

УДК 371

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сергеева Б.В., Трофимцова О.С.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: 5906372@mail.ru

Статья посвящена проблеме развития речевой деятельности младших школьников в начальной школе. Проблема исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования речевой деятельности младших школьников и недостаточным вниманием современной школы к данной проблеме. В начальной школе проблема развития речи связана, во-первых, с тем, что учащиеся в своей речи часто повторяют одни и те же слова; во-вторых, с неточностью употребления слов в речи; в-третьих, с неумением использовать тропы и другие изобразительные средства языка; в-четвертых, с неумением правильно строить синтаксические конструкции. В статье описаны психолого-лингвистические основы развития речевой деятельности младших школьников. Представлены проблемы формирования речевой деятельности младших школьников. Также раскрыты методические основания развития речевой деятельности учащихся начальных классов.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, методы и приёмы развития речевой деятельности, младшие школьники

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS

Sergeeva B.V., Trofimtsova O.S.

Kuban state university, Krasnodar, e-mail: 5906372@mail.ru

The article deals with the development of speech activity of younger pupils in elementary school. The problem is due to study the contradiction between the need of formation of speech activity of younger schoolchildren and the lack of attention of the modern school to the problem. In elementary school, the problem of speech is related, firstly, to the fact that students in his speech often repeated the same words; secondly, the inaccuracy of the use of words in speech; Thirdly, with the inability to use the trails and other visual means of language; Fourth, with the inability to properly build syntax. This article describes the psychological and linguistic basis for the development of speech activity of younger schoolboys. Presents the problems of formation of speech activity of younger schoolchildren. Also disclosed methodological foundation of development of speech activity of primary school children.

**Keywords:** speech activity, methods and techniques of development of speech activity, younger students

В жизни современного общества необычайно расширилась сфера воздействия живого, звучащего слова на человека. Грамотная устная речь способствует скорости, легкости общения между людьми, придает речи коммуникативное совершенство. Все это заставляет предъявлять высокие требования к правильности звучащей речи. Задача сознательного овладения нормами речи, воспитания максимального уважения к богатым традициям русского языка сейчас не только выдвигается на первый план, но и определяется как важнейшая общественная задача нашего времени, как социальный заказ общества.

Повышение речевой культуры учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Общеизвестно, что показателем уровня культуры человека, мышления, интеллекта является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам. Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями

и задачами речи. При этом учитель должен помочь детям осмыслить требования к речи, учить младших школьников при формулировке мыслей следить за правильностью, точностью, разнообразием, выразительностью языковых средств. Обогащение словарного запаса учащихся, обучение связной речи и развитие ее выразительности – такковы основные задачи, которые решаются в практической работе учителей–практиков и теоретических исканиях методистов.

Современному обществу необходимы люди, владеющие словом, умеющие отстаивать свои убеждения, взгляды, вести дискуссию, творчески включающиеся в процесс межличностной коммуникации. В этой связи одной из главных задач современной школы является подготовка выпускника начальной школы, который умел бы общаться, слушать и говорить так, чтобы его слушали, умел оценивать чужую, и конечно свою речь.

Большой вклад в разработку проблемы речевого развития в разные годы внесли Ф.И. Буслаев, В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский, Л.И. Поливанов, В.П. Шереме-

тевский, В.В. Голубков, А.Д. Алферов, М.А. Рыбникова, К.Б. Бархин, Н.М. Соколов, Л.С. Троицкий, С.А. Смирнов, Н.В. Колокольцев, А.А. Липаев, современные ученые К.В. Мальцева, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, В.Я. Коровина, О.Ю. Богданова, Н.А. Демидова, Л.М. Зельманова, Т.Ф. Курдюмова, Н.И. Кудряшев, М.В. Черкезова и др.

Научить младшего школьника ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать у него умение общаться – сложное и кропотливое дело, требующее от учителя напряжённого труда, а главное – эффективно действующего подхода к развитию речи в самом широком понимании, его организации и корректировке. Развивать речь детей – значит систематически работать над её содержанием, последовательно учить построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, постоянно работать над грамотным построением мыслей.

Однако именно в начальной школе обучение живому слову нередко недооценивается учителями; недочеты речи застревают, и исправить их впоследствии уже оказывается очень трудно.

Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, в образовании. Она обогащает человека, служит предметом искусства.

Речь разнообразна. Это и разговор друзей, и горячий призыв оратора, и монолог артиста, и ответ ученика у доски. В разных ситуациях речь выступает в различных формах. Речь бывает внутренней и внешней. Внутренняя речь – это речь мысленная, протекающая, хотя на языковом материале, но без отчётливых внешних проявлений. Это как бы разговор с самим собой. Она отрывочна, лишена чётких грамматических форм.

Внешняя речь – это речь-общение, речь для других. Она рассчитана на восприятие, на то, чтобы говорящего поняли его собеседники или слушатели. Внешняя речь бывает диалогической и монологической.

Диалог – это разговор двух или нескольких лиц. Каждое отдельное высказывание зависит от реплик других собеседников, от ситуации. Диалог не нуждается в развёрнутых предложениях, поэтому в нём много неполных предложений.

Монолог – это речь одного человека, например рассказ, сообщение, пересказ. В отличие от диалога монолог произволен, требует волевого усилия, а иногда и значительной подготовительной работы.

Речь конкретного человека – это отражение его общей культуры. Поэтому речь должна отвечать определённым требованиям.

1. Правильность – это соблюдение норм современного литературного языка – грамматики, орфографии, пунктуации. Правильность считается базовым качеством хорошей речи.

2. Ясность – это доступность её для понимания другими. Вредят ясности слова и выражения, придуманные или взятые из какого-либо произведения для украшения.

3. Чистота – свободная от лексики, находящейся за пределами литературного языка (жаргонизмов, диалектизмов, слов паразитов).

4. Точность – значение слов и словосочетаний, употреблённых в речи, полностью соотносено со смысловой и предметной сторонами речи.

5. Выразительность – умение ярко, убедительно и в то же время по возможности сжато выразить свои мысли и чувства, умение интонацией, выбором слов, построением предложений действовать на адресата.

6. Богатство – определяется выбором языковых средств для выражения одной и той же мысли, отсутствии однообразия, повторения одних и тех же слов и конструкций.

Внешняя речь может выступать как в устной, так и в письменной форме.

Письменной речи, в общем, свойственны те же черты, что и в устной, но они более строго выражены. В то же время есть и отличительные черты.

Во-первых, письменная речь всегда сложнее и полнее устной, предложения крупнее, чаще употребляются конструкции, осложняющие предложения, больше книжных слов.

Во-вторых, в письменном варианте невозможны паузы, логические ударения, интонация, жесты и другие средства, играющие столь важную роль в речи устной.

В-третьих, письменная речь ограничена орфографией.

В-четвёртых, письменная речь составляется и протекает значительно медленнее, чем устная.

В-пятых, письменная речь – это речь подготовленная, подлежащая проверке, поддающаяся исправлению, совершенствованию, поэтому овладение письменной речью способствует повышению общей языковой культуры.

В начальной школе детей обучают чтению, письму, речи устной и письменной – это есть формирование специфических речевых умений и навыков, то есть видов речевой деятельности. Обычно выделяют четыре основных вида речевой деятельности.

1. Чтение.
2. Аудирование.
3. Устная речь.
4. Письменная речь.

Рассмотрим механизмы речевой деятельности.

Человек всю свою жизнь совершенствует свою речь, овладевает богатством языка. Речь возникает из потребности высказаться, а высказывания человека порождаются определёнными побуждениями. Эту сторону речевой деятельности называют мотивацией речи.

Мотивация речи (ради чего я говорю) возникает у детей при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями, интересом к той или иной деятельности. Значит – потребность общения – это первое условие речевого развития. Но общение возможно только с помощью общепонятных знаков, то есть слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, детям нужно дать образцы речи или создать речевую среду. Это второе условие речевого развития. От того, какая у ребёнка речевая среда, во многом зависит богатство и разнообразие его собственной речи. Речь помогает ребёнку не только общаться с другими людьми, но и познавать мир. Овладение речью – это способ познания действительности. Богатство речи во многом зависит от обогащения ребёнка различными представлениями и понятиями, от его жизненного опыта. Иными словами, развиваясь, речь нуждается не только в языковом, но и в фактическом материале. Это третье условие успешного речевого развития.

Для ребёнка хорошая речь – залог успешного обучения и развития. Вначале язык усваивается ребёнком стихийно, в процессе общения. Но этого недостаточно, стихийно усвоенная речь примитивна и не всегда правильна. Некоторые очень важные аспекты языка стихийно усвоены быть не могут и поэтому находятся в ведении школы. Это, во-первых, усвоение литературного языка, подчинённого норме, умение отличать литературный, «правильный», от нелитературного, от просторечия, диалектов, жаргонов. Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах. Это огромный объём материала, многие сотни новых слов, тысячи новых значений уже известных слов, множество таких сочетаний, синтаксических конструкций, которых дети до школы

в устной практике не употребляли. И здесь необходима система учебных воздействий на учащихся, нужна планомерная работа, чётко и определённо дозирующая материал, нужно соблюдение ступеней в формировании речи.

Во-вторых, учащиеся овладевают чтением и письмом. И чтение, и письмо – это речевые навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии. Письменная речь всегда строже устной. Она имеет свои особенности в построении фраз, в отборе лексики, в использовании грамматических форм. Овладевая письменной речью, дети усваивают особенности жанров: описания, повествования, письма, заметки в газету, рассуждения.

Третья сфера работы школы по речевому развитию – это доведение речевых умений детей до какого-то минимума, ниже которого не должен остаться ни один ученик. Это совершенствование речи учащихся, повышение её культуры.

Речь – очень широкая сфера деятельности человека. Выделяют четыре уровня работы по развитию речевой деятельности учащихся[2].

1. Произносительный уровень. Произношение звуков родной речи к моменту поступления ребёнка в школу уже в основном усвоено, но из акустического потока выделять конкретные звуки ему нелегко. У некоторых детей есть трудности в произношении некоторых звуков. Произносительная работа планируется по направлениям: техника, орфоэпия, интонация.

Первым направлением является работа над техникой речи, которая понимается, как результат правильного дыхания, чёткой дикции: речь усваивается, когда приобретает способность управлять мускулами речедвигательного аппарата. Из этой закономерности обучения речи вытекает принцип внимания к материи языка, к физическому развитию органов речи. Различают дыхание физическое и речевое. В жизни дыхание является произвольным. В ходе чтения вслух и говорения обычно физиологического дыхания не хватает. В этом случае имеет место речевое дыхание, процесс управляемый, произвольный. Эта произвольность обеспечивает достаточно быстрый вдох, осуществляемый на паузах, краткую задержку дыхания для удержания взятого воздуха и медленный выдох, необходимый для свободного и естественного произнесения группы слов.

Задачи развития речевого дыхания:

Во-первых, следует тренировать длинный выдох, а не умение вдыхать большое количество воздуха.

Во-вторых, необходимо тренировать умение рационально расходовать и своевременно возобновлять запас воздуха во время речи. Воспитание речевого дыхания следует осуществлять путём косвенного воздействия на дыхательный аппарат с помощью постановки элементарных действенных задач, «предлагаемых обстоятельств», воображения, ассоциаций. Таковы, например, упражнения с воображаемой свечой, когда учащимся предлагается дуть на пламя свечи с целью отклонить или погасить его. Не менее важной задачей в работе над техникой речи является совершенствование дикционных навыков учащихся, которое состоит в воспитании у учащихся чистоты и ясности произнесения отдельных звуков, слогов, слов, фраз. Здесь следует учитывать недостатки функционирования речевой базы младшей школы. Массовый характер имеет неточная работа артикуляционного аппарата: во-первых, в результате вялости и недостаточной гибкости частей речевого аппарата наблюдается «смазанность речи», неясность, нечёткость; во-вторых, в результате чрезмерной напряжённости мышц речевого аппарата возникает чрезмерная торопливость произнесения. Нередки у младших школьников и индивидуальные дефекты речи: картавость, шепелявость, присвистывание и так далее.

Учёт названных недостатков помогает определить основные направления по их преодолению.

Проведение артикуляционной гимнастики, направленной на развитие, укрепление мышц губ, языка, челюстей, рта.

Организация упражнений для отработки артикуляции гласных и согласных звуков (изолированных и в контексте).

Вторым направлением работы по развитию речевой деятельности на произносительном уровне является организация практического усвоения младшими школьниками орфоэпических норм русского литературного языка.

У ребёнка-дошкольника, который слышит и воспринимает лишь устную форму речи, навыки говорения складываются неосознанно под влиянием естественного речевого окружения. С приходом ребёнка в школу основным механизмом овладения произносительными нормами продолжает оставаться имитация, подражание речи окружающих, причём важнейшим фактором становится звучащая речь учителя. Однако в действие вступает новое существенное обстоятельство – процесс усвоения орфоэпических норм продолжается под значительным воздействием написания, которое является источником наиболее ти-

пичных, общих для всех русских младших школьников орфоэпических ошибок. Например, в словах «что», «чтобы» учащиеся произносят «чт» вместо «шт». Подобные ошибки вызваны несоответствием звукового и буквенного составов слова и распространены не только в озвученной письменной, но и в естественной разговорной речи детей.

Задача учителя начальных классов состоит в предупреждении и устранении отрицательного воздействия написания как ведущей причины отклонений от орфоэпических норм. Следует учить детей орфоэпически правильно читать напечатанное и грамотно записывать орфоэпически диктуемое.

Основу орфоэпического минимума составляют правила произношения сочетания «чт» в местоимении «что» и его производных; сочетания «чн» в отдельных словах («конечно», «нарочно» и других); сочетания «щн» в существительном «помощник», окончания «ого», «его» («зимнего») и слова «сегодня»; слов иноязычного происхождения типа «почтальон», «район»; сочетаний «гк», «гч» в словах «лёгкий», «мягкий»; твёрдых и мягких согласных перед «е» в заимствованных словах. Предметом усвоения становятся слова и формы, отличающиеся устойчивостью, стабильностью.

Третье направление работы – совершенствование интонационных умений учащихся. Для решения этой сложной задачи учителю необходимо хорошо понимать сущность данного лингвистического явления. Интонация – это звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос) и передают субъективное отношение к высказываемому. В структуру интонации как явления сложного входят такие элементы:

- 1) Мелодика (повышение и понижение тона).
- 2) Интенсивность (силовой или динамический момент).
- 3) Темп или длительность.
- 4) Пауза.
- 5) Особый тембр, как средство выражения эмоций.

Своеобразие интонации находит отражение в методических подходах к организации соответствующей работы.

Реализация функционального подхода к изучению данного явления требует условного (в учебных целях) разграничения эмоциональной и смысловой (логической,

грамматической) интонации. Начинать же работу следует с углубленного рассмотрения именно эмоциональной интонации. Эффективность работы над эмоциональной интонацией обеспечивается определенными условиями. Во-первых, следует организовать специальную работу по накоплению словаря эмоциональных состояний, так как учащиеся не имеют достаточного запаса эмоционально-оценочной лексики; предметом практического освоения становятся интонации первичных эмоциональных состояний (радость, печаль, гнев, страх, удивление). Во-вторых, в качестве важнейшего средства развития интонационных умений учащихся необходимо использовать речевую ситуацию, которая обеспечивает возникновение живых, естественных интонаций. Следует предельно детализировать обстоятельства действительности, это поможет ребёнку без труда представить себя вместе с героем или вместо героя. Воображение пробуждает чувства, на волне эмоционального отклика – высказывание (от лица персонажа) и получает необходимое интонационное оформление. Целесообразно избрать путь «от диалога – к монологу», то есть начинать совершенствование интонационных умений учащихся следует с диалогической речи, постепенно переходя к совершенствованию монологической речи.

2. Лексический уровень (словарная работа). Слово – основная единица речи, от богатства и мобильности словаря личности зависит качество речи и успешность общения. С точки зрения механизмов речи перед школьником стоят две задачи:

1) Количественное накопление в памяти слов с пониманием всех его оттенков значения, их экспрессивных окрасок.

2) Задача активности, готовности словаря к речевой деятельности, то есть быстрого и точного выбора слов, включения их в предложения и текст в прямом и переносном значении.

Рассмотрим источники обогащения словаря младшего школьника по степени влияния на речь детей:

1. Речевая среда в семье, среди друзей.

2. Речевая среда: книги, газеты, радио, телевидение.

3. Учебная работа в школе (учебники, речь учителя).

4. Словари, справочники.

Наилучший источник обогащения словаря – живое общение, речь, устная и письменная, литература: слово в тексте всегда как бы высвечивается семантически и художественно.

Приёмы объяснения значений слов (их семантизация) подразделяются на:

а) самостоятельные, то есть без прямой помощи учителя: значение слова выясняется по картинке–иллюстрации или по картинному словарю, по сноске на странице учебной книги, по словарю в конце учебника, словарям – толковому, синонимическому и другим, по контексту – по догадке, в результате анализа морфемного состава слова, для иноязычных слов – по значению слова в языке–источнике;

б) с помощью учителя: подбор синонимов, антонимов, паронимов; объяснение значений и оттенков учителем; введение слова в собственный текст, который проясняет его значение; выяснение трудных случаев семантизации этимологическим способом, через словообразование; помощь учителя в поиске слова в словарях; обучение использованию словарей и справочников; помощь в семантизации через иностранный язык.

Школьники любят словарные игры: кроссворды (решение и составление своих), ребусы, шарады. Игровой характер принимают поисковые задачи: исследование происхождения фамилий, имён, топонимов – названий городов, деревень, рек, озёр и так далее (деревня «Катериновка», «Чёрный Дол», «Камышенка», фамилии «Некрасов», «Кузнецов», реки «Десна», «Шуя», имена «Владимир», «Всеволод»).

Обычно выделяют следующие лексико-семантические темы:

– работа с синонимами;

– работа с омонимами;

– работа с антонимами и паронимами;

– работа со словами иноязычного происхождения;

– работа с устаревшими словами;

– работа с многозначными словами;

– работа со словами, имеющими оттенки значения и экспрессивность;

– работа с новообразованными словами;

– работа с фразеологизмами;

– работа с тропами;

– составление тематических групп слов.

Как правило, каждый из объектов изучения проходит 4 ступени работы учащихся:

1) Обнаружение слова в тексте.

2) Семантизация – занесение в словарь, формирование соответствующего понятия.

3) Выполнение ряда упражнений со словами данной лексико-семантической группы: составление синонимических рядов, градация синонимов и так далее.

4) Введение новых слов в текст, в свою речь, то есть их активизация, употребление в коммуникативных целях.

3. Грамматический уровень. На этом уровне работы на первое место выдвигается механизм построения синтаксических конструкций: словосочетания и предложения.

Это достигается упражнениями, тренировкой, то есть построением словосочетаний и предложений разнообразных типов.

Словосочетание – это лексико-грамматическое единство, не выражающее законченной мысли. Виды речевых упражнений со словосочетаниями:

- установление связей внутри словосочетания, фиксация этих связей на письме;
- толкование значений словосочетаний вне предложения и в нём;
- систематическое изображение связей между словами в словосочетании, то есть моделирование;
- составление словосочетаний разнообразных типов и тематики, выбор подчинённых слов по ассоциации;
- выделение устойчивых сочетаний, толкование их значений, употребление в речи;
- исправление речевых ошибок в словообразовании;
- редактирование текста.

Предложение – минимальная единица речи. Виды упражнений с предложениями подразделяются на аналитические (разбор предложений) и систематические (построение, конструирование предложений).

По степени активности учащихся и их познавательной самостоятельности упражнения разделяются: «по образцу», конструктивные, коммуникативно-творческие.

Упражнения на основе образцов:

- чтение и запись образцов, анализ их смысла и формы, оценка предложения, выбор слов, изобразительных средств, выразительное чтение;
- заучивание стихов и прозы;
- составление предложений по вопросам, как простейший приём, так как вопрос подсказывает структуру ответа;
- составление предложений, аналогичных данному.

Конструктивные упражнения – опираются полностью или частично на правила или модели, придающие целенаправленность работе школьников в составлении или в перестройке предложений.

Виды конструктивных упражнений:

- восстановление деформированного текста;
- деление текста, напечатанного без главных букв и без знаков препинания на конце, на предложения на основе смысла и грамматических связей;
- ступенчатое, по вопросам, распространение данного предложения;
- то же упражнение с задачей редактирования, совершенствования собственных предложений и текста;
- соединение 2–3 предложений в одно;

– построение предложений заданного типа или по моделям (с однородными членами);

– выражение одной и той же мысли в нескольких вариантах, с объяснением возникающих оттенков смысла.

Творческие упражнения имеют целью свободное составление предложений по предложенным учителем или самостоятельно взятым ситуациям.

Виды творческих упражнений:

- задаётся тема, предлагается картина, что облегчает работу школьников;
- даются опорные слова или сочетания;
- задаётся жанр или тип речи (загадка, пословица и так далее);

4. Уровень текста. Текст обладает единством темы и замысла, относительной завершёностью, определённой внутренней структурой, синтаксическими и логическими связями внутри его компонентов и между ними. В практике начального обучения приняты следующие виды текстовых упражнений, группирующихся по трём направлениям или методам: «по образцу», конструктивные и коммуникативно-творческие. Упражнения подразделяются также на устные и письменные:

– устный пересказ прочитанного в различных вариантах;

– различные текстовые выступления учащихся в связи с чтением и анализом произведений литературы, с изучением языковой теории: развёрнутые, обобщающие сообщения, доклады, диалоги, обсуждения;

– различные импровизации: рассказы из жизни, сочинение сказок и рассказов, пословиц и загадок;

– сочинение по самостоятельно выбранной или заданной теме, по картинкам, по предложенному и самостоятельно составленному плану, по началу и концу, по заданной схеме сюжета;

– записи по наблюдениям, ведение дневников;

– различные виды драматизации, инсценировка рассказов;

– статьи в газеты, отзывы о прочитанном.

Развивая связную речь школьников, мы прививаем ряд конкретных умений, то есть, учим их. Подчеркнём же умения, которые относятся именно к уровню текста:

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

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

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

– в-четвёртых, умение пользоваться средствами языка в соответствии с литера-

турными нормами и задачами высказывания, а также исправлять, совершенствовать, улучшать написанное.

Речь представляет собой очень сложное и в то же время, дифференцированное явление: это и фонетика, и лексика, морфология и синтаксис, орфография и пунктуация.

В начальном курсе русского языка всё более чётко выступают две взаимосвязанные подсистемы: языковое образование и речевое развитие. При этом знания по языку и речеведению составляют для учащихся фундамент, на котором происходит овладение речевыми умениями. Развитие речевой деятельности на уроках русского языка происходит неразрывно с изучением разделов русского языка. Рассмотрим проблемы развития речевой деятельности при изучении разделов русского языка.

Сегодня приходится констатировать, что, несмотря на значительное внимание к речевому развитию учащихся, наблюдаемое в последние годы, эти задачи решаются не полностью. И речевая среда, в которой растёт ребёнок, не всегда удовлетворяет школу, и обучение речи пока страдает большими недостатками.

*Фонетика.* К моменту поступления в школу дети в большинстве случаев имеют достаточно тренированный речевой аппарат и достаточно развитый речевой слух, чтобы различать на слух и воспроизводить в собственной речи все смысловозначительные свойства звуковых единиц. Между тем специальные исследования детской речи показывают, что в развитии произносительного навыка учащихся имеются существенные проблемы. Так значительная часть учащихся начальной школы не владеет достаточно чёткой членораздельной речью. Это отражается и на навыках письменной речи: плохая дикция часто является причиной ошибок типа описок. Недостаток развития артикуляционного навыка учащихся проявляется в чрезмерном затруднении при произношении незнакомых слов, слов иноязычного происхождения или сложных по составу («эксплуатация»), слова с повторяющимися звуками («лаборатория»). При произношении подобных слов детьми часто допускаются искажения (выпадение, перестановка звуков), причём такого рода затруднения не проходят сами по себе с возрастом, а нередко сохраняются на всю жизнь. С недостаточным развитием речевого слуха чаще всего связаны и отклонения от орфоэпической нормы. Нарушение литературной произносительной нормы может быть обусловлено:

– влиянием диалекта;

– влиянием орфографии. Такие ошибки особенно часты при чтении вслух («того», «учиться»).

Однако, независимо от конкретных причин, орфоэпические ошибки всегда связаны с неумением вслушиваться в звуковую состав слова, оценивать своё и чужое произношение с точки зрения его нормативности. Как утверждают методисты, люди с хорошо развитым речевым слухом, оказавшись вне диалектной среды, быстро избавляются от диалектного произношения, усваивая литературную норму путём простого подражания. Большинству же учащихся приходится преодолевать ряд серьёзных затруднений, чтобы приобрести устойчивые навыки литературного произношения. Существенным компонентом произносительно-слуховой культуры является умение на слух определять место ударения в слове. Недостаточное развитие этого умения является одной из причин устойчивости орфографических ошибок, в постановке словесного ударения. С этим же связано недостаточное развитие чувства речевого ритма. Это проявляется, например, в неумении правильно читать стихи, воспроизводя их ритмично-мелодическую структуру. Необходимым компонентом произносительно-слуховой культуры являются навыки интонационные, формирование которых требует целенаправленной работы учителя. Исследования устной речи учащихся показывают, что недостатки в звуковом её оформлении обусловлены недостатками развития речевой деятельности в целом и, прежде всего её синтаксической неразвитостью. Однако можно здесь говорить и об отсутствии собственно фонетических умений. Нередко дети не умеют выразить голосом своё отношение к тому, о чём они говорят, делают случайные логические ударения, не оправданные задачей высказывания, не выделяют интонационно-звуковыми средствами главного, не умеют повысить или понизить голос, сказать что-то громче, что-то тише. Иными словами, интонационное оформление речи не соответствует тому логическому и эмоциональному содержанию, которое выражается в произносимом тексте. При этом младший школьник иногда затрудняется интонационно правильно произнести тот или иной отрезок речи, хотя и понимает его семантико-синтаксические отношения. Здесь сказывается отсутствие чисто «технического» умения воспроизвести тот или иной интонационный рисунок речи, умение имитировать нужную интонацию, что также связано со слабым развитием речевого слуха. Указанные недостатки свой-

ственны в основном монологической речи учащихся. Ими же характеризуется чтение вслух: учащиеся часто не умеют выразительно читать знаки препинания, передавать голосом смысловые отношения между частями текста, логическое и эмоциональное содержание читаемого, выдерживать нужный темп и громкость. У младшего школьника внутренне сознающего эти недостатки своего речевого развития появляется боязнь публичных выступлений, развёрнутых устных ответов перед классом, публичного чтения вслух. Что касается разговорной диалогической речи школьников, то и здесь в качестве недостатков следует отметить чрезмерную резкость, порой грубость интонаций, неумение регулировать в соответствии с ситуацией общения громкость речи и её общий тон. Последнее проявляется в неумении голосом выразить внимание, сочувствие, уважение к собеседнику, неумение говорить с интонацией подчёркнутой вежливости при обращении к старшим.

Отмеченные недочёты речи затрудняют школьнику процесс общения с окружающими, особенно взрослыми и в дальнейшем могут отрицательно сказаться на его социальной практике.

Рассмотрим некоторые особенности овладения школьниками значащими частями слова. Наблюдения над восприятием школьниками производных слов убеждают, что все активные в современной лексике слова не вызывают особых трудностей, если они взяты в контексте. Однако когда перед школьниками стоит задача выбрать наиболее точное или яркое для данного конкретного высказывания производное слово, они испытывают значительные затруднения. Школьников затрудняет употребление существительных со значением опредмеченного признака и действия («безлизна», «чтение»).

Как показывают наблюдения, знакомство учащихся с теоретическими сведениями из области словообразования и состава слова обычно переключают их внимание на структурное, формальное своеобразие слов, ослабляя имевшееся у них стихийное стремление за различием в форме слов видеть и различие в значении, причём это переключение становится более явным от класса к классу. В этом отношении показательно, что эмоционально-оценочные и экспрессивные суффиксы типа -ик, -оват-, -онок, значение которых может быть передано описательно, ученики характеризуют через значение слова, причём взятого в определённом контексте. Хотя школьный учебник и программа ориентируют при

определении способа образования слов и при разборе их по составу работать со связными текстами, повседневная практика показывает, что многие учителя ограничиваются анализом изолированных слов взятых вне контекста. Это в определённой мере лишает школьников возможности видеть разницу в употреблении в речи разных типов производных слов.

Кроме того, сами возможности детей в использовании различных морфемных объединений ограничены. Это, как и недостаточное владение лексическим составом, в целом обуславливает появление в речи детей некоторых искусственных образований, имеющих в нормированном языке синонимы, вызывает нарушение норм словообразования. Отсюда актуальность целенаправленной работы над морфемным составом в аспекте развития речевой деятельности.

Исследования словарного запаса дают возможность выявить наличие «пустых клеток» в лексической микросистеме, усвоенной младшими школьниками. Так, установлено, что речь учащихся бедна отвлечённой лексикой: словами, обозначающими цвет; словами, выражающими оценку; эмоционально-окрашенной и образно-выразительной лексикой; синонимами. Объективную трудность составляет описание различных пластов лексики, которой владеет младший школьник, выявление соотношения между активным и пассивным словарём младшего школьника, выявление системных связей, существующих в языковом сознании учащихся младших классов.

Усвоение значения отвлечённых имён представляет для младших школьников большую сложность. Развитие форм конкретно-образного мышления предшествует развитию форм абстрактного мышления. Подавляющее большинство объяснений, данных в детских работах, представляет собой различные способы конкретизации отвлечённого значения.

Чаще всего объяснение отвлечённого понятия даётся детьми через функциональное его проявление. Например: трусость – бояться молнии, безделье – двоечник бездельничает на уроке. При этом значение слова может определяться детьми через чисто внешнее, частное, несущественное проявление данного понятия, что связано с возникающими в их сознании побочными, примыкающими к основному понятию ассоциациями. Можно проследить, как преломляется отвлечённое понятие через жизненный опыт ребёнка, его собственное восприятие мира: активность – это когда



в классе пишут стенгазету, дисциплина – человек не дерётся.

Таким образом, из совокупности всех признаков, входящих в значение слова, выделяется один, который является для ребёнка признаком–заместителем абстрактного понятия. Отсюда следует, что работа над значением отдельного слова должна быть связана с установлением полного набора признаков, составляющих это значение. Словарная работа органически связана со всеми видами работы по развитию связной речи и является лишь одним из аспектов многогранного целого.

Рассмотрим особенности освоения школьниками грамматических норм.

Навыки образования и употребления грамматических норм ребёнком приобретаются в процессе овладения им речью. К моменту поступления в школу ребёнок, ещё не обучавшийся родному языку, практически полностью владеет грамматическими формами: дети никогда не делают ошибок при склонении, спряжении, согласовании слов. Овладевает этими речевыми операциями ребёнок в процессе фактического приспособления своей речевой деятельности к тем языковым условиям, в которых она протекает, то есть в процессе подражания. Их употребление не контролируется сознанием.

Целенаправленное изучение в школе языка, и в частности грамматики, вызывает существенные изменения в речевой деятельности детей.

Всё большую роль играет письменная речь, постоянно происходят стиливая дифференциация: наряду с разговорно-бытовым стилем всё больше развивается и совершенствуется книжный стиль речи. Укажем ряд типичных затруднений при употреблении грамматических форм.

#### 1. Ошибки в образовании:

- форм множественного числа существительного («шофера» вместо «шоферы»);
- форм сравнительной и превосходной степени («красивше» вместо «красивее»);
- личных форм глагола и форм наклонения («жгёт» вместо «жжёт»).

Причины появления таких ошибок могут быть обусловлены развитием языка, влиянием диалектного и просторечного словоизменения, законом аналогии.

#### 2. Ошибки, связанные с употреблением форм в предложении:

- несоблюдение правил сочетаемости видовых и временных форм глагола («Где не появился Чапаев, всюду собиралось много народа»);
- не учёт сочетательных особенностей слов и словоформ («Он пошёл загорать ноги»);

– злоупотребление многочисленными словосочетаниями с большим количеством форм родительного падежа («Для решения задачи успешной уборки урожая хлеба»).

Причиной этих затруднений является незнание грамматических норм, владение которыми даже для взрослого человека – задача трудная. Таким образом, необходимо вооружить учащихся определенными знаниями о речи, например, о том, что в разных случаях мы говорим по-разному, что, говоря о чем-то, можно повествовать, рассуждать, что-то описывать и оценивать, что в высказывании всегда должен быть «стержень» (тема, основная мысль). Эти знания не самоцель, они нужны каждому младшему школьнику как средство научения сознательному отношению к речи, как стимулирование желания совершить ее.

В методической науке неоднократно предпринимались попытки создать систему обучения речи. Различные подходы к ее построению обусловлены различным пониманием самой сущности системы и того, что должно быть положено в ее основу. У истоков разработки данной проблемы под системой понималась *определенная последовательность методических приемов* в проведении упражнений, обеспечивающих увеличение самостоятельности учащихся при их выполнении [1].

Особая роль в создании системы первоначального обучения отечественному языку принадлежит К.Д. Ушинскому. Опираясь на прогрессивные идеи русской и западноевропейской педагогики, Ушинский обосновал теоретически и разработал целостную, стройную систему обучения родному языку в начальной школе. В данной системе можно выделить целый ряд вопросов, характеризующих ее именно как систему в современном понимании:

- роль родного языка в жизни общества, в развитии и воспитании личности;
- его место в начальном обучении;
- цели преподавания;
- дидактические принципы, средства, методы и приемы обучения родному языку и развития речи.

Анализ современных достижений в области создания системы обучения связной речи показывают, что усилия ученых по-прежнему направлены на разработку теоретических (лингвистических и психологических) основ системы, на определение содержания обучения (знаний и речевых умений) на разных его этапах, на совершенствование методики обучения. Появилось глубокое убеждение, что для успешного речевого развития недостаточно простого выполнения упражнений в под-

боре синонимов, в составлении предложений, в рассказывании и пересказе – такая система обучения не вооружает учеников пониманием существующих речевых закономерностей, знанием набора действий и способов их выполнения при обдумывании высказываний, знанием критериев оценки создаваемых текстов. Иначе говоря, такая система не позволяет учить школьников *сознательному отношению к речи*, что влечет за собой различного рода речевые недочеты.

Богатство словаря – признак высокого развития как общества в целом, так и каждого отдельного человека, поэтому работе над словарем учащихся придается в школе очень большое значение. Особенность словарной работы в школе (как, впрочем, и многих других видов работы по развитию речи) состоит в том, что она проводится в процессе всей учебно–воспитательной деятельности учителя [6].

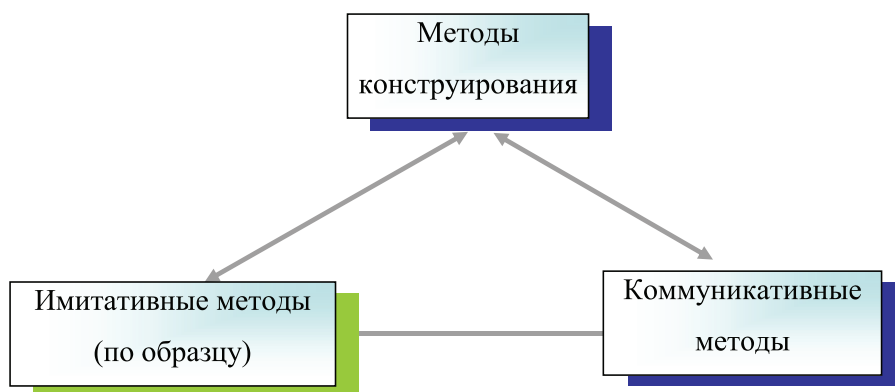
Сравнение современных программ для начальной школы, позволяет выделить основные направления, по которым предусматривается углубление работы по развитию связной речи. В качестве таких направлений можно назвать:

- расширение объема речеведческих сведений и понятий;
- углубление работы над типами речи (повествованием, описанием, рассуждением) за счет изучения их разновидностей;
- введение сведений по стилистике и работа над текстами различных стилей;
- уточнение комплекса речевых умений, выделение частных умений в структуре обобщенных речевых действий;
- использование нетрадиционных видов упражнений в связной речи;
- увеличение объема и сложности используемых в системе обучения текстов.

Важно, чтобы усвоение новых слов проходило не стихийно, чтобы учитель управлял этим процессом и таким образом облегчал его для учащихся, обеспечивал правильность, полноту усвоения слов. Цель словарной работы в том и состоит, чтобы активизировать (т.е. перенести из пассивного в активный словарь) как можно большее количество слов, научить детей использовать их правильно, в точном значении, уместно, научить выбирать нужное слово, чтобы слово в тексте было школьником правильно воспринято.

По своему содержанию словарная работа в школе складывается из четырех направлений:

- во-первых, обогащение словаря, т.е. усвоение тех новых слов, которых школьники ранее не знали вовсе, новых значений слов;
  - во-вторых, уточнение словаря, т.е. углублений понимания уже известных слов, выяснение их оттенков, различий между синонимами, подбор антонимов, анализ многозначности, иносказательных значений;
  - в-третьих, активизация словаря, т.е. включение как можно более широкого круга слов в речь каждого учащегося, введение слов в предложения, усвоение сочетаемости слов с другими словами, уместность их употребления в том или ином тексте;
  - в-четвертых, устранение нелитературных слов, употребляемых иногда младшими школьниками, исправление ошибочных ударений, произношений[9].
- Однако данный подход отражает работу учителя, как правило, в рамках уроков русского языка и литературного чтения. Безусловно, язык для детей: на основе чтения, анализа, заучивания отрывков формируется речь учащихся, развивается их языковое чувство, вкус.



Методы речевого развития

Современная методика развития речи в своем арсенале разработала три группы методов, взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга, представлены на рисунке.

К традиционно существующим имитативным методам (обучение по образцам) сложилось отрицательное отношение, как к чему-то антиразвивающему. Вместе с тем, заучивание наизусть стихов, прозы, афоризмов, фразеологизмов и т.д. весьма полезно, поскольку они обогащают речь, способствуют ее развитию, укрепляют память, дают основу для отработки выразительности, для участия в социальной деятельности, в концертных выступлениях, то есть в преддверии искусства [3].

Учитывая особенности младшего школьного возраста, и тот факт, что развитие речи охватывает все учебные предметы, отметим, что обучение по «образцу», именно в начальной школе, является одним из ведущих. Так, обучение:

- многочисленным видам пересказов прочитанных текстов (близкий к тексту образца, сжатый, выборочный, с творческими дополнениями и с изменениями, с делением текста на части, озаглавливание частей, составление плана прочитанного рассказа, тоже в письменном варианте);

- письменным и устным изложениям (сообщения) разнообразных стилей;

- составлению и оформлению собственных высказываний (объявления, заявления, делового письма, телеграммы, дневниковых записей и пр.) по типу данного или по модели в зависимости от жанра высказывания (описание, повествование, рассуждение).

Иными словами, образцовый текст выполняет роль основного составляющего в общем широком потоке языковых влияний на детей – влияний речевой среды на их формирующееся языковое чутье. Повышению самостоятельности и познавательной активности учащихся как раз и ведет использование имитационных методов. Однако имитационный метод при всей его популярности сам по себе не может быть достаточным, поскольку обучение «по образцам» подготавливает учащихся к другим методам развития речи.

Следующая группа методов развития речи – коммуникативные методы: Необходимость их использования обусловлена рядом требований:

- во-первых, любое высказывание учащегося (устное или письменное) вытекает из потребности вступить в контакт, поделиться своими мыслями и чувствами. Эта потребность вытекает из так называемой

речевой ситуации, следовательно сама ситуация может быть искусственно создана посредством коммуникативных методов (создание искусственных диалогов, споров, обсуждений, ролевых игр, переписки, бесед на прогулках и экскурсиях и т.д.). Даже в искусственных ситуациях мотивация резко повышает самостоятельность учащихся в речевой деятельности;

- во-вторых, говорящий (пишущий) должен быть в достаточной мере подготовлен к содержательному высказыванию, т.е. ему необходимо располагать обширным, достоверным, значимым материалом для своего выступления. Без свободного владения материалом школьник не может осуществить акт коммуникаций. Ее цель не будет достигнута, если содержание не будет подчинено авторскому замыслу, будет нарушена логика повествования;

- в-третьих, коммуникативная цель будет достигнута лишь в том случае, если учащийся достаточно владеет языковыми средствами: богатым и хорошо активизированным словарным запасом, способностью быстро и безошибочно образовывать грамматические формы, строить предложения и связывать их в тексте;

- в-четвертых, речь учащихся, его рассказ играют свою роль в общении. Даже обычный ответ ученика на уроке является мотивированным высказыванием, которое включено в систему познавательной деятельности всего класса. Если ответ выслушан и понят классом, вызвал определенный отклик окружения, то коммуникация прошла успешно. Однако этому так же необходимо учить младших школьников.

Коммуникативные методы опираются на теорию речевой деятельности, в частности на анализ речевого акта, поскольку учитывает все его ступени – и ситуативную, и мотивационную, и восприятия собеседником, и обратную связь.

Коммуникативные методы имеют свой набор приемов, средств обучения, типов заданий и упражнений:

- создание речевых ситуаций или выбор их из потока жизни;

- ролевые игры, труд, походы и экскурсии, картины, специально организованные наблюдения;

- словесное рисование картин, введение записей и дневников; создание сюжетов во воображении, в том числе сказочных;

- выбор разнообразных жанров – докладов, выступлений по радио, телепередачи, рекламы;

- «проба пера» – литературно-творческие попытки в прозе, в стихах, в драматических жанрах.

Третья группа методов – метод конструирования текста – это отчетливо выраженный синтетический метод. Он тесно связан с первыми двумя, поскольку в системе обучения «по образцам» виды текста анализируются, моделируются, и впоследствии конструирование связано и с коммуникативным методом, обеспечивающим мотивацию речи, ее действенность, определяет социальные и личностные функции речи.

Кроме того, необходимость использования методов конструирования обусловлена:

- Во-первых, грамматикой, и преимущественно – синтаксисом, а также лексикологией, теорией словообразования, доступных элементов стилистики, а для устного варианта речи – фонетикой, орфоэпией и интонацией;

- Во-вторых, синтаксисом текста, теорией сложного синтаксического целого;

- В-третьих, теорией функциональных типов речи (и текста);

- В-четвертых, логикой;

- В-пятых, теорией композиции, образительных средств языка; наконец, элементами стилистики и культуры речи, куда входит и орфография.

Метод конструирования текста располагает обширным набором приемов и типов речевых упражнений. Приемы располагаются по группам: первая из них – работа над словом, или словарная работа:

- толкование значений слов, оттенков их значений, эмоционально-экспрессивных окрасок в процессе выбора слов для конкретных ситуаций;

- работа с синонимами, антонимами, паронимами, фразеологическими единицами, включение их в конкретный текст, в собственные предложения;

- работа со словарями – толковыми, словообразовательными, синонимическими, орфографическими;

- исправление ошибок словоупотребления в устной речи и в письменных сочинениях.

Вторая группа приемов – работа над словосочетанием:

- составление словосочетаний с конкретными словами – для текста или словосочетаний заданного типа;

- выверка сочетаемости слов на основе языкового чутья или по словарям сочетаемости;

- введение, включение словосочетаний в предложение текст;

- обнаружение и исправление ошибок в словосочетаниях, упражнения, предупреждающие подобные ошибки.

Третья группа – приемы работы над предложением:

- составление предложений на заданную тему, с использованием заданных слов;

- составление предложений заданного типа по схемам – моделям;

- выражение одной и той же мысли в различных (синонимических) синтаксических вариантах;

- интонирование предложений, работа над паузами, логическими ударениями;

- свободное составление предложений, фраз;

- редактирование предложений, устранение различных недочетов в их построении и прочее;

Четвертая группа – логическая:

- работа с понятиями и построение их определений, сравнение предметов, явлений природы по их признакам;

- построение обобщений, индуктивных и дедуктивных рассуждений, доказательств;

- исправление логических ошибок: неоправданных повторов, нарушений последовательности мыслей, восполнение пропусков чего-то важного и тому подобное.

Пятая группа – приёмы, опирающиеся на теорию текста:

- моделирование структуры текста образцов и подчинение собственного текста этой модели, т.е. редактирование своего текста;

- отработка типов связи в тексте;

- составление текстов различным функционально-смысловых типов: описания, повествования и рассуждения а также разных жанров: рассказа, пейзажной зарисовки, описания картины, очерка, статьи в газету, письма, пьесы;

- передача сюжета в диалогической форме.

Все три группы методов предполагают развитие системы речевых умений учащихся, в которой выделяют семь основных групп умений:

- связывать с темой изложения, с ее пониманием, раскрытием и определением ее границ;

- выразить в высказывании свою мысль (позицию, эмоции, отношение к лицам их поступкам и пр.);

- накапливать материал, отбирать важное и второстепенное в соответствии с темой и замыслом;

- систематизировать материал, располагать его, обдумывать и составлять план;

- подготавливать словарь в соответствии с темой, выбирать слова, сочетания, образы;

- интонировать высказывание;

- импровизировать;

- совершенствовать высказывание (устное/письменное), редактировать, проверять орфографию, пунктуацию[5].

Итак, существующие методы и приёмы развития речевой деятельности сочетаются в работе учащихся и учителя, дополняют одна другую и в совокупности создают базу для системы развития речевой деятельности учащихся начальной школы.

Современному человеку мало знать правила грамматики, он должен свободно выражать свои мысли, владеть высокой культурой речи, поэтому, как и любая другая наука, методика развития речи должна отвечать на запросы общественного развития.

#### Список литературы

1. Барина Е.А. Проблемы развития речи в методической науке // Русский язык в школе. 2007. № 5.
2. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова. М., 1999.
3. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1995.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1999.
5. Львов М. Р. Место развития речи учащихся на уроках грамматики // Начальная школа. 1996. № 7.
6. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общей ред. профессора Т.Г. Рамзаевой. СПб., 2007.
7. Пленкин Н.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку. М., 2002.
8. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М.С. Соловейчик. М., 1998.
9. Сергеева Б.В. Дидактическое обеспечение развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования: монография / Кубанский государственный университет, 2014.
10. Соловейчик М.С. Первые шаги в изучении языка и речи. М., 2000.