

49.1.71(077)

Б-901

На правах рукописи
УДК: 373.016:808.5



БУБНОВА Инна Анатольевна

**ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык, уровни общего и профессионального образования)

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург
2009

СК

Работа выполнена на кафедре образовательных технологий в филологии государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена».

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент
Банщикова Галина Ивановна

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор
Богданова Наталья Викторовна

доктор педагогических наук, доцент
Савельева Лариса Владимировна

Ведущая организация: **Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина**

Защита состоится « 29 » октября 2009 г. в 16 часов на заседании диссертационного совета Д 212.199.04 по защите докторских и кандидатских диссертаций в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена по адресу: 199053, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д. 52, ауд. 47.

С диссертацией можно ознакомиться в Фундаментальной библиотеке РГПУ им. А.И. Герцена (СПб, наб. р. Мойки, д. 48, корп. 5).

Автореферат разослан « 28 » сентября 2009 г.

Ученый секретарь совета по защите докторских и кандидатских диссертаций
доктор филологических наук,
профессор



Сидоренко Константин Павлович

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. 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 самой большой ценности признается свободная, развитая и образованная личность, способная сознательно ориентироваться на позицию других людей как партнеров в общении и совместной деятельности, уметь выражать свое мнение на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации.

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. Бапцикова, Г.С. Шеголева и др.

Однако до настоящего времени в онтолингвистике остается почти неисследованной в полном объеме наиболее существенная форма проявления языковой способности ребенка – устная спонтанная 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 программ и учебников по русскому языку для начальной школы разных систем обучения показал, что работа по развитию устной спонтанной монологической речи носит, в основном, стихийный характер: она не выделена в программах 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 обучения устной монологической (подготовленной, частично подготовленной, спонтанной) речи младших школьников является значимой и актуальной.

Объект исследования – процесс обучения учащихся 1-2 классов устной монологической речи.

Предмет исследования – методическое обеспечение развития устной монологической речи младших школьников (1-2 класс).

Цель исследования состоит в разработке теоретически обоснованной и экспериментально апробированной методики обучения устной монологической (подготовленной, частично подготовленной, спонтанной) речи учащихся начальной школы (1-2 класс).

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

1) раскрыть теоретические основы построения современной методической системы обучения устной монологической речи младших школьников в

контексте анализа новых знаний и достижений методики, лингвистики, психолингвистики, педагогики и возрастной психологии;

2) провести сравнительно-сопоставительный анализ устных спонтанных монологов разных жанров школьников 1-2 классов с целью изучения особенностей синтагматического и фразового членения;

3) разработать методическое обеспечение системы развития устной монологической речи младших школьников (1-2 класс);

4) провести педагогический эксперимент (констатирующий, обучающий) и выявить эффективность разработанной методической системы обучения устной монологической речи учащихся.

Гипотеза исследования – процесс обучения учащихся 1-2 классов устной монологической речи будет эффективным, если в образовательном процессе реализовать разработанную методическую систему обучения устной монологической речи, созданную с учетом коммуникативно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

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

Материалом исследования послужили детские устные монологи разных жанров, записанные на магнитофон при непосредственном общении с автором в условиях констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов с последующей интонационной разметкой. Всего в работе использовались данные 300 информантов (около 4,5 часов звучания), а также ряд записей неподготовленного чтения текста (продолжительность – 50 минут).

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось поэтапно в течение пяти лет (с 2003 по 2009 г.) в начальных классах школ № 41, 43, 48, 64 Приморского района г. Санкт-Петербурга.

Первый этап (2003 – 2005 гг.) – изучение специальной литературы по теме исследования, анализ учебных программ и учебников по русскому языку и развитию речи для начальной школы с целью выявления специфики обучения устной речи, определение целей и задач диссертационного исследования, разработка критериев для анализа особенностей построения устных текстов учащимися 1-2 классов, подготовка и проведение констатирующего эксперимента.

Второй этап (2005 – 2007 гг.) – разработка методической системы обучения устной монологической речи младших школьников и ее основных компонентов (содержания, принципов, методов, приемов и средств обучения); проведение обучающего эксперимента, качественный и количественный анализ промежуточных результатов.

Третий этап (2007 – 2009 гг.) – выявление эффективности разработанной методической системы обучения устной монологической речи младших

школьников (1-2 класс), анализ и обобщение результатов исследования, их качественный и количественный анализ, интерпретация данных.

Методологическую основу исследования составляет: лингвистическая теория диалога и монолога (Л.П. Якубинский, Л.В. Щерба, М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, 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. Машенко, Л.П. Семсенок и др.); теория интонации (В.Н. Всеволодский-Гернгросс, С.И. Бернштейн, В.А. Богородицкий, А.А. Шахматов, А.А. Реформатский, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, Л.Р. Зиндер, Л.В. Болдарко, И.Г. Торсуева, Т.М. Николаева, Н.Д. Светозарова, Е.Г. Сафронова, Н.В.Черемисина-Ениколопова, Е.В. Брызгунова, Г.Н. Иванова-Лукьянова, Л.В. Златоустова и др.); современные научные взгляды на текст, его категории, элементы структуры (Г.В. Колшанский, С.Г. Ильенко, Г.А. Золотова, И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, Н.Д. Зарубина, З.Я. Тураева, Л.М. Лосева, М.И. Откупщикова, М.Я. Дымарский, Н.Н. Трошина, и др.); деятельностный подход к проблеме порождения устного высказывания в рамках теории речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, И.А. Зимняя, А.А.Лсонтсев, Т.В.Ахутина, К.Ф.Селов и др.); проблема развития детской речи (А.Н. Гвоздев, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, С.Н. Цейтлин и др.); общедидактические и методические принципы, методы и приемы обучения связной речи учащихся (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Т.А.Ильина, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, М.Н. Скаткин, М.Р. Львов, Л.П. Федоренко и др.)

Научная новизна работы заключается в том, что впервые в методике преподавания русского языка исследован процесс обучения устной монологической (подготовленной, частично подготовленной, спонтанной) речи младших школьников (1-2 класс) с учетом закономерностей речевого развития ребенка и предпринято описание детского спонтанного монологического текста на основании особенностей синтагматического и фразового членения, что позволило создать методическую систему обучения устной речи учащихся, определив при этом принципиальные положения, цели и задачи, отбор содержания обучения и систему специальных упражнений, направленных на формирование базовых нормативных и коммуникативно-речевых умений школьников.

Теоретическая значимость исследования состоит в создании концептуальных положений методики обучения устной монологической речи младших школьников на основе знаний о просодике и интонации, супraseгментных средствах, тексте, его структуре и коммуникативной направленности, а также в логическом обосновании целесообразности введения нового понятия «смысловой отрезок» (синтагма) в лингвометодику как необходимое условие формирования системы нормативных и базовых коммуникативно-речевых умений устной монологической речи учащихся с учетом реализации внутрипредметных и межпредметных предметных связей и отношений.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложена апробированная эффективная методическая система обучения устной монологической речи младших школьников (1-2 класс), которая может применяться на уроках русского языка и развития речи.

Кроме того, материалы исследования могут быть использованы: 1) при составлении учебных программ, пособий и учебников по русскому языку для начальной школы; 2) при подготовке спецкурсов и спецсеминаров по методике преподавания русского языка в средних и высших педагогических учебных заведениях.

Апробация исследования осуществлялась в виде докладов на Герценовских педагогических чтениях: «Формирование гражданского сознания современного учителя» (17-18 мая 2005 г.), «Традиции и новаторство в современной методике русского языка» (18-19 мая 2006 г.), Всероссийской научно-практической конференции «Русский язык в полиэтнической образовательной среде: проблемы преподавания и функционирования» (18-19 мая 2007 г.), «Языковое образование в диалоге культур» (22-23 мая 2008г.) и др. Ход и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А.И. Герцена. Основное содержание и конкретные результаты исследования отражены в десяти публикациях по теме исследования.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов обеспечивается опорой на достижения современной лингвистики, психологии, педагогики и методики преподавания русского языка; использованием методов, адекватных целям и задачам исследования; положительными результатами, полученными в ходе обучающего эксперимента, и их подтверждением путем опытной проверки.

На защиту выносятся следующие основные положения.

1. Методика обучения устной монологической речи младших школьников, созданная с учетом особенностей синтагматического и фразового членения устной речи учащимися, усвоения знаний о просодике, интонации, о тексте, его структуре и коммуникативной направленности, жанрах речи обеспечивает эффективное формирование коммуникативно-речевых умений учащихся, способствует развитию творческих способностей и становлению личности младшего школьника.
2. Эффективность методики обучения устной монологической речи учащихся 1-2 классов может быть достигнута в результате целенаправленной, систематической работы с первого года обучения в школе, так как успешность процесса формирования коммуникативно-речевых умений, направленных на создание устного монологического текста, зависит от специфики процесса порождения речевого высказывания, учета мотивации речевой деятельности в данном возрасте и моделирования условий создания устного текста.
3. Поэтапное формирование нормативных и коммуникативно-речевых умений устной монологической речи происходит на основе усвоения системы теоретических понятий при использовании специальных упражнений комплексного характера.

Структура диссертации. Диссертация общим объемом 220 стр. состоит из введения, трех глав, заключения, приложения и списка литературы, насчитывающего 300 наименований.

Основное содержание работы

Во введении обосновывается актуальность избранной темы, формулируется гипотеза, определяются объект, предмет, цель и конкретные задачи исследования, указывается методологическая основа, обосновываются методы научного исследования; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость; выделяются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Лингвометодические основы обучения устной монологической речи младших школьников (1-2 класс)» определяются теоретические основы формирования устной монологической речи младших школьников: устная монологическая речь рассматривается в системе таких лингвистических понятий, как «устная речь», «устная диалогическая речь», «разговорная речь», «жанры устной речи», «устный текст», «категории текста», «интонация», ее компоненты, функции, единицы членения; выделяется учение о синтагме; проводится разграничение понятий «предложение», «высказывание», «фраза» и др.

Анализ лингвистической литературы свидетельствует о том, что устная речь является самостоятельным объектом исследования (Е.А. Земская, Г.Г. Инфантова, О.А. Лаптева, Е.Н. Ширяев, А.Н. Васильева, М.Н. Кожина, О.Б. Сиротинина, Т.П. Скорикова и др.). Ее характерными признаками являются: 1) необратимость; 2) многоканальность передачи смысла; 3) ориентированность на адресата; 4) внедрение говорящего в создаваемый текст; 5) неструктурированность смысла; 6) пересечение тематических линий (многочисленные повторения, возвращения и т.п.) (Б.М. Гаспаров).

Устная речь создается на ходу, в процессе акта коммуникации, поэтому тесно связана с таким параметром, как «неподготовленность», или спонтанность. Будучи формой устной речи, спонтанность может сочетаться с различной степенью подготовленности (обдуманности) содержательной стороны речи и использоваться в различных ситуациях общения (Н.Д. Светозарова, Л.П. Блохина, К.Ф. Седов и др.). Для устной речи спонтанный характер является обычным, в отличие от письменной формы речи, которой спонтанность практически не свойственна.

Были определены специфические характеристики устной спонтанной 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 (Л.П. Блохина). Необходимо подчеркнуть, что в исследовании на основе критерия подготовленности/неподготовленности выделяются три вида звучащих детских текстов: подготовленные, частично подготовленные, спонтанные.

Диалогический и монологический виды устной речи рассматриваются с позиций научного подхода, согласно которому диалогичность трактуется как фундаментальное свойство речи вообще, всеобщий признак, выступающий как речевая реализация коммуникативной функции языка (М.М. Бахтин). В исследовании принимается точка зрения М.М. Бахтина, который считает, что в противоположность монологу диалог есть обмен высказываниями, как устными, так и письменными. Монолог не является таковым, хотя может представлять собой одностороннюю передачу диалога или быть диалогом самим с собой.

В результате анализа традиционных способов разграничения диалога и монолога делается вывод о том, что чаще всего ученые используют либо текстовые параметры (тематическая отвлеченность текста, композиционная сложность высказывания и т.п.), либо внетекстовые характеристики коммуникативного акта. В последние годы обозначились контуры бицентрической концепции естественной коммуникации (Л.П. Семененко), где понятия диалога и монолога рассматриваются как категории одного уровня абстракции по отношению к общему для них родовому понятию – языковому общению. Поэтому диалог и монолог представлены как два типа общения.

Диалогическое общение характеризуется коммуникативной ситуацией (официальной, неофициальной), наличием коммуникантов и их субъектно-объектных отношений, проявляющихся в коммуникативном акте, а также мотивом, интенцией. Отличительными особенностями диалога являются тематическая ограниченность, краткость, лаконизм высказываний, простота синтаксического строя. Устная монологическая речь считается более сложным видом речевой деятельности, чем диалогическая. К наиболее существенным лингвистическим признакам монолога авторы относят его развернутость, непрерывность, произвольность (Л.П. Якубинский), структурную организованность, сложность синтаксических конструкций, протяженность речевого отрезка, литературную обработанность (Л.В. Щерба), несоответствие единиц коммуникативного характера (высказывание) единицам того же уровня письменной речи, избыток словесной информации, традиционные начальные и конечные словесные формулы (Д.Х. Баранник).

Однако для создания методической системы обучения устной монологической речи учащихся 1-2 классов при разграничении диалога и монолога выбраны текстовые параметры. Необходимо отметить, что обучение устной речи может строиться только на основе жанров, так как, по мнению М.М. Бахтина, говорение осуществляется в форме определенных речевых жанров, при этом каждый жанр имеет композицию и тематическое строение. Выбор жанров устной речи зависит от условий общения, от отношений, в которых находятся говорящий и слушающий.

К сожалению, анализ лингвистической литературы не позволяет утверждать, что в настоящее время имеется всеми признанное определение понятия «устный текст», поэтому в диссертации за основу принимается следующее положение: устный текст – произнесенное вслух любое законченное в коммуникативном отношении языковое произведение как специально

подготовленное говорящим, так и спонтанное (Н.Н. Трошина). Исследователями выделяются такие единицы устного текста: фоноабзац, сложное синтаксическое целое (ССЦ), сверхфразовое единство (СФЕ) и др.

Ведущими текстовыми категориями являются цельность и связность. При этом доминирующей выступает цельность текста, так как в процессе образования текста его линейное развертывание детерминировано общим замыслом. Автор устного текста формулирует свой замысел в начале текста (в начальной тематической фразе), соотнося его с темой и основной мыслью целого текста. Ведущая линия текстообразования в устной монологической речи – предметнологическая, которая организует всю информацию.

Проблема внутритекстовых связей и отношений находится в центре внимания лингвистов на протяжении многих лет (И.П. Гальперин, М.П. Котурова, С.И. Гиндин, Л.М. Лосева, Т.М. Николаева, О.И. Москальская, Т.В. Харламова и др.). Связность текста заключается в сцеплении между собой фраз (предложений), образующих его. Выделяются такие основные механизмы построения межфразовых связей, как зацепление и повтор (грамматический и лексико-семантический). Зацепление основано на использовании разного рода пограничных элементов – предлогов, союзных слов, частиц и т.п. (Г.Я. Солганик); широко используются союзы *а, и, но* (И.Н. Кручинина). Важным средством межфразовых связей, по мнению большинства исследователей, является повторение смысла, которое осуществляется в рамках текстового замещения. Выделяются следующие способы замещения: 1) местоименный; 2) синонимический; 3) замещение родовым понятием; 5) лексический повтор и др. (М.И. Откупщикова).

Отличительной особенностью диалогической и монологической устной формы речи является интонация (Л.Р. Зиндер, Г.П. Торсуев, И.Г. Торсуева, Т.М. Николаева, Н.Д. Светозарова, Е.Г. Сафронова, Е.А. Брызгунова, Н.В. Черемисина-Евдокимова, Г.П. Иванова-Лукиянова, О.С. Родионова и др.). В диссертации особое внимание уделяется дифференциации понятий «просодия» и «интонация». Наиболее четкое их разграничение сформулировано в работах В.А. Артсмова, где просодия трактуется как физическая (акустическая) субстанция, проявляющая себя на речевых отрезках, начиная со слога. Интонация, актуализируемая просодическими средствами, обслуживает функциональную сферу (коммуникацию). Для русской лингвистической школы характерно более широкое понимание интонации как многокомпонентного единства, как такой совокупности просодических средств, которые участвуют в членении и организации речевого потока в соответствии со смыслом передаваемого сообщения (Н.Д. Светозарова). Большинство исследователей считают компонентами интонации мелодику, паузы (физические, синтаксические, гезитационные и т.д.), ударение (словесное и смысловое – синтаксическое, фразовое, логическое и эмфатическое), темп, тембр, ритм.

Назначение и сущность интонации проявляется в функциях, которые она выполняет. В специальной литературе представлены разнообразные «наборы» функций интонации, отличающиеся в количественном и качественном отношении: коммуникативная, понимаемая в качестве основной, с которой

связываются все остальные функции интонации; семантическая, синтаксическая, стилистическая (Л.К. Цеплитис), функция связи и функция передачи смысловых отношений (Т.М. Николаева); смыслоразличительная (Е.А. Брызгунова), которая реализуется интонациями нисходящего, восходящего и ровного тона, а в речи – интонационными конструкциями (ИК); функция организации и членения речевого потока, выражения смысловых отношений, распределения степени важности между компонентами высказывания и высказываниями, оформления и различения коммуникативных типов высказываний (Е.Г. Сафронова). В целях определения лингвометодических основ работы над интонацией представляется важным мнение Н.Д. Светозаровой, которая предлагает трехчастную систему основных функций интонации, состоящую из функций оформления, выделения и членения.

Единицами членения устной монологической речи являются: *слог* (Р.К. Потапова, Л.В. Бондарко, В.А. Васильев, Л.В. Златоустова, Л.Р. Зиндер, Н.Г. Камышная и др.), *фонетическое слово* (Л.В. Златоустова, Н.В. Богданова и др.), *синтагма* (Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Н.В. Черемисина-Ениколопова и др.), *фраза* (Л.В. Щерба, В.В. Виноградов и др.).

Синтагма определяется как «фонетическое единство, выражающее смысловое целое в процессе речи-мысли и могущее состоять как из одной ритмической группы, так и из целого ряда их» (Л.В. Щерба). Ни одна синтаксическая категория не может быть выражена вне синтагмы; она либо совпадает с синтагмой, либо входит в синтагму как составной элемент, либо распадается на ряд синтагм, которые организуют ее в сложную синтаксическую единицу. В устной речи синтагмы объединяются во фразу – «заключенное целое, которое может состоять из группы синтагм, но может состоять и из одной синтагмы, и которое нормально характеризуется конечным понижением тона» (Л.В. Щерба).

Во второй главе *«Психолого-педагогические основы формирования устной монологической речи младших школьников (1 – 2 класс)»* рассматриваются возрастные психологические особенности младшего школьника, наиболее распространенные модели порождения речевого высказывания, а также описываются результаты констатирующего эксперимента.

В основу рассмотрения вопроса о развитии познавательных процессов у детей 6,5-8 лет положены труды известных психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Л.Р. Лурии, А.В. Запорожца, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Д.Б. Элькина, Л.А. Венгера, Л.Ф. Обухова и др., признающих тот факт, что речь является ведущим фактором в развитии всех познавательных процессов.

Особенностью речевого развития школьников 6,5-8 лет является переход от ситуативной речи к контекстной. Однако без специального обучения развитие контекстной устной речи у детей происходит с задержкой, что отрицательным образом сказывается на развитии внутренней речи, когнитивных процессах, а также становлении личности младшего школьника.

Эти положения подтверждаются данными констатирующего эксперимента, цель которого – выявить особенности построения устных (частично подготовленных и спонтанных) монологов разных жанров учащимися 1-2 классов.

В эксперименте участвовало 100 учащихся 1 классов и 50 учащихся 2 классов. Первоклассникам предлагалось составить устный рассказ по сюжетным картинкам «Щенок и котенок»; второклассникам – устный рассказ о любимом фильме или мультфильме.

Материалом для анализа служили устные рассказы детей, записанные на магнитофонную ленту в присутствии экспериментатора, с последующей письменной расшифровкой записей. При разметке устных текстов были использованы условные обозначения¹.

Для анализа устных детских рассказов разных жанров были разработаны следующие критерии: 1) смысловая цельность; 2) средства межфразовых связей; 3) объем (количество фонетических слов, синтагм, фраз, предложений); 4) фразовая интонация; 5) паузы (синтаксические и hesitationные); 6) темп (общий, абсолютный).

Поскольку изучению подвергался устный текст, то в исследовании было предпринято разграничение понятий «предложение/высказывание», «предложение/фраза». Фразу можно считать предложением, если она будет обладать следующими тремя признаками: а) иметь в своем составе компонент (или компоненты), выражающие предикативные категории времени и модальности; б) образовывать непрерывную синтаксическую цепочку, где все компоненты предложения находятся в иерархической зависимости друг от друга; в) иметь интонацию законченности тех построений, которые обладают признаками (а) и (б) (Русская разговорная речь 1973).

Пример анализа детского звучащего текста. *Я вижу // (3 сек) (1) Котенок подошел к молочку // (2) И испугал (3 сек) / собака котенка /... (3) А он убежал // (4) Потом котенок / его одели маску / (5) И-и-и ... (3,6) / эта... / (6) Собака убежала от испуга // (7) (4,2 сек) И котенок попил // (8) (Дима Ф., 1 класс).*

Количество фонетических слов: 20; синтагм: 11; фраз: 8; предложений: 5. Фразовая интонация: ИК-1, ИК-3. Общее время звучания текста: 33,2 сек. Общий темп речи: 36 слов/мин. Синтаксические паузы: 7,3 сек. Hesitationные паузы: 13,8 сек. Абсолютное время звучания текста: 12,1 сек. Абсолютный темп речи: 99 слов/мин.

Данный рассказ первоклассника представляет собой набор отдельных фраз и предложений, связанных с конкретной ситуацией. Ребенок лишь называет то, что видит на картинках, не объединяя события единой темой и основной мыслью, поэтому в его устном монологе практически не используются интонационные средства выразительности (основной тон

¹ / – граница синтагмы (определялась по перерыву в звучании до 2-2,5 сек)

// – граница предложения

(1) – нумерация фраз

... – продолжение текста

полужирный курсив – выделение в устном тексте указанных показателей

высказывания, логическое ударение, изменение темпа, громкости и т.п.). Наблюдения показывают, что первоклассник, испытывая трудности при построении устных монологов, больше молчит, чем говорит.

Цельность текста. В результате проведенного эксперимента по определению сформированности умения раскрывать тему и основную мысль рассказа были определены три уровня владения учащимися данными умениями: высокий, средний, низкий. При определении каждого уровня учитывались следующие критерии: способность устанавливать взаимосвязь между внутренней и внешней сторонами текста, а также способность учащихся к созданию связанных, композиционно завершенных текстов.

Большинство учащихся владеют данными умениями на среднем (42% – 1 класс и 45% – 2 класс) и низком (49% – 1 класс; 45% – 2 класс) уровнях. Их рассказы представляют собой попытку бессистемной передачи содержания сюжетных картинок или увиденного фильма, ученики называют лишь самые яркие предметы и действия. Почти во всех работах отсутствует замысел, не раскрывается отношение автора к высказываемому. Только 9% учащихся 1 класса и 10% – 2 класса владеют названными умениями на высоком уровне.

Построение смысловой цельности устных текстов является для школьника сложной аналитико-синтетической деятельностью, которая находится в стадии становления. Для того чтобы передать общий смысл, хранящийся в особом коде внутренней речи, и сохранить при этом композиционную логику построения высказывания, ему необходимо удерживать сказанное и упреждать следующее (Н.И. Жинкин). Однако в силу возрастных особенностей учащихся порождает не столько текст, сколько небольшие группы предложений, не связанных по смыслу. Кроме того, отсутствие смыслового единства в большинстве устных детских рассказах объясняется ситуативностью детской речи, поэтому необходимо учитывать конкретную ситуацию, в которой находится и на которую реагирует ребенок. Смысловое содержание его речи становится понятным только в связи с этой ситуацией.

Тем не менее, как свидетельствуют результаты обучающего эксперимента, при целенаправленном обучении происходит преодоление школьником ситуативности монологической речи и в результате – формируются элементы текстового обобщения.

Связность текста. Анализ детских рассказов позволил выявить основные средства межфразовых связей. Из многочисленных форм реализации межфразовых связей посредством зацепления в устных рассказах чаще всего учащиеся 1-2 классов используют сочинительные союзы и, а, но (50% – 1 класс; 45% – 2 класс). В меньшей степени в рассказах наблюдается ситуативное замещение (28% – 1 класс; 26% – 2 класс), связанное с ситуативностью речи учащихся. Так, у 17% учащихся 1 класса и 20% учащихся 2 класса соединяют предложения по смыслу, интонационно. На наш взгляд, это связано с особенностями формирования элементов программы порождения устного речевого высказывания.

Объем рассказов первоклассников включает (в среднем) 5-7 предложений, 8-10 синтагм, 16-17 фонетических слов. Устный рассказ

второклассника содержит (в среднем) 7-9 предложений, 15-16 синтагм, 21-22 фонетических слова. Несмотря на значительное увеличение количества синтагм в устных монологах учащихся 2 классов, качественных изменений в содержании текстов не наблюдается, так как количество синтагм возрастает за счет увеличения числа повторов, уточнений и т.д.

Синтагматическое членение.

Таблица 1.

Количественный состав синтагм (%) в звучащем детском тексте

Класс	Звук	Слог	1 слово	2 слова	3 слова	4 слова	5 слов	6 слов	7 слов	8 слов
1	8	11	26	27	15	9	2	1	1	0
2	7	9	23	29	18	10	2	1	1	0

По данным эксперимента, 26% синтагм у учащихся 1 классов и 23% синтагм у учащихся 2 классов (% высчитывался от общего количества синтагм во всех текстах: 1 класс – 853 синтагмы, 2 класс – 758 синтагм) являются однословными. Чаще всего встречаются следующие виды однословных синтагм.

1) Однословная синтагма, в которой ученик называет объект высказывания, отделяя его паузой от последующей части фразы. *Кошка / пила молоко // Собачка / хотела тоже // А кошка / не пускала // Пила себе / и пила // ... (Саша К., 1 класс).*

2) Повтор однословной синтагмы в конце фразы, когда ребенок заканчивает мысль и еще раз подводит итог тому, о чем он говорил, пытается перейти к следующей мысли. *В комнату прибе... прибежала собачка / собачка // (3,7 сек) Собачка напугала кошку // ... (Маша П., 1 класс)*

3) Повтор однословной синтагмы внутри фразы дает ученику время найти языковые средства для завершения мысли. *Кошка побежала в комнату / в комнату / и нашла маску // Кошка ее надела / надела / и напугала / собаку // ... (Денис Ж., 1 класс)*

4) Выделение однословной синтагмы (приращение), когда учащийся, закончив мысль, добавляет еще один компонент как новый, тесно связанный с произнесенным, не нарушающим семантико-синтаксическую структуру фразы. *Дети прибежали в домик (4 сек) / у моря // Девочка стала ку / стала кушать / в домике // А мальчик / пошел гулять // ... (Гриша П., 2 класс)*

Отличительной особенностью членения устных рассказов является то, что в достаточно большом количестве звучащих текстов выделяются синтагмы, совпадающие со слогом (1 класс – 11%; 2 класс – 9%), а также со звуком (1 класс – 8%; 2 класс – 7%). Это говорит о том, что ребенок при построении устного текста находится в состоянии поиска – он отбирает слова для завершения мысли. *Фе / Фея позвала де / девочку // По / ну / это / она пода / подарила пил / м-м-м-м / и туфли / (3 сек) / и ло / копей / и карету // ... (Настя Ю., 2 класс).*

В устных спонтанных монологах детей из двух фонетических слов состоит 27% синтагм – 1 класс и 29% – 2 класс. Двухсловная синтагма во фразе совпадает со словосочетанием (управление), предложением или является частью сложного предложения.

1. Синтагма совпадает со словосочетанием (24% – 1 класс; 25% – 2 класс). Это могут быть словосочетания с управлением или примыканием, в единичных случаях (1%) – с согласованием. Практическое отсутствие словосочетаний с

согласованием объясняется редким употреблением учащимися 1 и 2 классов имен прилагательных в устной речи. *Он обещал маме / что будет хорошо / все // Пошел домой / погулял с собакой/ убрал в доме / все сделал // А мама его похвалила //* (Герман Е., 2 класс)

2. Синтагма совпадает с простым нераспространенным или распространенным предложением, а также может являться частью сложного предложения (3% – 1 класс, 7% – 2 класс). *Кошка захотела пить молоко // А собака лизнула // Кошка ее испугала // Собака убежала //*... (Денис З., 1 класс). *Принц хотел / чтобы она вышла //* Он искал/ долго //... (Вероника Б., 2 класс)

Анализ примеров использования в устной речи учащимися синтагм, состоящих из 3-5 и более слов, позволяет выделить некоторые тенденции:

1. Вставка (разрыв) – ребенок разрывает фразу, временно отклоняясь от излагаемой мысли, а затем вновь возвращается к ней. *Они прилетели на планету / на другую //* А с ними еще собачка была // И увидели таких / этих / чудовищ //... (Оля П., 2 класс)

2. Ассоциативное напизывание – соединение ребенком двух мыслей, при этом последующая как бы «набегает» на уже выраженную и произносится с интонацией, объединяющей все сказанное в одну фразу. *Человек / паук / энта очень / (3,5 сек) освободить бы / энта (2,5 сек) / всех //*... (Сергей П., 2 класс)

3. Противопоставление – при произнесении фразы ребенок вспоминает правильные названия предметов, действий и исправляет самого себя. *Он взял с собой Дровосека / не Дровосека / а другого / Страшилу //*... (Света Х., 2 класс)

Таким образом, количественный и качественный анализ синтагм свидетельствует о существовании проблем текстообразования у учащихся 1-2 классов: во-первых, школьники выстраивают своеобразные синтаксические конструкции, отличающиеся прерывистостью, незавершенностью, хезитациями, разного рода вставками, приращениями, парцелированными конструкциями и т.д.; во-вторых, в детских звучащих рассказах преобладают короткие синтагмы; в-третьих, лексико-синтаксический уровень характеризуется повторами, самоперебивами, заиканиями, самоисправлениями, а также ошибками в словоупотреблении и произношении. Это затрудняет развитие процессов текстопостроения в устной речи и не позволяет ребенку создавать связный текст.

Однако только 9% первоклассников и 11% второклассников при создании устных монологических текстов членят речь на фразы, предложения. В исследовании была рассмотрена и проанализирована интонация детской фразы, оформленная фразовым ударением, интонационным контуром и паузами. Было установлено, что чаще всего дети используют в речи ИК-1, ИК-3, ИК-6.

Паузы. В ходе эксперимента была выявлена особая роль пауз при построении устного текста. Синтаксические паузы выполняют функцию членения, не привнося в звучащий текст никаких дополнительных оттенков. Однако процент устных рассказов, где ученик осознанно делает синтаксические паузы, достаточно невелик. Чаще всего это монологи тех школьников, у которых развито языковое чутье. Однако в подавляющем большинстве монологов детей 6,5-8 лет на фоне нейтральных стилистических пауз наблюдаются паузы другого вида, которые допускает ребенок в местах, не

предназначенных для членения. Чаще всего это паузы колебания, или хезитации, появление которых вызвано самим характером спонтанной речи, возникающей в момент ее создания, когда говорящий непосредственно в момент речи планирует синтаксический строй и лексико-грамматический состав текста.

Паузы хезитации рассматриваются в исследовании как одна из фундаментальных категорий, «активно участвующих в структурировании устной речи как на синтаксическом, так и на интонационном уровнях» (Г.Н. Бубнова, Н.К. Гарбовский), дополняющих устную речь элементами колебания, особенно ярко проявляющимися в детской речи, а также вызывающих «разного рода затруднения говорящего в процессе речепроизводства» (Н.Г. Гармаш).

В детских монологах были установлены следующие виды хезитаций: 1) растягивание слова, повторение конечного слога; 2) вставные элементы; 3) «звучащие» паузы: «аа», «ээ», «мм»; 4) слова «вот», «значит», «это самое», «ну»; 5) слова-организаторы (для говорящего) «ой», «нет», «а»; 6) хезитационные паузы между предложениями; 7) заикания; 8) самоисправления. Например. *Котик нашел... / (3 сек) притаился и одел маску / (3 сек) маску львенка / (5 сек) ой / маску тигренка / ... (Валя Д., 1 класс) (самоисправление); Пин вылетел из ракеты // (4,7 сек) Потом Пин / у него оторвался штур // Пин не мог вернуться в ракету // (3,8 сек) Его не пускали // (5,6 сек) Было очень много человек // (Галя К., 2 класс) (пауза между предложениями); Золушка померила туфельку-ку-ку / и туфелька подошла-ла-ла-ла // (Вера Б., 2 класс).*

По данным исследования хезитаций, встречающихся в звучащих детских рассказах, можно сделать вывод о том, что школьники 1-2 классов используют хезитации разного рода, нарушающие плавное течение речи, для продления времени на планирование семантической программы будущего высказывания, выбора слов или коррекции ранее сказанного. Поскольку в этом возрасте у детей слабо развит внутренний контроль над логическим развертыванием текста, паузы хезитации внутри фраз и на стыках между ними обрывают речь, и говорящий с трудом возвращается к прерванной мысли и начинает новую фразу. Часто возникающие речевые сбои при создании спонтанных текстов приводят к нарушению семантико-синтаксической правильности фраз, что ведет к возникновению речевых ошибок и недочетов.

Так, общее время звучания устного рассказа учащегося 1 класса составляет (в среднем) 37 сек., абсолютное же время звучания – всего 18 сек. Большую часть времени (19 сек.) занимают синтаксические паузы – 5,6 сек. и хезитационные – 13,4 сек. Анализ устных рассказов учащихся 2 классов позволяет констатировать аналогичные показатели. Несмотря на некоторое увеличение общего времени звучания устных рассказов (46 сек.), абсолютное время звучания составляет всего 24 сек., а паузы занимают 22 сек. Причем по-прежнему количество времени пауз хезитации почти в 2 раза больше (14,6 сек.), чем время синтаксических пауз (7,4 сек.). Это значит, что второклассники испытывают те же трудности, что и первоклассники при построении устных монологических текстов.

Темп. Были определены границы темповых характеристик устных детских рассказов. Как выяснилось, подавляющее большинство первоклассников произносят устный монолог в медленном темпе (92%), лишь 8% учащихся говорят в среднем темпе. Аналогичные показатели выявлены и у учащихся 2 классов (89% и 11% соответственно). Такой большой процент устных рассказов, произносимых в медленном темпе, объясняется наличием хезитационных пауз, связанных с несформированностью механизмов внутренней речи. Была установлена корреляция между темпом устной речи и паузами. Величина темпа, складывающаяся из времени говорения и времени молчания, зависит не только от скорости произношения слов, но и от количества и длительности пауз, а также от степени развитости хезитационного аппарата школьника.

Данные констатирующего эксперимента подтвердили необходимость создания системы обучения устной монологической речи учащихся 1-2 класса, направленной на формирование нормативных и коммуникативно-речевых умений и навыков по созданию устных (подготовленных, частично подготовленных, спонтанных) текстов.

В третьей главе *«Методика развития устной монологической речи младших школьников (1-2 класс)»* обосновываются исходные положения экспериментальной методики обучения устной монологической (подготовленной, частично подготовленной и спонтанной) речи: принципы, методы, приемы, типология упражнений, средства обучения; анализируются результаты контрольного эксперимента, в ходе которого исследовалась эффективность разработанной методики обучения. В главе представлена программа экспериментального обучения, в которой отражено содержание обучающего эксперимента.

Основная цель методики обучения устной монологической речи – формирование нормативных и коммуникативно-речевых умений устной монологической (подготовленной, частично подготовленной, спонтанной) речи учащихся 1-2 класса в процессе развития механизмов текстопостроения как средства становления личности школьников.

Экспериментальное обучение строится на основе гуманно-личностного и коммуникативно-деятельностного подходов.

В основу разработанной методической системы были положены общедидактические *принципы обучения*: научности и доступности, системности и систематичности, преемственности и перспективности, сознательности и активности, наглядности, высокой степени нравственности в обучении и др. Специфическими принципами для созданной методики являются такие частнометодические принципы, как принцип коммуникативности, принцип опережающего обучения устной речи (Л.П. Федоренко), взаимосвязанного обучения диалогической и монологической речи, взаимосвязи обучения устной и письменной речи и взаимосвязи обучения подготовленной и спонтанной устной речи.

Объем и содержание теоретических сведений и практических умений определены с учетом целей и задач обучения русскому на современном этапе.

специфики изучаемого материала по развитию речи, а также с учетом возрастных особенностей учащихся 1-2 классов.

Основное *содержание методической системы* обучения устной монологической речи младших школьников составляет система понятий: *смысловой отрезок, предложение, интонация, пауза, важное по смыслу слово, логическое ударение, темп, ритм, громкость, сила голоса; диалог (речевая ситуация, задача речи, реплика, роль, говорящий, слушающий), монолог, текст, тема текста, основная мысль текста, заголовок, связь предложений в тексте, повествование, рассуждение.*

Опорными лингвистическими понятиями экспериментальной методики являются синтагма, фраза, текст, рассматриваемые в коммуникативном аспекте.

В целях интенсификации процесса речевого развития школьников 1-2 классов выделены следующие единицы обучения: смысловой отрезок, предложение, текст.

В понятие «смысловой отрезок» входят определение и теоретические сведения. Поскольку оно вводится на начальном этапе обучения (1 класс, букварный период), то первоклассникам предлагается следующее определение: «Смысловой отрезок состоит из слов. Смысловой отрезок – это часть предложения. Слова в смысловом отрезке объединяются по смыслу и интонацией. Смысловой отрезок не выражает законченной мысли». В послебукварный период определение уточняется и дополняется, поскольку при выполнении практических заданий учащиеся встречаются с примерами совпадения смыслового отрезка не только с отдельным словом, с частью предложения, но и с целым предложением. Дети узнают, что между смысловыми отрезками в устной речи делаются короткие паузы; в предложении может быть один или несколько смысловых отрезков, соединенных интонационно или с помощью слов-помощников.

Особенность работы над предложением заключается в том, что объем и содержание данного понятия включает следующие знания: 1) предложение выражает законченную мысль; 2) смысл предложения изменяется в зависимости от задачи речи; 3) предложение состоит из смысловых отрезков; 4) слова в предложении связаны по смыслу; 5) предложение можно произнести с разной интонацией в разном темпе; 6) в предложении сила голоса может повышаться и понижаться; 7) в предложении голосом выделяется важное по смыслу слово; 8) между смысловыми отрезками существуют короткие паузы, между предложениями – длинные; 9) в предложении в устной речи, помимо коротких и длинных пауз, существуют «лишние» паузы, которых следует избегать; 10) предложения соединяются между собой при помощи интонации и слов-помощников.

Работа над понятиями ведется на практическом уровне.

На основе данных понятий формируется *базовое коммуникативно-речевое умение* структурировать устный текст, включающее содержательную и операциональную стороны. Содержательную сторону составляет система понятий о тексте, его структуре и коммуникативной направленности, типах текста, жанрах речи, просодике и интонации, ее компонентах и др. А

операциональную сторону – нормативные и коммуникативно-речевые умения (определять тему, основную мысль текста, задачу речи; отбирать материал к тексту в зависимости от темы, основной мысли и задачи речи; строить первое предложение и логически разворачивать его в текст; произносить устный текст, правильно выбрав интонацию, темп и громкость, повышая и понижая тон, выделяя голосом важные по смыслу слова, выдерживая паузы между смысловыми отрезками и предложениями, исключая из речи «лишние» паузы; строить последнее предложение, заканчивая текст; оценивать созданный текст с точки зрения соответствия теме, основной мысли и задаче речи, использования средств выразительности устной речи (паузы, логическое ударение, сила голоса), правильности словоупотребления и произношения и т.д. Данное умение носит межпредметный характер. Его формирование будет продолжено в 3-4 классах.

В условиях начальной школы работу над нормативными и коммуникативно-речевыми умениями устной монологической (подготовленной, частично подготовленной и спонтанной) речи целесообразно формировать поэтапно, опираясь на такие критерии, как доступность вводимых понятий, последовательность, соответствие школьной программе по русскому языку. (см. Экспериментальную программу обучения).

Для обучения устной монологической (подготовленной, частично подготовленной и спонтанной) речи используются *репродуктивные и продуктивные методы*, что объясняется двойственной природой речи: с одной стороны, любое высказывание в разной степени – это акт творчества, с другой стороны – этот творческий акт строится на воспроизведении уже усвоенных языковых единиц (В.И. Капинос). Одним из основных методов обучения является частично-поисковый, или эвристический, метод, который позволяет учащимся находиться в состоянии самостоятельного поиска знаний, проявлять творческую инициативу, сочиняя собственные тексты.

Важной составляющей методики обучения устной монологической речи является разработанная *система упражнений*, позволяющая формировать заданные нормативные и коммуникативно-речевые умения у учащихся 1-2 классов.

В особую группу выделяются такие упражнения, как дыхательная гимнастика, артикуляционная, интонационная, жестовая, мимическая разминка, упражнения в выборе позы, взгляда для контакта с аудиторией.

В связи с тем, что в экспериментальной методической системе определена не одна единица обучения (текст), а несколько (смысловой отрезок, предложение), то созданная *типология упражнений* имеет особую структуру. Выделяются три типа упражнений, формирующих сложную аналитико-синтетическую деятельность по созданию собственных устных (подготовленных, частично подготовленных, спонтанных) текстов у школьников 1-2 класса, в зависимости от этапа работы над текстом (предтекстовые, текстовые и послетекстовые). Внутри каждого типа представлены виды упражнений (аналитические, аналитико-синтетические, синтетические). В программе экспериментального обучения все виды и типы

упражнений взаимосвязаны и располагаются в порядке возрастающей сложности; они носят последовательно рецептивный, репродуктивный, продуктивный и творческий характер.

Выполнение учащимися *предтекстовых* упражнений предполагает работу над предложением, смысловым отрезком, словом. Учащимся предлагаются аналитические упражнения, направленные на развитие речевого слуха при работе с предложением, смысловым отрезком (на слух определять короткие и длинные паузы в предложении, границы смыслового отрезка, предложения; на слух определять интонацию, темп, громкость произнесения предложения, движение тона, место логического ударения, задачу речи и т.д.); аналитические упражнения, направленные на воспроизведение в речи готовых форм, вырабатывающие навыки выразительного чтения предложения (имитационные и др.); аналитико-синтетические подстановочные, трансформационные, конструктивные упражнения; синтетические творческие упражнения, направленные на самостоятельное создание новых предложений. На *втором этапе* обучения при выполнении предтекстовых упражнений учащиеся овладевают умением составлять сложные предложения, состоящие из нескольких синтагм (смысловых отрезков); на *третьем* – соединять в устной речи предложения между собой в текст, используя не только интонацию, но и союзы, на *четвертом этапе* – соединять в устной речи предложения между собой в текст, используя лексический и синонимический повтор, местоименную замену.

Аналогично можно проследить формирование текстовых умений. На всех этапах, начиная с букварного периода, при выполнении *текстовых* упражнений идет параллельное обучение монологической и диалогической, подготовленной и спонтанной устной речи. Как известно, устная монологическая речь постепенно начинает формироваться в диалогическом общении, которое требует особого внимания к взаимоотношениям общающихся, формированию потребности в общении. При решении поставленной коммуникативно-речевой задачи на уроках развития речи используются сюжетно-ролевые игры, *речевые ситуации*, которые служат для создания устного текста, направленного на адресата, выступают как стимулирующая основа формирования диалогической речи. При выполнении этого вида упражнений ребенок овладевает такими умениями, как входить в диалог, поддерживать общение, выходить из диалога, используя не только средства выразительности устной речи, но и формулы речевого этикета. В диссертации предлагается список речевых ситуаций, наиболее интересных учащимся 1-2 классов.

Традиционно в методике русского языка работа над подготовленным текстом включает аналитические, аналитико-синтетические, синтетические упражнения, которые проводятся в определенной последовательности. Формирование умений спонтанной устной речи идет параллельно с процессом становления подготовленной речи. На первый план здесь выходят синтетические упражнения. Это сочинения текстов разных жанров: загадки, считалки, скороговорки, чистоговорки, сказки; сочинение стихотворных строк;

составление текста на тему (о любимом животном, предмете, о родных и близких людях и т.п.), по воспоминаниям, по воображению, по предложению, по пословице, афоризму, по ассоциации со словом; составление текста-рассуждения, ответа на проблемный вопрос, доказательства своего мнения; составление текста-рекомендации, объявления, инструкции, а также упражнения импровизации: составление театрального монолога от имени разных действующих лиц – сказочных персонажей, животных, неодушевленных предметов и др.

Выполнение *послетекстовых* упражнений предполагает работу по редактированию устных текстов, созданных учащимися. Это упражнения на оценивание готового устного текста: оценка словесного богатства (разнообразия), выразительности текста, оценка правильности, точности словоупотребления в устном тексте, оценка правильности выбора интонации, темпа, громкости текста, важных по смыслу слов, оценка наличия/отсутствия пауз хезитации и т.п.

В Приложении представлена полная классификация упражнений по типам и видам с приведением конкретных примеров.

С целью *проверки эффективности* экспериментальной методики обучения устной монологической речи младших школьников был проведен контрольный эксперимент. Основная задача эксперимента – сопоставительный (качественный и количественный) анализ устных текстов учащихся экспериментальных и контрольных классов.

Всего в ходе эксперимента было получено 100 текстов по сюжетным картинкам «Щенок и когенок», составленных учащимися вторых классов, а также – 50 устных текстов-рассуждений «Собака – лучший друг» (экспериментальные классы).

Смысловая цельность. Анализ смысловой структуры детских звучащих рассказов показал, что после специального обучения созданные устные монологи учащихся экспериментальных классов стали более последовательными, логичными. Так, в экспериментальных классах полно раскрыли тему при создании устного рассказа 100% учащихся, основную мысль – 98% школьников, в контрольных классах соответственно – 19% и 13% учащихся. Кроме того, речь школьников обогатилась синонимами, появилось большое количество определений, однородных членов, фразеологических оборотов, наблюдается использование слов в переносном значении. *Жила-была маленькая / серенькая кошечка // (1) Она была / очень хитрая // (2) Рядом с ней / жила большая / и слегка глуповатая собака // (3) Один раз / когда кошка захотела попить молоко / э-э-э / (4) К ней прибежала собака / и помешала // (5) Но поскольку кошечка была хитрая / она залезла в комод / достала оттуда маску / своего хозяина / влезла в нее головой / и побежала к собаке // (6) Так и замяукала // (7) А собака на нее посмотрела / испугалась / и пулей выскочила во двор // (8) (Даша К, 2 эк.)*

Связность. Изменилось использование средств межфразовой связи в детском рассказе. Основным средством межфразовой связи в монологах учащихся экспериментальных классов является лексико-семантический повтор (55%), в то время как в контрольных классах этот показатель составляет 35%, а основным средством связи являются союзы – 39%. В экспериментальных

классах в 2 раза меньше случаев употребления ситуативного замещения, в 2 раза увеличивается доля контекстного повтора. Особенно возрастает количество употребления местоименной замены и лексического повтора, появляется синонимический повтор, который практически отсутствует в устных рассказах учащихся контрольных классов, что говорит о развитии речемыслительной устной деятельности младших школьников и увеличении объема оперативной памяти в процессе обучения.

Членение на фразы. Как показывают данные, в контрольных классах 44% от общего количества текстов наблюдается членение на фразы. В экспериментальных классах количество таких текстов значительно больше – 68%. Фразы, встретившиеся в этих устных текстах, оформлены фразовым ударением, интонационным контуром и паузами.

Синтагматическое членение. У школьников экспериментальных классов происходит распространение синтагмы. Сравнение количественных показателей состава синтагм в устных рассказах учащихся показывает, что устные рассказы учащихся контрольных классов, в основном, включают синтагмы, состоящие из 1-2 слов (53%), совпадающих со словом, словосочетанием и простым нераспространенным предложением, а в экспериментальных классах используются синтагмы, состоящие из 3-4 слов (56%), совпадающие с простыми двусоставными распространенными предложениями или являющиеся частью сложного предложения. Эти данные позволяют говорить о развитии долговременной памяти, в которой создан запас необходимого количества лексических единиц, грамматических средств и синтаксических конструкций. В устных текстах учащихся экспериментальных классов практически не наблюдаются синтагмы, совпадающие со звуком и слогом (0,5%), в то время как в контрольных классах они составляют 13%.

Паузы. Наиболее существенно отличаются показатели общего времени звучания устных рассказов (в контрольных классах – 39 сек., экспериментальных – 53 сек.) и абсолютного времени (в контрольных классах – 18 сек., экспериментальных – 45 сек.). Как видно, абсолютное время звучания устного рассказа у учащихся экспериментальных классов в 2,5 раза больше, поскольку в них hesitationные паузы практически отсутствуют (в одном тексте в среднем 3 сек.), в рассказах же учащихся контрольных классов этот показатель выше в 4 раза (11,7 сек.), т.е. из общего времени – 39 сек. учащиеся произносят текст в течение только 18 сек. Это свидетельствует о несформированности механизмов упреждающего синтеза, отбора слов для раскрытия темы и основной мысли. Длительные паузы в звучащей речи школьников экспериментальных классов чаще всего являются сигналом законченности мысли.

Темп. Большое количество пауз в звучащих текстах учащихся контрольных классов замедляют темп произнесения текста, поэтому в среднем и быстром темпе произносят текст 59% учащихся, в то время как в экспериментальных классах этот показатель достигает 98%.

Кроме того, подавляющее большинство учащихся экспериментальных классов справились с заданием составить текст-рассуждение на заданную тему:

во всех устных текстах раскрыта тема и основная мысль текста, присутствуют тезис, доказательства и вывод, использованы связи «во-первых», «во-вторых», «в-третьих». Работы отличаются логичностью, последовательностью, интонационной выразительностью, образностью в раскрытии темы и основной мысли текста. В них выражена индивидуальность автора, нет повторяющихся мыслей.

Анализ данных свидетельствует о том, что второклассники осуществляют перенос полученных знаний и умений в новую ситуацию. Так, основным способом чтения у учащихся контрольных классов является чтение «слог плюс слово» (30%) и «слово плюс слог» (38%), в то время как у учащихся экспериментальных классов – «слово плюс слог» (41%), а также чтение целыми словами (40%), что позволяет им лучше воспринимать читаемый текст и выразительно воспроизводить его). При чтении вслух с предварительной подготовкой лишь 31% учеников контрольных классов используют средства выразительности устной речи (паузы, логическое ударение, силу голоса и т.д.), в экспериментальных классах практически все учащиеся читают выразительно (89%). Учащиеся контрольных классов допускают почти в 3 раза больше ошибок при чтении (81%), чем учащиеся экспериментальных классов (28%).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предложенная экспериментальная методическая система обучения устной монологической речи младших школьников является эффективной. Она не только сказывается положительным образом на способности ученика выражать свои мысли в устной форме, создавая тексты разных типов и жанров, но и на формировании навыков чтения и письменной речи, и в целом – на развитие личности школьника.

В **Заключении** диссертации подводятся итоги работы, формулируются выводы и намечаются перспективы исследования.

1. В ходе исследования были разработаны теоретические основы построения современной методической системы обучения устной монологической речи младших школьников: определены основные подходы к процессу обучения, сформулированы цели, задачи и содержание обучения.

2. В процессе экспериментального обучения выявлены практические возможности реализации методики обучения устной монологической речи младших школьников, а также разработана система специальных упражнений по формированию нормативных и коммуникативно-речевых умений.

3. На основании результатов опытно-экспериментального обучения было доказано, что обучение устной монологической (спонтанной и подготовленной) речи младших школьников будет эффективным, если в образовательном процессе реализовать разработанную методическую систему обучения устной монологической речи на основе знаний о просодике, супrasegmentных средствах и тексте, его структуре и коммуникативной направленности, созданную с учетом особенностей синтаксического и фразового членения устной речи младшими школьниками.

Результаты исследования подтвердили теоретическую и практическую состоятельность представленного исследования и дают основание сделать

вывод, что выдвинутая гипотеза доказана, задачи решены, цель достигнута, а также наметить перспективы исследования, к которым относятся: 1) дальнейшее изучение процесса развития устной монологической речи у учащихся 3-4 классов начальной школы; 2) исследование вопроса о влиянии устной речи на развитие умений и навыков письменной речи учащихся; 3) разработка учебных пособий и методических рекомендаций по обучению устной монологической речи младших школьников.

Содержание диссертационного исследования отражено в публикациях автора:

**І. Издания, рекомендованные ВАК
Министерства образования и науки РФ:**

1. Бубнова И.А. Анализ смысловой структуры устного дискурса учащихся начальных классов // Известия Российского государственного педагогического университета им.А.И. Герцена. № 33 (73): Ч. 2 (Педагогика и психология, теория и методика обучения): Научный журнал. – СПб., 2008. – С. 28-33 (0,4 п.л.).
2. Бубнова И.А. Особенности синтагматического членения устного дискурса младшими школьниками // Известия Российского государственного педагогического университета им.А.И. Герцена. № 34 (74): Ч. 1 (Общественные и гуманитарные науки): Научный журнал. – СПб., 2008. – С. 64-70 (0,4 п.л.).

ІІ. Статьи в научных изданиях, материалы конференций:

3. Бубнова И.А. Речевая ситуация как средство развития устной речи первоклассников // Система работы над текстом в вузе и школе: Материалы проблемной группы, Санкт-Петербург, 30 января 2002 г.. – СПб.: Невский проспект, 2002. – С. 140-146 (0,4 п.л.).
4. Бубнова И.А. Работа над сказкой с кумулятивным сюжетом в системе развития устной речи младших школьников // Этнолингвокультурология: проблемы и решения. Сборник научных трудов. – СПб.: САГА, Наука, 2004. – С. 127-137 (0,8 п.л.).
5. Бубнова И.А. Формирование нравственных понятий у младших школьников в процессе обучения устной и письменной речи // Формирование гражданского сознания современного учителя: Материалы Герценовских чтений, Санкт-Петербург, 17-18 мая 2005 года. – СПб.: Сударыня, 2006. – С. 105-113 (0,6 п.л.).
6. Бубнова И.А. Работа над сказкой в системе развития устной и письменной речи младших школьников // Педагогические поиски (Материалы научно-практической конференции «Современные ориентиры формирования нового опыта в образовательных учреждениях Приморского района» сентябрь 2006 г. / Под ред Т.В. Шадринной. Выпуск 2. – СПб.: Тускарора, 2006. – С. 155-159 (0,3 п.л.).
7. 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, Санкт-Петербург, 18-19 мая 2006 года. – СПб.: Сударыня, 2006. – С. 77-84 (0,6 п.л.).

8. Бубнова И.А. Устная разговорная речь в аспекте лингводидактики // Русский язык в полиэтнической образовательной среде: проблемы преподавания и функционирования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18-19 мая 2007 г. – СПб., 2007. – С. 254-260 (0,4 п.л.).
9. Бубнова И.А. Ф.И. Буслаев о развитии духовных сил учеников на уроках развития речи // Федор Иванович Буслаев: традиции и новаторство: Материалы проблемной группы, Санкт-Петербург, 2-3 февраля 2008. – СПб.: изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2008. — С. 78-83 (0,4 п.л.).
10. Бубнова И.А. Устная монологическая речь в лингвометодическом аспекте// Языковое образование в диалоге культур: Материалы Всероссийской науч.-практич.конференции, Санкт-Петербург, 22-23 мая 2008г.). – СПб.: Сударыня, 2008. – С. 164-172 (0,7 п.л.).