растаял // (Вадим, экспериментальная группа).

Пример 5. Однажды зимним днем / Коля отпросился у папы погулять // Когда он вышел на улицу / он встретил своего друга Сашу // А Саша был со своим другом Мишей // Они не знали чем им заняться // Потом они

придумали покататься на лыжах // Они катались на перегонки / Саша выиграл // Потом ребята слепили снежки и играли // Потом они захотели покататься на горке // Саша скатился нашел прутик // Миша скатился нашел ведро // Коля скатился нашел метлу // И эти вещи они положили рядом // Они не знали что делать с этими вещами // Потом Коля придумал слепить снеговика // Когда они лепили снеговика / у них не было носа метлы и ведра // Как раз когда они катались на горке нашли эти вещи // (Миша, экспериментальная группа)

Анализ услышанных текстов позволяет сделать вывод о том, что самостоятельно составленные рассказы учащихся экспериментальной группы отличаются большей содержательностью и образностью. В них видна индивидуальность каждого автора. На наш взгляд, такое положение в экспериментальных классах складывается благодаря большей работе по формированию навыка составления устного высказывания. Все же у 45 % учащихся контрольной группы и 15 % ребят экспериментальной группы при составлении устного рассказа в речи встречаются лексические повторы, наречия *там, потом* и др., союзы *и, а*, отсутствует использование вводных слов, синонимов, антонимов.

Гистограмма 6. Результаты сравнительной диагностики сформированности умений использования средств, обеспечивающих грамматическую и логическую связность текста, % учащихся



-  - экспериментальная группа
-  - контрольная группа

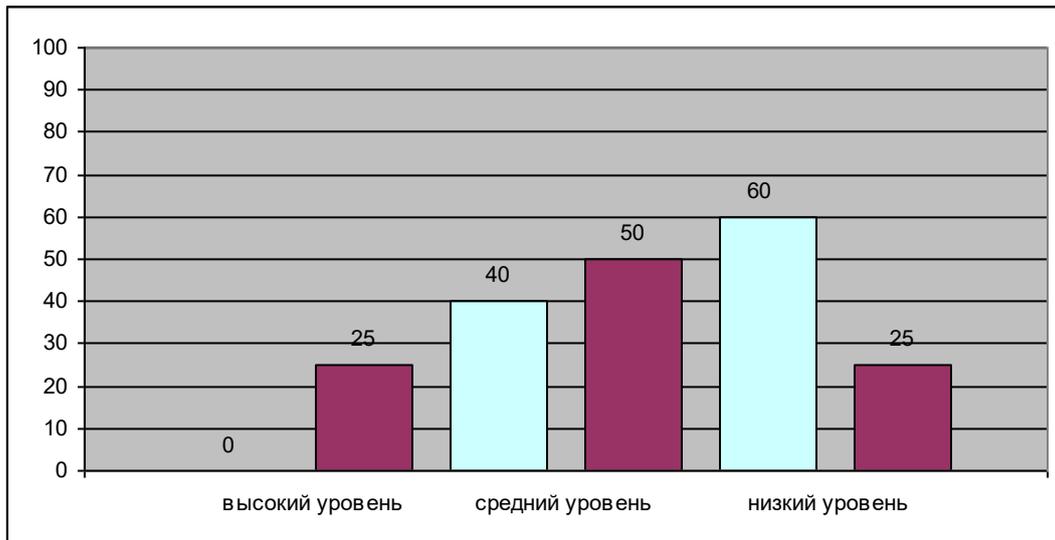
Рассмотрим сводные результаты в экспериментальной и контрольной группе в констатирующем и контрольном экспериментах:

1. Использование выразительных средств интонации:

Таблица 7. Сводные результаты умений использовать выразительные средства интонации при порождении устного высказывания в экспериментальной группе, %

уровни	высокий		средний		низкий	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
Экспериментальная	0	25	40	50	60	25

Гистограмма 7 . Сводные результаты умений использования выразительных средств интонации при порождении устного высказывания младших школьников в экспериментальной группе, % учащихся



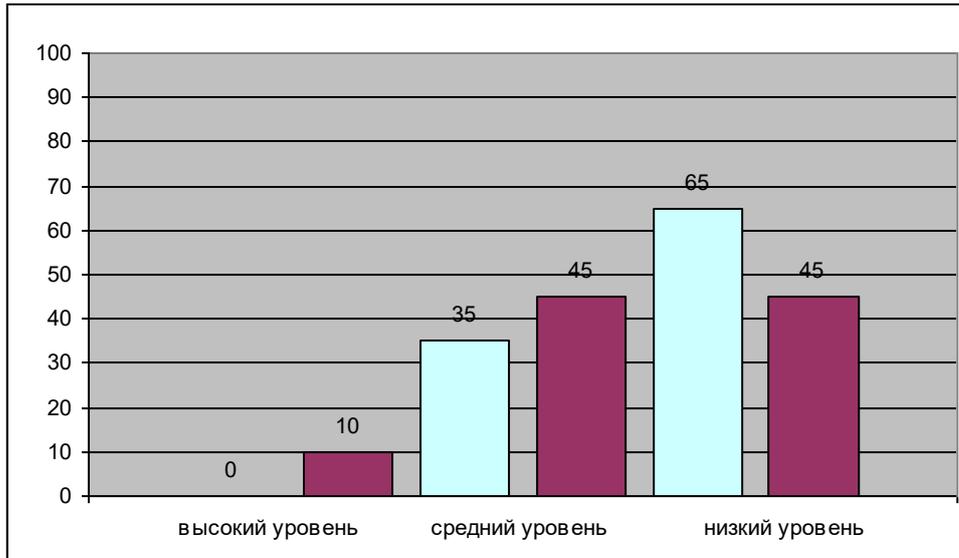
 - констатирующий эксперимент

 - контрольный эксперимент

Таблица 8. Сводные результаты умений использовать выразительные средства интонации при порождении устного высказывания в **контрольной группе, %**

уровни	высокий		средний		низкий	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
Контрольная	0	10	35	45	65	45

Гистограмма 8 . Сводные результаты умений использования выразительных средств интонации при порождении устного высказывания младших школьников в **контрольной группе, % учащихся**



 - констатирующий эксперимент

 - контрольный эксперимент

2. Лексические умения младших школьников

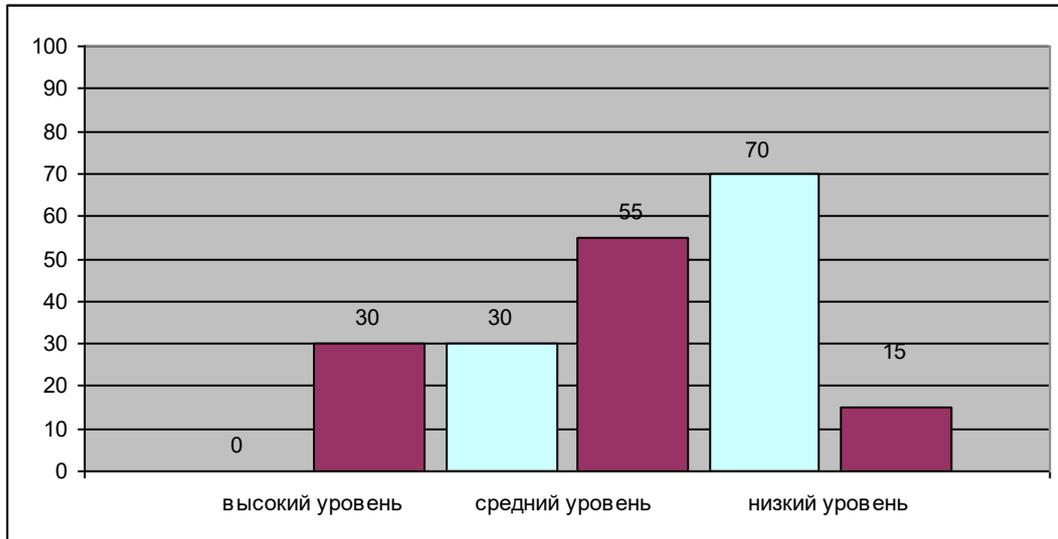
Таблица 9

Сводные результаты умений актуализовать в речи лексику, наиболее точно выражающую замысел высказывания **в экспериментальной группе, %**

уровни	высокий		средний		низкий	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
Экспериментальная	0	30	30	55	70	15

Гистограмма 9.

Сводные результаты умений актуализовать в речи лексику, наиболее точно выражающую замысел высказывания **в экспериментальной группе, %**



- констатирующий эксперимент

- контрольный эксперимент

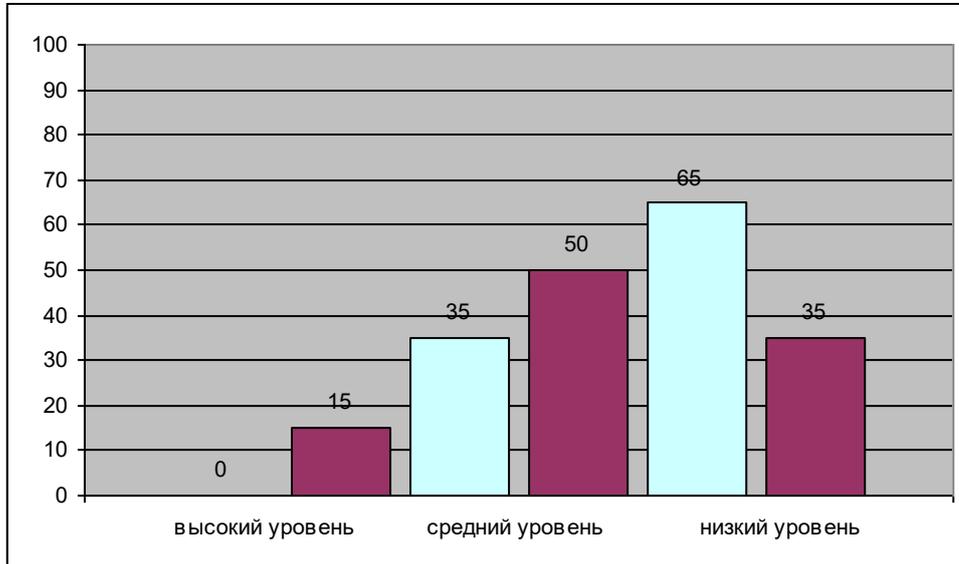
Таблица 10

Сводные результаты умений актуализовать в речи лексику, наиболее точно выражающую замысел высказывания **в контрольной группе, %**

уровни	высокий		средний		низкий	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
Контрольная	0	15	35	50	65	35

Гистограмма 10.

Сводные результаты умений актуализовать в речи лексику, наиболее точно выражающую замысел высказывания **в контрольной группе**, %



 - констатирующий эксперимент

 - контрольный эксперимент

3. Оформление связного высказывания

Таблица 11.

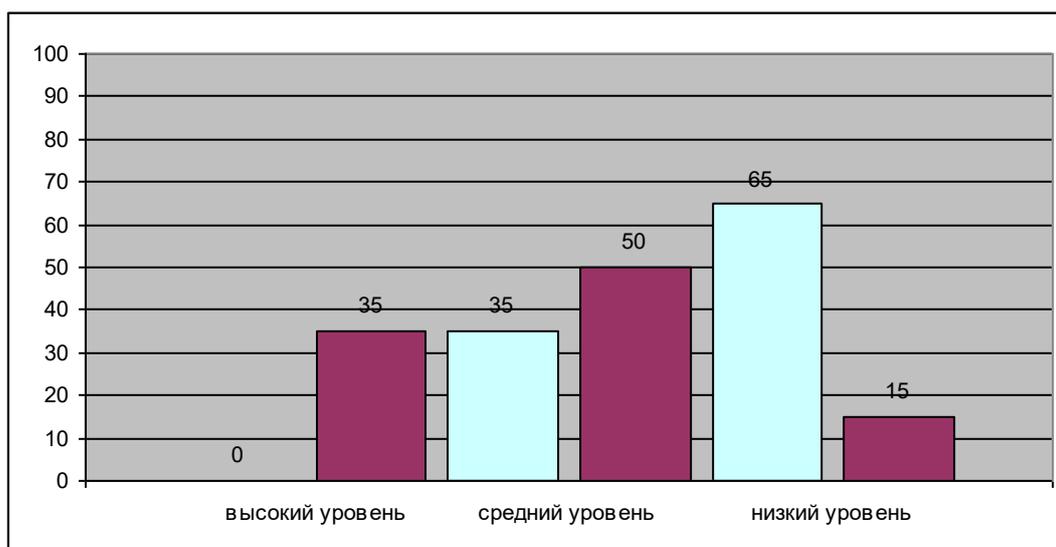
Сводные результаты умений использовать средства, обеспечивающие грамматическую и логическую связность текста **в экспериментальной группе**, %

уровни	высокий		средний		низкий	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
группа						

Экспериментальная	0	35	35	50	65	15
-------------------	---	----	----	----	----	----

Гистограмма 11.

Сводные результаты умений использовать средства, обеспечивающие грамматическую и логическую связность текста **в экспериментальной группе, %**



- констатирующий эксперимент

- контрольный эксперимент

Таблица 12.

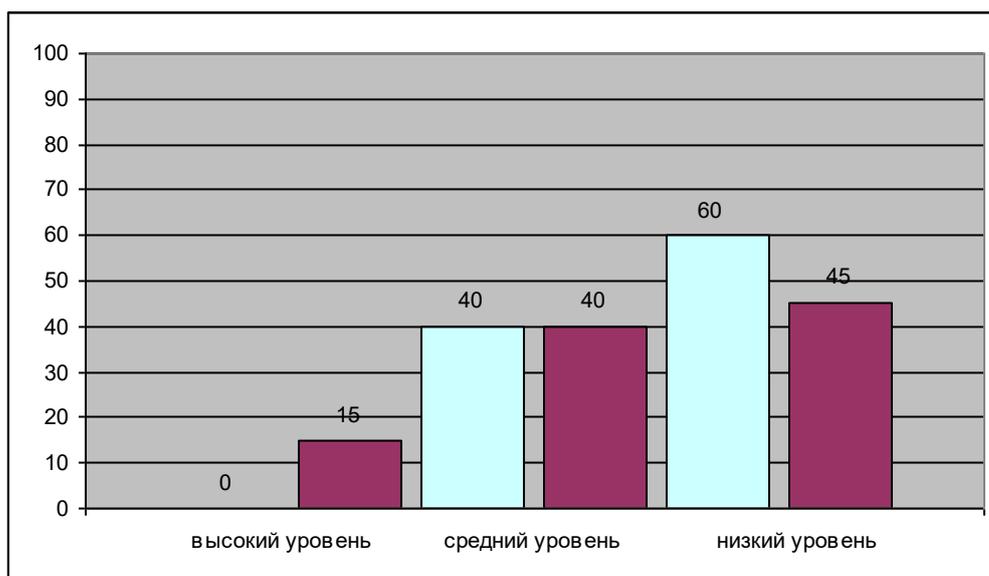
Сводные результаты умений использовать средства, обеспечивающие грамматическую и логическую связность текста **в контрольной группе, %**

уровни	высокий		средний		низкий	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
группа						

Контрольная	0	15	40	40	60	45
-------------	---	----	----	----	----	----

Гистограмма 12.

Сводные результаты умений использовать средства, обеспечивающие грамматическую и логическую связность текста **в контрольной группе**,
%



- констатирующий эксперимент

- контрольный эксперимент

Сравнительные данные констатирующего и контрольного эксперимента показывают, что по сравнению с контрольной группой, в экспериментальной произошли значительные изменения в построении устных монологических текстов детьми.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что предложенная экспериментальная методика обучения устной монологической речи младших школьников является эффективной.

Проводимый до сих пор анализ был качественным, построенный на прямом сравнении процентной доли между экспериментальной и

контрольной группами. В целях установления достоверности выявленных различий необходимо провести статистическое сравнение.

Статистическая обработка данных включила в себя сравнение выборок и анализ взаимосвязи признаков. Для сравнения выборок использован U – критерий Манна Уитни.

В соответствии со стандартной схемой формирующего эксперимента нами выделены две группы респондентов: контрольная и экспериментальная. Причем по исследуемым показателям они схожи. Для сравнения мы взяли две группы детей по 20 человек из первого класса «Г» и первого класса «З».

Определение достоверности различий для независимых выборок U – критерий Манна Уитни.

Для констатирующего эксперимента:

V эксп. (n = 20) = 1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,2,2,2,2,2,2,2,2.

V контр. (n = 20) = 1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,2,2,2,2,2,2,2,2.

Ранг2=(1+2+3+4+5+6+7+8+9+10+11+12+13+14+15+16+17+18+19+20+21+22+23+24+25) / 15 = 21,67

Ранг 1 = (26+27+28+29+30+31+32+33+34+35+36+37+38+39+40) / 25 = 19,8

R эксп. = 21,67*7 + 19,8*13 = 151,69 + 257,4 = 409,09

R контр. = 21,67*8 + 19,8*12 = 173,36 + 237,6 = 410,96

Проверка:

R эксп. + R контр. = N/2 * (N+1)

409,09 + 410,96 = (20*20)/2 * (20+20+1)

820 = 820

U эксп. = n э * n к + n э * (n э + 1) / 2 - R эксп. = 20*20 + 20*(20+1) / 2 - 409,09 = 200,91

U контр. = n э * n к + n к * (n к + 1) / 2 - R контр. = 20*20 + 20*(20+1) / 2 - 410,96 = 199,04

Гипотеза H0: если U_{\max} расчетная $<$ U_{\max} табличная, а U_{\min} расчетная $>$ U_{\min} табличная, то между рядами показателей не существует достоверное различие на уровне 95 % вероятности.

Гипотеза H1: если U_{\max} расчетная \geq U_{\max} табличная, а U_{\min} расчетная $<$ U_{\min} табличная, то между рядами показателей существует достоверное различие на уровне 95 % вероятности.

Так как, U_{\max} расчетная (200,91) $<$ U_{\max} табличная (273), а U_{\min} расчетная (199,04) $>$ U_{\min} табличная (126), то между анализируемыми рядами показателей не существует достоверного различия на уровне 95 % вероятности. Подтвердилась гипотеза H0.

Для контрольного эксперимента:

V эксп. (n = 20) = 1,1,1,2,2,2,2,2,2,2,2,2,2,2,3,3,3,3,3,3,3

V контр. (n = 20) = 1,1,1,1,1,1,1,1,1,2,2,2,2,2,2,2,2,3,3,3

Ранг 3 = (1+2+3+4+5+6+7+8+9+10) / 10 = 5,5

Ранг2=(11+12+13+14+15+16+17+18+19+20+21+22+23+24+25+26+27+28) / 18 = 19,5

Ранг 1 = (29+30+31+32+33+34+35+36+37+38+39+40) / 12 = 34,5

R эксп. = 5,5*7+19,5*10+34,5*3 = 38,5+195+103,5=337

R контр. = 5,5*3+19,5*8+34,5*9 = 16,5+156+310,5=483

Проверка:

R эксп. + R контр. = N/2 * (N+1)

337 + 483 = (20*20)/2 * (20+20+1)

820 = 820

$U_{\text{эсп.}} = n_{\text{э}} * n_{\text{к}} + n_{\text{э}} * (n_{\text{э}} + 1) / 2 - R_{\text{эсп.}} = 20*20 + 20*(20+1) / 2 - 337 = 273$

$$U_{\text{контр.}} = n_{\text{э}} * n_{\text{к}} + n_{\text{к}} * (n_{\text{к}} + 1) / 2 - R_{\text{контр.}} = 20 * 20 + 20 * (20 + 1) / 2 - 483 = 124$$

Гипотеза H₀: если $U_{\text{мах}} \text{ расчетная} < U_{\text{мах}} \text{ табличная}$, а $U_{\text{мин}} \text{ расчетная} > U_{\text{мин}} \text{ табличная}$, то между рядами показателей не существует достоверное различие на уровне 95 % вероятности.

Гипотеза H₁: если $U_{\text{мах}} \text{ расчетная} \geq U_{\text{мах}} \text{ табличная}$, а $U_{\text{мин}} \text{ расчетная} < U_{\text{мин}} \text{ табличная}$, то между рядами показателей существует достоверное различие на уровне 95 % вероятности.

Так как, $U_{\text{мах}} \text{ расчетная} (273) = U_{\text{мах}} \text{ табличная} (273)$, а $U_{\text{мин}} \text{ расчетная} (124) < U_{\text{мин}} \text{ табличная} (126)$, то между анализируемыми рядами показателей существует достоверное различие на уровне 95 % вероятности. Подтвердилась гипотеза H₁.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

1. В устных текстах, созданных учащимися, 35% первоклассников экспериментальной группы и 15% контрольной группы смогли создать связный, композиционно завершённый текст, полностью раскрыв тему и основную мысль текста. Большинство учащихся владеют данными умениями на среднем и низком уровнях.
2. Проблемы текстообразования в устной детской монологической речи связаны с особенностями структуры устной речи, которая имеет следующие характеристики: прерывистость, незавершённость, паузы, разного рода вставки, логические ударения и т.д.
3. В детских звучащих текстах преобладают короткие фразы, состоящие из 1-2 слов, совпадающие со словом, словосочетанием или нераспространённым предложением. В устных текстах отмечаются уточнения и конкретизации, находящиеся в конце или в середине фраз. Наблюдаются разрывы, паузы, создаваемые для продления времени, для поиска языковых средств, для завершения мысли, а также сбивчивость и т.п., а также ошибками в словоупотреблении и произношении, что не позволяет учащимся правильно структурировать устный текст.
4. При создании методики обучения устной монологической речи младших школьников на уроках русского языка, разработана программа включающая в себя систему упражнений, направленных на предупреждение и преодоление трудностей, связанных с созданием устного текста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе образования важнейшей задачей школы является формирование свободной, развитой и образованной личности, сознательно **ориентированной** на позицию других людей в общении, **умеющую** выражать свое мнение. Эта задача решается различными путями, в том числе обновлением содержания образования и поиском новых приемов работы на уроке.

Проблема обучения устной монологической речи учащихся начальных классов приобретает в современной методике все большую актуальность. Это связано с внедрением **Федерального государственного образовательного стандарта** основной образовательной программы начального общего образования, где содержится указание на то, что ученики должны осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты не только в письменной, но и в устной форме, уметь излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

Обзор и анализ теоретической литературы по проблеме формирования устной монологической речи младших школьников позволил сделать вывод о том, что младшие школьники испытывают лингвистические, психологические, возрастные затруднения при формировании устной монологической речи. Устная монологическая речь считается сложным видом речевой деятельности.

Такие особенности устной монологической речи, как логичность, сознательность и намеренность, сложность, организованность дают возможность для создания системы обучения устной монологической речи младших школьников, где основной единицей обучения будет текст.

Анализ действующих на современном этапе программ и учебников по русскому языку для начальной школы показал, что работа по развитию устной монологической речи носит стихийный характер: она не выделена в особый раздел, не определены речевые умения и навыки, необходимые школьникам для выражения мыслей в устной монологической речи.

Необходимость создания методики обучения устной монологической речи подтверждается данными констатирующего эксперимента. Первоклассникам предлагалось составить устный рассказ по сюжетным картинкам о природе, животных, детях, которые служили визуальной опорой для учащихся, не позволяя им отклониться от логики изложения. Было установлено, что дети 1 класса испытывают значительные трудности при выражении мыслей в устной форме речи, **которые заключаются в неумении использовать выразительные средства интонации при порождении устного высказывания (паузы, логическое ударение, темп речи); в трудностях актуализации лексики, наиболее точно выражающей замысел высказывания; в использовании средств, обеспечивающих грамматическую и логическую связность текста.**

Нами был разработан комплекс упражнений, позволяющих совершенствовать устную монологическую речь младших школьников на уроках русского языка, включающий в себя **следующие типы упражнений:** упражнения, направленные на построение высказывания с учетом логического ударения, постановки пауз, темпа и громкости речи (произношение предложений с разной интонацией, постановка логического ударения, логических пауз в предложении, интонационное оформление речи, анализ воспринимаемых на слух текстов); упражнения, направленные на работу над лексическими умениями младших школьников (расширение и актуализация словарного запаса, подбор синонимов и антонимов, подбор родственных слов, составление

предложений с заданным словом, употребление в речи заданных слов, подходящих по смыслу); упражнения, направленные на использование средств связи в монологической речи (восстановление деформированного текста, редактирование текстов с лексическими ошибками, пересказ текста, составление рассказа по плану или опорным словам, составление рассказа по рисунку, картине, на заданную или свободную тему).

Сопоставительный анализ устных детских текстов, полученных в ходе контрольного эксперимента, позволяет судить об эффективности предложенной экспериментальной методики и подтверждает гипотезу о том, что целесообразно проводить работу над совершенствованием интонационной стороны речи, актуализацией словарного запаса и связностью монологического высказывания с учётом механизмов порождения устной речи и ее возрастных особенностей у младших школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдарова Л.И. Психолингвистические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М., 1978. – 144 с.
2. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // Вопросы психологии. – 1967. – № 5. – С. 55 – 72.
3. Андреев Н.Д., Зиндер Л.Р. О понятиях речевого акта, речи, речевой вероятности и языка. // Вопросы языкознания. - 1963. - №3. - С. 15-21
4. Антипова А.М. Направления исследований по интонации в современной лингвистике // Вопросы языкознания. - 1986. - №1. - С. 122-127.
5. Артемов В.А. Психология речевой интонации: Лекции к спецкурсу, ч.2. — М. :Просвещение, 1976. - 87 с.
6. Архипова Е.В. Проблемы речевого развития младших школьников: Дисс. докт. пед. наук. - М., 1998. - 326 с.
7. Афонина Г.Н. Уроки развития речи: Пособие для учителей. 1-4 классы. –М.:Рольф, 2001. –176 с.
8. Багичева Н.В., Кусова М.Л., Плотникова Е.И., Шуритенкова В.А. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т;– М.: Флинта: Наука, 2011. – 272 с.
9. Баранов М.Т., Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А, Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Баранова М.Т. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
10. Баринаева Е.А. Связная речь и пути овладения ею в школе: Сборник научных работ. Развитие устной и письменной речи – Ленинград, 1976. С.3–14.

11. Богданова Н.В. Живые фонетические процессы русской речи: Учеб.- метод. пособ. по современному русскому литературному языку. - СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2001. — 186 с.
12. Богуславская Н.Е., Капинос В.И., Купалова А.Ю. и др. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
13. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы – С. 34 – 44.
18. Бубнова Г.Н., Гарбовский Н.К. Письменная и устная коммуникация: Синтаксис и просодия. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 270 с.
19. Бубнова И.А. Детское словесное творчество на уроках развития устной речи в начальной школе // Традиции и новаторство в современной методике русского языка. Материалы Герценовских чтений 18-19 мая 2006 года. - СПб.: «Сударыня», 2006. - С. 11- 84.
20. Бубнова И.А. Речевая ситуация как средство развития устной речи первоклассников // Система работы над текстом в ВУЗе и школе. - СПб.: Невский проспект, 2002. - С. 140 - 146.
21. Бубнова И.А. Детское словесное творчество на уроках развития речи в начальной школе // Традиции и новаторство в современной методике русского языка: Материалы Герценовских чтений 18-19 мая 2006 года / Под ред. проф. Донской Т.К., Пышкиной О.В., Сокольницкой Т.Н. - СПб.: «Сударыня», 2006. - С.77 - 84.
22. Винокур Г.О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика / Отв. ред. Г.В. Степанов, В.П. Нерознак. - М.: Наука, 1990. - 451 с.
23. Веренинова Ж.Б. К проблеме компонентов интонации // Филологические науки. - 1997. - №2. - С.21 - 25.

24. Ветрова В.В. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / В.В. Ветрова, Д.Б. Годовикова, М.Г. Елагина и др. / Под ред. М.И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1985. - 207 с.
25. Виноградов В.В. Понятие синтагмы в синтаксисе русского языка // Вопросы синтаксиса современного русского языка (Сб. статей) / Под ред. В.В. Виноградова. - М.: Учпедгиз, 1950. - 413 с.
26. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. - М.: Высшая школа, 1981.-320 с.
27. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: для студентов высших педагогических учебных заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - 3-е изд., стереотип. - М.: Academia, 2005. - 367 с.
28. Вохмина Л.Л. Хочешь говорить — говори: 300 упражнений по обучению устной речи. - М.: Русский язык, 1993. - 176 с.
29. Выготский Л.С. Мышление и речь: Собрание трудов. - М.: Лабиринт, 2001. -368 с.
30. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: для студентов высших педагогических учебных заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - 3-е изд., стереотип. - М.: Academia, 2005. - 367 с.
31. Гаспаров Б.М. Устная речь как семиотический объект // Семиотика номинации и семиотика устной речи. Уч. записки Тартуского университета, 1978, вып.442.
32. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука, 1981.-139 с.
33. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.-471 с.
34. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. - 1969. - № 6. - С.45-51.

35. Горбушина Л.А. Выразительное чтение и рассказывание: Учеб. пособие. 3-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1975. — 144 с.
36. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учебное пособие. 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Лабиринт, 2005. — 320 с.
37. Добромыслов В.А. Русский язык и литература в школе: Методический сб. вып.1 — М., 1943.-98 с.
38. Дубровинская Н.В., Фабер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 144 с.
39. Ефимов В.Ф. Компетентность как новое качество личности школьника // Начальная школа. 2012. – №2. – С. 11 –18.
40. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958.-370 с.
41. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. - 159 с.
42. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество (Избранные труды). - М.: Лабиринт, 1998. - 368 с.
43. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. // Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество (Избранные труды). - М.: Лабиринт, 1998. - 368 с.
44. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов // Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество (Избранные труды). - М.: Лабиринт, 1998. - 368 с.
45. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. - М.: Просвещение, 1964. - 300 с.
46. Желтовская Л.Я. Особенности развития умения общаться у младших школьников // Начальная школа. – 2011. – №5. – С. 50–57.

47. Завацкая Г. С. Компетентностный подход в методике преподавания русского языка. // [http:// www.rusnauka.com/8. _NPE_2007/Philologia/20933.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8._NPE_2007/Philologia/20933.doc.htm).
48. Захарова А.А. Обучение младших школьников составлению связного устного высказывания: Дисс. ... канд. пед. наук. - Рязань, 2004. - 211 с.
49. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. - М.: Рус. яз., 1979. - 239 с.
50. Зимняя И.А. Психолингвистические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1978. - 159 с.
51. Зиндер Л.Р. Интонация. - Киев, 1978. - 187 с.
- Иванова С.Ф. Речевой слух и культура речи: Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1970. - 96 с.
52. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: Интонация, паузирование, логич. ударение, темп, ритм: Учеб. пособие для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов и учащихся ст. классов шк. гуманитар, профиля / Г.Н.Иванова-Лукьянова. — 6-е изд. — М.: Флинта- Наука, 2004. - 196 с.
53. Ильенко Н.М. Формирование ритмико-интонационной выразительности речи младших школьников при использовании стихотворного текста и музыки. Дисс. ... канд. пед. наук. - Белгород, 2006. - 221 с.
54. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 1 кл.: Учебник. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. . - Изд. 7-е – М., 2015. – 143 с.
55. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 кл. в 2ч. Ч1.: Учебник. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. . - Изд. 6-е – М., 2016. – 143 с.
56. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 кл. в 2ч. Ч2.: Учебник. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. . - Изд. 6-е – М., 2016. – 143 с.
57. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 кл. в 2ч. Ч1: Учебник. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. . - Изд. 6-е – М., 2016. – 159 с.

58. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 кл. в 2ч. Ч2.: Учебник. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. . – Изд. 5-е – М., 2015. – 159 с.
59. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 4 кл. в 2ч. Ч1.: Учебник. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. . – Изд. 3-е – М., 2014. – 159 с.
60. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 4 кл. в 2ч. Ч2.: Учебник. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. . – Изд. 3-е – М., 2014. – 159 с.
61. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. – М., 1994.
62. Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Крысин Л.П. и др.; Русский язык: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Л. Л. Касаткина. —М.: Издательский центр «Академия», 2001. —768 с.
63. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 2 кл. в 2ч. Ч1: Учебник. / Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина. – Изд. 2-е, перераб. М., 2012. – 143 с.
64. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 2 кл. в 2ч. Ч2: Учебник. / Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина. – Изд. 2-е, перераб. – М., 2012. – 143 с.
65. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 3 кл. в 2ч. Ч1: Учебник. / Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина. – Изд. 4-е, перераб. – М., 2014. – 159 с.
66. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 3 кл. в 2ч. Ч2: Учебник. / Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина. – Изд. 4-е, перераб. – М., 2014. – 143 с.
67. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 4 кл. в 2ч. Ч1: Учебник. / Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина. – Изд. 3-е, перераб. – М., 2014. – 127 с.
68. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 4 кл. в 2ч. Ч2: Учебник. / Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина. – Изд. 3-е, перераб. – М., 2014. – 143 с.

- 69.Комплект «Перспектива» Программы для начальной школы/ Л.Ф. Климанова, – М., 2007. – 112 с.
70. Колокольцев Н.В. Общие вопросы развития речи в процессе изучения литературы: Сборник трудов. Вопросы преподавания литературы в школе – М.:1975. С.3–10.
- 71.Капинос В.И. Активизация методов работы по развитию речи // Совершенствование методов обучения русскому языку: Сб.статей: Пособие для учителей / Сост. А.Ю.Купалова. - М.: Просвещение, 1981. - 160 с.
- 72.Климова С. А. Методика развития связной речи учащихся начальных классов на основе теории ССЦ: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1995.-221 с.
- 73.Кручинина И.Н. Textoобразующие функции сочинительной связи // Русский язык: Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. - М.: Наука, 1984. - 210 с.
- 74.Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. -М.: Наука, 1991.-238 с.
- 75.Кубрякова Е.С. Краткая характеристика существующих моделей порождения речи — уровневые и циклические модели // Теория речевой деятельности: Хрестоматия / Лалаева Р.И., Логинова Е.А., Титов Т.А; Под ред. Р.И. Лалаевой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. - 413 с.
- 76.Кукушин В.С., Болдырева-Вараксина А.В. Педагогика начального образования / Под общ.ред.В.С.Кукушина. - М.: ИКЦ «МарТ; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. - 592 с.
- 77.Ладыженская Т.А. Анализ и пути совершенствования речи детей. Сб.научных трудов. - М., 1985. - 89 с.

78. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обечения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус.яз. и лит.» – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
79. Ладыженская Т.А., Никольская Р.И., Сорокина Г.И. и др. Речевые секреты : Кн. для учителя нач. классов; под ред. .Ладыженской Т.А.. – .: Просвещение, 1992. – 144 с.
80. Ладыженская Т.А. и др. Речь.Речь.Речь.: Книга для учителя: под ред. Ладыженской Т.А. - М.:Педагогика, 1990. – 336 с.
81. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: М., «Педагогика»,1974. – 256 с.
- 82.Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Уроки риторики в школе: Книга для учителя. — М.: «Ювента», «Баласс», 2004. - 80 с.
- 83.Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В., Ладыженская Т.М., Марысева О.В. Детская риторика в рассказах и рисунках. Учебная тетрадь для 4 класса. — М.: Издательство «Ювента»; Издательство «Баласс», 2007. - 192 с.
- 84.Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В., Никольская Р.И., Сорокина Г.И. Детская риторика в рассказах и рисунках. Учебная тетрадь для 1 класса. В 2-х ч. Ч.1.— М.: «Баласс», «С-инфо», 2003. - 64 с.
- 85.Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В., Никольская Р.И., Сорокина Г.И. Детская риторика в рассказах и рисунках. Учебная тетрадь для 1 класса. В 2-х ч. Ч.2.- М.: «Баласс», «С-инфо», 2003. — 64 с.
- 86.Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В., Никольская Р.И., Сорокина Г.И. Детская риторика в рассказах и рисунках. Учебная тетрадь для 2 класса. В 2-х ч. 4.1. — М.: Издательство «Ювента»; Издательство «Баласс», 2004. - 96 с.
- 87.Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В., Никольская Р.И., Сорокина Г.И. Детская риторика в рассказах и рисунках. Учебная тетрадь для 2 класса. В 2-х ч. 4.2. - М.: Издательство «Ювента»; Издательство «Баласс», 2004. — 96 с.

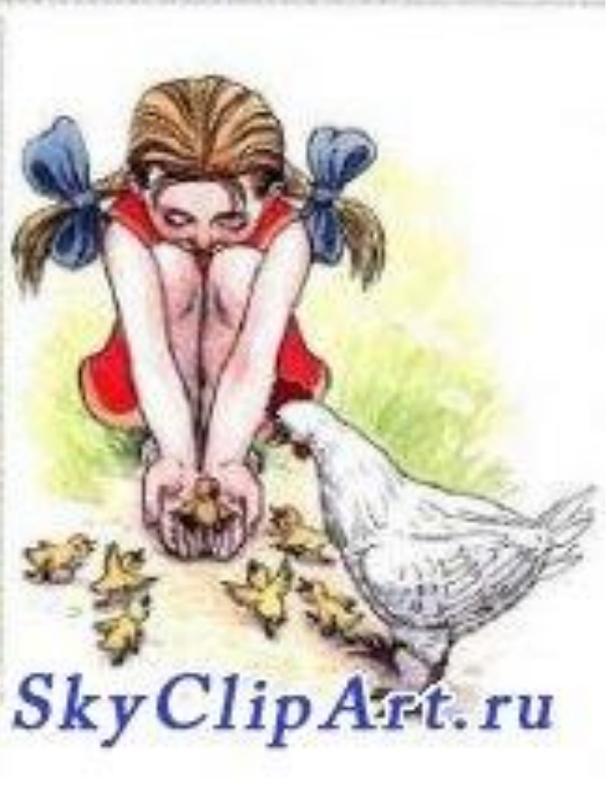
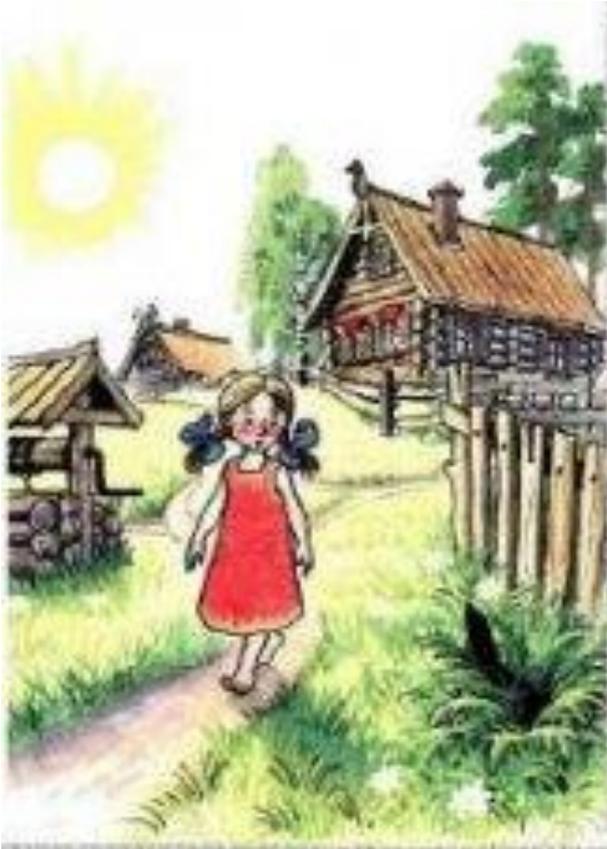
- 88.Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В., Никольская Р.И., Сорокина Г.И. Детская риторика в рассказах и рисунках. Учебная тетрадь для 3 класса. В 2-х ч. 4.1. - М.: Издательство «Ювента»; Издательство «Баласс», 2004.
- 89.Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В., Никольская Р.И., Сорокина Г.И. Детская риторика в рассказах и рисунках. Учебная тетрадь для 3 класса. В 2-х ч. 4.2. - М.: Издательство «Ювента»; Издательство «Баласс», 2004.
- 90.Лаптева О.А. О грамматике устного высказывания // Вопросы языкознания. - 1980. - №2. - С.28-35.
- 91.Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика, 1971.-279 с.
- 92.Лемяскина Н.А. Развитие языковой личности и коммуникативного сознания младшего школьника: на материале речевого поведения учащихся 1-4 кл. / Н.А. Лемяскина. - Воронеж: ВГУ, 2004. - 329 с.
- 93.Леонтьев А.А. О речевой ситуации и принципе речевых действий // Русский язык за рубежом. — 1968. - №2. - С.39-44.
- 94.Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. - 4-е изд., стер. - М.: URSS, 2007. -306 с.
- 95.Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. Н.Н.Ярцева. - 2-е изд., доп. - М.: Большая Рос. энциклопедия, 2002. — 707 с.
96. Лобчук Е.И. Устное и письменное изложение: совет методиста // Начальная школа. – 2012. - №7. С. 30-33.
- 97.Лошакова Т.В. Развитие интонационной стороны речи учащихся в процессе обучения русскому языку: Дисс. ... канд. пед. наук. - М., 2000.
- 98.Лурия А.Р. Внутренняя речь и ее мозговая организация // Теория речевой деятельности: Хрестоматия / Лалаева Р.И., Логинова Е.А., Титов Т.А; Под ред. Р.И. Лалаевой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000.-413 с.

99. Львов М.Р. Анализ детских сочинений // Начальная школа. – 2012. – №2. С. 32–34.
100. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» — 2-е изд., перераб.— М.: Просвещение, 1987.— 415 с.
101. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др. / Под ред. Т.А. Ладыженской. - М.: Просвещение, 1991. - 240 с.
102. Микушова Т.П. О некоторых аспектах языкового образования младших школьников в современных условиях // Начальная школа. – 2014. – №7. С. 57–60.
103. Налимова Т.А. Как научить младших школьников создавать устные высказывания на учебные темы // Начальная школа. – 2015. – №1. С. 27–31.
104. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. - М.: Педагогика, 1992. - 160 с.
105. Никитина М.И., Красильникова О.А. Чтение и развитие речи: Учебно-методическое пособие. – СПб.:КАРО, 2006– 256 с.
106. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. - М.: Педагогика, 1988. — 135 с.
107. Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка: учеб. пособие. – М.:Флинта: Наука, 2011. – 224 с.
108. Политова Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.:Просвещение,1984. – 191 с.
109. Рамзаева, Т.Г. Программа по русскому языку для четырехлетней начальной школы // Т.Г. Рамзаева. Русский язык. 1 кл.: Книга для учителя: Тематическое и поурочное планирование – 3-е изд., стереотип. / Т.Г. Рамзаева. – М., 2002. – 96 с.

- 110.Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 1 кл.: Учебник. / Т.Г. Рамзаева. – М., 2008 – 95 с.
- 111.Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 2 кл. в 2ч. Ч1: Учебник. / Т.Г. Рамзаева. – М., 2011 – 126 с.
- 112.Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 2 кл. в 2ч. Ч2: Учебник. / Т.Г. Рамзаева. – М., 2011 – 94 с.
- 113.Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 3 кл. в 2ч. Ч1: Учебник. / Т.Г. Рамзаева. – М., 2012 – 158 с.
- 114.Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 3 кл. в 2ч. Ч2: Учебник. / Т.Г. Рамзаева. – М., 2012 – 141 с.
- 115.Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 4 кл. в 2ч. Ч1: Учебник. / Т.Г. Рамзаева. – М., 2013 – 158 с.
- 116.Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 4 кл. в 2ч. Ч2: Учебник. / Т.Г. Рамзаева. – М., 2013 – 158 с.
117. Саломатина Л.С. Обучение созданию письменных текстов разных типов в условиях перехода на ФГОС начального общего образования // Начальная школа. – 2010. – №12. – С. 14–22.
118. Сдобнова А.П. Лексикон школьников и современная разговорная речь // Начальная школа. – 2013. – №6. – С. 7–11.
- 119.Соколов А.Н.Внутренняя речь и мышление. - 2-е изд. - М.: URSS: Изд. ЛКИ, 2007. - 247 с.
120. Ступина Е.А. Особенности формирования речевой культуры младших школьников // Начальная школа. – 2013. –№9. – С. 49–52.
121. Уроки развития связной речи в начальной школе: пособие для студентов факультета начального обучения и учителей начальных классов. – Санкт-Петербург:Специальная литература, 1997
122. Ушакова Ю.А. Развитие устной монологической речи школьников на минутке чистописания // Начальная школа. – 2011. – №11. – С. 43–46.
- 123.Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. - М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — 236 с.

124. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. - М.: Наука, 1989. - 191 с.
125. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Т.3. - М.: Педагогика, 1989. - 510 с.
127. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. – М., 2009. – 62 с.
128. Фирсов Г.П. Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе / под ред. В.В. Виноградова. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. - 447 с.
129. Характеристика связной речи детей младшего школьного возраста: Сб. научных трудов. Под ред. Ладыженской Т.А. - М.: НИИОП, 1981. — 80 с.
130. Цейтлин С.Н. Детская речь: проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научн. тр. - Л.: ЛГПИ, 1989. - 159 с.
131. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студентов. - М.: Владос, 2000. - 240 с.
132. Цеplitис Л.К. Анализ речевой интонации. - Рига: Зинатне, 1974. — 272 с.
133. Черемисина-Ениколопова Н.В. Законы и правила русской интонации: Учеб. пособие. - М.: Флинта, наука, 1999. - 515 с.
134. Черемисина Н.В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. - М.: Рус. яз., 1982. - 207 с.
135. Цукерман Г.А Система Эльконина-Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников // Вопросы психологии. – 2005. – С. 87.
136. Черемисина Н.А. Развитие точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжато́му изложению // Начальная школа. – 2012. – №10. С. 17– 22.

137. Черемисина Н.А. Точность и лаконичность — важные коммуникативные качества речи младших школьников // Начальная школа. – 2011. – №12. –С. 19– 24.
- 138.Школа России. Сборник рабочих программ.1–4 классы
- 139.Шпунтов А.И. Анализ звучащих образцов как прием обучения устной монологической речи учащихся (на уроках русского языка в 1 классе): Дисс. канд. пед. наук. - М., 1980. - 243 с.
- 140.Шуваева А.В. Развитие связной речи младших школьников в процессе работы над текстом (на материале 2 класса): Дисс. ... канд. пед. наук. - Рязань, 2002. - 220 с.
141. Щеголева Г.С. Речевое развитие учащихся по учебникам русского языка.// Начальная школа. – 2015. – №2. – С. 20–26.
- 142.Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М.: Знание, 1974.-64 с.
- 143.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1989. - 554 с.
- 144.Эльконин Д.Б. Развитие речи в раннем детстве // Избранные психологические труды /В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1989.-554 с.
- 145.Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред.В.В. Давыдова, Т.А.Нежной. -М.: ИНТОР, 1998. - 112 с.
146. Юртаев С.В. Преодоление трудностей речевой деятельности на уроках русского языка // Начальная школа. – 2013. - №7. – С. 30-35.
147. Юртаев С.В. Содержание языкового образования и речевого развития учащихся // Начальная школа. – 2009. – №10. – С. 21–25.



SkyClipArt.ru



