

*На правах рукописи*

**МЕОС Людмила Васильевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык)

**АВТОРЕФЕРАТ**

**диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**

**Москва-2005**

Работа выполнена на кафедре русского языка  
Института филологии Сахалинского государственного университета

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор Львов Михаил Ростиславович

Официальные оппоненты:  
доктор педагогических наук,  
профессор Смелкова Зинаида Сергеевна,

кандидат педагогических наук,  
доцент Зиновьева Татьяна Ивановна.

Ведущая организация: Московский государственный областной университет

Защита состоится « 21 » ноября 2005 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212 154.08 при Московском педагогическом государственном университете по адресу: 119992, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, ауд. 204.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского педагогического государственного университета по адресу: 119992, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1

Автореферат разослан «\_\_\_» октября 2005 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Зинин С. А.

2006-4  
1995

2197366

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

В настоящее время в связи со значительными изменениями условий функционирования языка актуальной становится проблема языка в его реализации – проблема культуры речи.

В современном начальном образовании реализация функций языка сводится к созданию немногочисленного набора строго определенных школьных жанров письменной речи, к анализу литературных источников в соответствии с заданным планом, к использованию разговорно-обиходного стиля литературного языка.

Допущение узкого восприятия и воспроизводства речи приводит к тому, что уже на ранних этапах упускается возможность приобщить ребенка к многовековой культуре, духовному и нравственному опыту, который зафиксирован в произведениях и в традиционных формах речевого поведения. Вместе с тем изучение данной проблемы несет и глубокие гуманистические традиции, когда приобщение к культуре речи рассматривается в связи с общими проблемами становления личности (одно из качеств образованного человека – владение культурой речи).

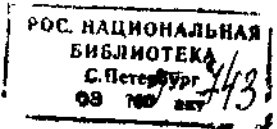
Необходимость серьезной работы по культуре речи в начальной школе очевидна.

Обзор литературы по культуре речи охватывает труды Л. А. Введенской, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Б. Н. Головина, Л. К. Граудиной, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, И. Г. Милославского, М. В. Невежиной, С. И. Ожегова, Л. Г. Павловой, П. С. Пустовалова, Д. Э. Розенталя, Л. И. Скворцова, Н. Ф. Титовой, Л. В. Успенского, Е. В. Шарохиной, Е. Н. Ширяева, Л. В. Щербы и др.

Термин «культура речи» прочно вошел в науку и жизнь. Он говорит о признании в последние десятилетия новой отрасли знания, задачей которой оказывается изучение культуры речи как совокупности ее реальных свойств и особенностей.

Е. Н. Ширяев определяет культуру речи, во-первых, как владение нормами языка и выбор средств, «позволяющих в определенной ситуации общения и при соблюдении этики общения обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных задач коммуникации»; во-вторых, как область языкознания, нацеленную на нормализацию речи.

Б. Н. Головин в культуре речи видит три объекта коммуникативное совершенство, совокупность знаний и умений, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное общение, и область лингвистических знаний о речевой коммуникации.



Л. И. Скворцов определяет культуру речи как, с одной стороны, владение нормами литературного языка, с другой – как раздел языкознания, исследующий проблемы нормализации.

Г. О. Винокур под «культурой речи» понимает умение выбирать и использовать средства языка в предложении и в компоненте текста.

Мы рассматриваем культуру речи не только как владение нормами литературного языка, но и как умение выбирать и использовать средства языка в предложении, компоненте текста, тексте, в процессе речевой деятельности.

Речевая деятельность – необходимая и достаточная среда для формирования культуры речи младших школьников, которая обеспечивается конкретными слышимыми и воспроизводимыми высказываниями.

Показателем культуры речи учащихся начальной школы является умение использовать возможности языка в соответствии с целями высказывания.

Проблема культуры речи младших школьников в настоящее время является актуальной по причине того, что традиционно ее относят к «атрибуту взрослого языка». Но современные программы предъявляют высокие требования к речи выпускника начальной школы. Данное противоречие послужило основанием для создания теоретически обоснованной методической системы, которая позволит организовать работу по формированию речевой культуры младших школьников в процессе обучения родному языку.

**Целью** исследования является разработка и научное обоснование системы приемов, способствующих формированию культуры речи учеников начальной школы на основе текста как литературного образца.

**Объектом** исследования является совершенствование речевой культуры младших школьников.

**Предметом** применения психолингвистической теории в методике обучения родному языку в начальной школе.

В качестве **гипотезы** исследования мы выдвигаем следующее положение: эффективность применения методической системы по формированию у младших школьников культуры речи повысится, если в основу обучения положить идеи психолингвистической теории и систему приемов (алгоритмов), позволяющих повысить речевую активность, а также организовать такую речевую среду, которая обеспечит качественное присвоение младшими школьниками вербального опыта.

**Цель** исследования и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость постановки и решения следующих задач:

- изучить лингвистическую, педагогическую, психологическую, методическую литературу для определения возможностей формирования культуры речи в процессе обучения учащихся начальной школы;

- сформулировать теоретические основы программы экспериментального обучения;

- выявить условия, при которых реализация системы приемов будет наиболее эффективна;

- определить круг умений, необходимых для продуцирования собственного высказывания, в котором будет выражен замысел и соблюдены требования, ориентированные на нормативы культуры речи;

- экспериментально проверить эффективность предложенной нами системы приемов по формированию речевой культуры младших школьников.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ лингвистической, педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования, целенаправленное наблюдение за процессом обучения младших школьников, констатирующий и формирующий эксперименты; количественный и качественный анализ полученных данных.

Исследование проводилось с 1999 года по 2004 год.

**На первом этапе (1999–2000 гг.)** изучалась лингвистическая, психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования. Выяснялись особенности современных представлений о продуцировании текстов и актуальность обучения созданию текстов на основе литературного образца как эталона высокой речевой культуры. Для выявления условий присвоения вербального опыта младшими школьниками и сформированности речевых умений проводился констатирующий эксперимент.

**На втором этапе (2000–2003 гг.)** осуществлялась теоретическая разработка проблемы. С учетом выбранных лингвистических и психолого-педагогических позиций определялись методические условия обучения младших школьников правильной монологической речи, выбирались критерии уровней развития умений продуцировать текст в соответствии с требованиями культуры речи. Была разработана система приемов и проведен формирующий эксперимент.

**На третьем этапе (2003–2004 гг.)** обрабатывались и интерпретировались результаты исследования, формулировались выводы об эффективности системы приемов, оформлялись материалы диссертации.

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

- доказана эффективность системы приемов, основанных на психолингвистической теории и направленных на обучение младших школьников правильной монологической речи;

– выявлены условия, при которых возрастает речевая активность и формируется интерес к продуцированию авторских текстов.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в следующем:

– выявлены и обоснованы идеи понимания текста с точки зрения психолингвистической теории, которые базируются на основе свертывания речевого произведения к исходной (ядерной) схеме, выделении его смысла и формулировании этого смысла на языке собственных мыслей.

**Практическая значимость:**

– разработана система приемов, направленных на формирование у младших школьников умений создавать высказывания с соблюдением требований, ориентированных на нормативы культуры речи;

– полученные результаты исследования, экспериментальная методика могут быть использованы при проведении курсов повышения квалификации учителей, спецкурсов и спецсеминаров по проблемам совершенствования речевой деятельности учащихся начальных классов.

**Достоверность результатов и обоснованность выводов исследования** обеспечивается опорой на достижения лингвистики, психологии, педагогики и методики развития речи учащихся; выбором методов исследования, адекватных целям и задачам; достижением положительных результатов эксперимента, которым было охвачено достаточное количество учащихся.

**Апробация исследования** проводилась в СОШ (средняя общеобразовательная школа) № 1, СОШ № 2 города Шахтерска Сахалинской области. На базе СОШ № 1, ООШ (основная общеобразовательная школа) № 7 города Южно-Сахалинска и СОШ № 9 с углубленным изучением корейского языка и культуры проводились семинары по теме исследования и мастер-классы для учителей. Предложенная методика работы продолжает использоваться учителями начальных классов данных школ.

Основные положения диссертационного исследования были представлены на научно-методических сессиях (2001, 2002, 2003, 2004, 2005), а также в статьях, опубликованных в «Филологическом журнале», сборниках научных трудов «Маймановские чтения», «Материалы 5 научно-методической сессии ЮСПК СахГУ», журнале «Мир детства». Материалы диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедр русского языка СахГУ (2005), педагогики СахГУ (2003), методики преподавания русского языка ЮСПК СахГУ, психолого-педагогических дисциплин ЮСПК СахГУ (2002, 2003, 2004, 2005).

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Рассмотрение культуры речи как владение нормами литературного языка, а также как умение выбирать и использовать средства языка в процессе речевой деятельности и возможности формирования речевой культуры у младших школьников в процессе обучения.

2. Понимание текста с точки зрения психолингвистической теории базируется на основе свертывания речевого произведения к исходной (ядерной) схеме, выделения его смысла и формулировании этого смысла на языке собственных мыслей.

3. Обучение младших школьников продуцированию вторичного текста (собственного высказывания) на основе первичного (авторского), построенное с учетом психолингвистической теории и обеспечивающее выполнение детьми речевых действий, способствующих формированию у них умений создавать тексты с соблюдением требований речевой культуры.

4. Условиями, обеспечивающими развитие у младших школьников умения создавать тексты с учетом требований культуры речи, являются следующие: 1) комфортная вербальная среда (речевые образцы-стимулы, организация качественных речевых коммуникаций, создание комфортной обстановки для речевых потребностей младших школьников); 2) обогащение словарного запаса учащихся; 3) совокупность методических приемов:

- антиципация (смысловая догадка);
- выделение смысловых опор;
- подробный пересказ текста (отрывка);
- диалог с автором текста;
- сжатый пересказ текста.

## **СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы. Она содержит 15 таблиц и 11 диаграмм.

Во **введении** обосновывается актуальность темы, формулируется гипотеза исследования, определяются его цель и задачи, раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе **«Теоретические основы формирования культуры речи младших школьников в процессе обучения»** дана характеристика взглядов на понятие «культура речи», рассмотрены качества грамотной речи (Л. А. Введенская, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. Н. Головин, Л. К. Граудина, Ю. М. Лотман, И. Г. Милославский, С. И. Ожегов, Л. Г. Панов, Д. Э. Розенталь, Л. И. Скворцов, Е. Н. Ширяев, Л. В. Щерба и др.). Культура речи определяется, в основном, как набор коммуникативных качеств хорошей речи. Эти качества выявляются на основе соотношения речи с неречевыми структурами. К неречевым структурам отнесены: язык как основа, производящая речь; мышление; сознание; действительность; человек – адресат речи; условия общения. Данный комплекс неречевых структур требует от речи следующих качеств: правильность речи (иначе говоря, нормативность), ее чистота (отсутствие диалектизмов, жаргонизмов и тому

подобное), точность, логичность, выразительность, образность, действенность и уместность. Раскрытие норм литературного языка на всех уровнях языковой системы оказывает воздействие на формирование речевой культуры, способствует реальному воплощению в речевую практику норм литературного языка.

Принципиально важной в современном учении о речи является роль языка и логического мышления, под воздействием которых формируется правильная речь.

Исследованием речи детей занимались А. Александров, В. Благовещенский, В. П. Вахтеров, А. Н. Гвоздев, П. Ф. Каптерев, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Н. А. Рыбникова, Е. И. Тихеева и др. Психологическое направление в изучении детской речи связано с именами П. П. Блонского, Л. С. Выготского, И. Н. Горелова, Н. И. Жинкина, А. М. Леушина, А. Р. Лурии, К. Ф. Седова, Ф. А. Сохина, Р. М. Фрумкиной и др. По мнению ученых, с приходом в школу у ребенка завершается период самонаучения языку. Основным способом постижения мира становится у него вербально-логический вид научения (речь).

Младший школьник начинает изучать теоретические основы языковой системы, но, в основном, усвоение языка в этот период происходит эмпирическим путем, поэтому необходимо упражнять его языковой способности (интуиции).

В. А. Артемов, Л. И. Божович и др. языковую интуицию отождествляли с понятием догадки, М. Р. Львов - с языковым чутьем, Л. П. Федоренко - с культурой речи. Понятие догадки, в свою очередь, приводит к понятию антиципации, под которой понимается способность действовать и принимать решения с определенным упреждением в отношении ожидаемых событий (В. Вундт). Таким образом, одно и то же явление имеет разные названия, что дает нам право, применяя прием антиципации, подразумевать развитие дара слова, чувства языка, культуры речи, практически упражнять языковой способности.

По мнению М. Р. Львова, благоприятными условиями для антиципации являются «общий смысл дискурса, диалога, контекста, реже - одного предложения; чутье языка, языковая интуиция; общая склонность слушающего к поиску, гипотезе, лингвистическому эксперименту; степень вхождения слушающего в тему, ориентирование в ней. Слушающий понимает незнакомое слово по догадке, на основе воображения. Причем вероятность догадки достаточно высока: она выше 67 % допустимого предела в языковых исследованиях».

Процесс прогнозирования (антиципация) имеет место как во время восприятия (рецепции) чужой речи, так и при осуществлении учеником собственного высказывания. Слушая или читая, человек прогнозирует



некоторые события, предопределяет лексику как средство описания этого события; прогнозирует грамматические формы лексических единиц и целостные структуры (И. Н. Горелов).

При продуцировании собственного высказывания, текста, по утверждениям Н. И. Жинкина, И. Н. Горелова и К. Ф. Седова и других ученых, роль антиципации особенно велика, поскольку без прогнозирования речи по ее основному содержанию никакого связного и осмысленного высказывания в принципе быть не может вообще.

Мы считаем, что в начальной школе процесс прогнозирования может и должен проявляться в учебном процессе. В процессе антиципации первостепенное значение отводится практике, а формирование культуры речи является следствием развернутых суждений речевого опыта.

Эффективному развитию языковой способности младших школьников, а также формированию умения создавать целостные речевые произведения (тексты) способствуют выявленные в современной психолингвистике речевые механизмы детей, которые являются весьма значимыми для методики обучения родному языку.

Описанные учеными (И. Н. Горелов, Н. И. Жинкин, Н. А. Ипполитова, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. Р. Львов, А. И. Зимняя и др.) процессы восприятия, понимания и порождения речи (текста) обеспечивают реальную возможность для целенаправленного обучения школьников построению собственных высказываний и позволяют сформулировать дидактические задачи.

1. На этапе обучения восприятию текста - формировать умение определять роль языковых средств в выражении замысла автора, так как единицы языка, выбранные автором для реализации замысла, обладают текстообразующими функциями, осознание которых помогает воспринять чужой текст и создать свой (Н. А. Ипполитова).

2. На этапе обучения пониманию текста - развивать способность к антиципации, проводить речемыслительные операции трансформации фразы в соответствии с глубинной синтаксической структурой, построенной по модели: субъект → предикат → объект, которая является отражением легковоспринимаемой (ядерной) логико-мыслительной схемы выражения мысли (И. Н. Горелов, К. Ф. Седов).

3. На этапе обучения порождению речи (текста) - научить передавать содержание речи, соблюдая логику авторских мыслей, а также строить собственное высказывание, в котором будет выражен замысел и соблюдены требования, ориентированные на нормы культуры речи.

Сделанные на психолингвистической основе методические выводы определили направления поиска путей повышения эффективности работы по формированию речевой культуры младших школьников в процессе обучения.

Во второй главе «Реализация методической системы, способствующей формированию культуры речи учащихся начальной школы» охарактеризована разработанная нами система приемов (алгоритмов), нацеленных на формирование умения создавать высказывания с учетом требований культуры речи, показаны ее психолого-педагогические и лингвистические особенности, а также определена программа экспериментального обучения с использованием разработанной системы приемов, описаны организация и результаты эксперимента. Программа экспериментального обучения не решает проблему культуры речи в целом, а лишь позволяет формировать ее на основе текста как литературного образца. Текст в качестве литературного образца выбран не случайно. В учебниках для начальной школы представлены высокохудожественные тексты, которые отличает образцовость языка, богатство содержания, актуальность тематики.

В основе программы экспериментального обучения лежит комплексный подход, позволяющий на одном уроке решать взаимосвязанные методические задачи, но охватывающие разные стороны речевого развития (лексико-семантическую, фонетическую, грамматическую: морфологическую и синтаксическую). В процессе обучения реализовывались как общедидактические принципы (систематичности, последовательности, преемственности), так и психологические (целеполагания, успешности).

Цель программы – формирование речевой культуры на основе текста как литературного образца в начальной школе. Результатом реализации данной методики будет усвоение литературного языка и создание текста, отвечающего его нормам, т. е. овладение основами речевой культуры.

Отражая тему нашего исследования, мы рассматриваем культуру речи как языковую систему. Раскрытие норм литературного языка на всех уровнях языковой системы оказывает воздействие на формирование речевой культуры, способствует реальному воплощению в речевую практику норм литературного языка.

Вычленение элементов содержания обучения культуре речи представляет большую трудность. Это объясняется тем, что культура речи в начальной школе не входит в перечень обязательных предметов, предусмотренных программами начальной школы, поэтому нет специального раздела, на который можно было бы опереться при решении исследуемого вопроса. Для того чтобы определить минимум программного содержания, необходимо учитывать содержание различных элементов системы обучения родному языку. Трудность определения элементов содержания системы обучения по культуре речи объясняется еще и тем, что такими элементами содержания в данном случае являются умения и навыки. Надо определить, каким умениям можно научить младшего школьника, чтобы он в итоге умел

правильно излагать мысли в устной и письменной форме в соответствии с замыслом и коммуникативной целесообразностью.

Анализ методической литературы позволяет выделить элементы содержания по культуре речи в процессе обучения: 1) устные и письменные высказывания самих учеников (И. И. Срезневский, Л. И. Поливанов, М. Р. Львов и др.); 2) «книжный материал», чтение книг (Е. И. Тихеева, В. В. Голубков, Е. И. Корнев, М. А. Рыбникова, Н. Ф. Титова, Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концева и др.); 3) грамотную речь учителя (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, В. А. Кан-Калик, О. М. Казарцева, А. А. Мурашов и др.).

Мы выделили следующие пути реализации речевой культуры в процессе обучения:

- культура речи учащихся может быть достигнута на основе общей высокой речевой культуры, эталоном которой признается язык художественной литературы, язык писателей-классиков, а также лучших произведений научной и публицистической литературы;

- в формировании культуры речи большое значение имеет правильная речь учителя и организация гармоничной вербальной среды на уроке;

- развитию культуры речи способствуют специальные приемы, упражнения по овладению нормами устной и письменной речи.

При разработке программы мы исходили из необходимости обеспечить школьникам речевую активность, поскольку именно от показателя речевой активности в прямой зависимости находится развитие речи (Э. Стоунс, П. У. Крейтсберг, А. А. Реан). Речевая активность школьников позволяет изменить сложившуюся практику, когда приблизительно  $\frac{3}{4}$  общего вербального взаимодействия на уроке приходится на речь учителя, и значительно увеличить среднее значение показателя речевой активности младших школьников.

Обеспечению речевой активности, позволяющей формировать основы речевой культуры в процессе обучения, способствует совокупность следующих приемов:

- антиципация (смысловая догадка);
- выделение смысловых опор;
- подробный пересказ текста (отрывка);
- диалог с текстом;
- сжатый пересказ текста.

Каждый прием – совокупность относительно устойчивых мыслительных действий по анализу – синтезу текста. Основным приемом, а также «переходным этапом» от диалогической речи к монологическим высказываниям является диалог с автором текста.

Данные методические приемы позволяют решить задачи речевого развития учеников начальной школы в комплексе, т. к. эти задачи взаимосвязаны и взаимообусловлены, что позволит, в свою очередь, сформировать такие качества речи, как языковая правильность (нормативность), логичность, точность и ясность.

Приведем структуру методической системы по формированию речевой культуры младших школьников в процессе обучения родному языку.

<b>Диалог с учителем</b>	<b>Диалог с текстом</b>	<b>Монолог (внутренний и внешний)</b>
<b>Задачи учителя</b>	<b>Задачи ученика</b>	<b>Умения ученика</b>
1. Количественно и качественно обогащать словарь, формировать системность в понимании языка. 2. Формировать умение употреблять слова и словосочетания в соответствии с контекстом. 3. Создавать благоприятную речевую среду в классе.	1. Запомнить лексическое значение слов, их произношение. 2. Уточнить имеющийся словарный запас. 3. Расширить словарный запас.	1. Выбирать точное слово для передачи замысла. 2. Употреблять слова и словосочетания в соответствии с контекстом. 3. Отобрать и употребить то или иное слово в свойственном ему значении.
4. Упражнять в выделении главного в тексте по алгоритму выявления основной мысли: – о ком или о чем говорится в предложении, в тексте? – что об этом говорится?	4. Запомнить и применить алгоритм выявления основной мысли. 5. Понять смысл и значение высказывания. 6. Придумать к отрывку текста заголовки.	4. Выделять главную мысль в предложении, абзаце, тексте. 5. Создавать монологические реплики с помощью своего собственного лексического и грамматического запаса.
5. Обучить алгоритму формирования умения пересказать прочитанное близко к	7. Запомнить и применить алгоритм формирования умения пересказывать	6. Продуцировать тексты описательного типа на основе использования

<p>тексту:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- чтение;</li> <li>- пересказ (ответ ученика);</li> <li>- выяснение того, что ученик рассказал, и что не рассказал близко к тексту.</li> </ul>	<p>прочитанное близко к тексту.</p> <p>8. Запомнить последовательность действий, осознать смысл прочитанного, передать информацию в правильной последовательности, не искажая смысла.</p>	<p>синтаксической конструкции и словарного состава авторского текста.</p> <p>7. Пересказывать текст подробно.</p>
<p>6. Продолжать совершенствование диалогической речи, в том числе с автором текста.</p> <p>7. Обучить алгоритму формирования операций диалога с текстом:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- постановка вопросов;</li> <li>- ответы на поставленные вопросы;</li> <li>- прогнозирование последующего действия (антиципация).</li> </ul> <p>8. Развивать способность к антиципации</p>	<p>9. Запомнить и применить алгоритм формирования операций диалога с текстом.</p> <p>10. Осмыслить различные стороны и качества текста.</p> <p>11. Правильно осознать текст.</p> <p>12. Осмыслить точность, уместность использования языковых средств, образа (под руководством учителя).</p> <p>13. Внимательно относиться к слову, языковым, художественным средствам.</p>	<p>8. Извлекать необходимую и достаточную информацию из текста, не искажая смысла и эмоциональной окрашенности текста.</p> <p>9. Выделять смысловые опоры, существенные детали.</p> <p>10. Формулировать идею произведения.</p>
<p><b>Результат:</b> усвоение литературного языка, умение продуцировать собственный текст, отвечающий требованиям культуры речи.</p>		

Проверке предположения о положительном влиянии разработанной системы приемов на процесс формирования у младших школьников умения продуцировать собственный текст, отвечающий требованиям культуры речи, было подчинено экспериментальное обучение, которое проводилось в течение трех лет (всего периода обучения в начальной школе). Из множества критериев оценки речи мы отобрали те, которые, на наш взгляд, наиболее ярко характеризуют умения, необходимые для осуществления речевых действий,

направленных на продуцирование собственного высказывания, и умения, обеспечивающие эти речевые действия в соответствии с требованиями, ориентированными на нормативы культуры речи.

К группе умений, по которым определяется уровень языковой компетенции, относятся: общее количество слов, количество предложений, средняя длина предложений и количество слов, включенных в текст по смысловой догадке. К группе умений, по которым определяется уровень сформированности текстовых умений (речевых характеристик), относятся логичность, языковая правильность (нормативность), точность и ясность речи.

На первом этапе исследования применялись следующие методы: анкетирование учителей начальных классов, наблюдение за процессом обучения младших школьников, констатирующий эксперимент, целью которых было определение исходного уровня сформированности речевых умений и речевых характеристик, необходимых для продуцирования собственных текстов, выявление основных недостатков и возможных причин этих недостатков.

#### Статистические данные констатирующего эксперимента

Кригерий	Показатель	Эксперимент. класс (1-в)	Контрольный класс (1-б)	Контрольный класс (1-а)
Общее число слов	20–40 слов	20 %	15,4 %	22 %
	41–60 слов	48 %	50 %	48 %
	От 61	32 %	34,6 %	30 %
Число предложений	4–6	28 %	30,7 %	17 %
	7–9	56 %	54 %	70 %
	От 10	16 %	15,3 %	13 %
Размер предложений	2–4	40 %	42 %	43 %
	5–6	36 %	31 %	31 %
	От 7	24 %	27 %	26 %
Нахождение слова по смысловой догадке	0–3	28 %	23 %	35 %
	4–7	48 %	58 %	44 %
	8–10	24 %	19 %	21 %

Как видно из приведенной таблицы, уровень развития умений учащихся экспериментального и контрольных классов различается весьма незначительно. Это утверждение доказывает сравнительная таблица средних значений показателей языковой компетенции учащихся.

Критерий	Эксперимент. класс (1-в)	Контрольный класс (1-б)	Контрольный класс (1-а)
Общее число слов	49	51	48
Число предложений	7,2	7,1	7,1
Размер предложений	5,2	5,4	5,2
Нахождение слова по смысловой догадке	5,6	5,8	5,5

Обработка статистических данных, полученных в ходе эксперимента, сопровождалась качественным анализом логичности, языковой правильности, точности и ясности речи учащихся.

Статистические данные качественного анализа речи представлены в таблице.

Критерий	Эксперимент. класс (1-в)	Контрольный класс (1-б)	Контрольный класс (1-а)
Логичность	20 %	27 %	17 %
Языковая правильность	28 %	31 %	26 %
Точность и ясность речи	20 %	23 %	26 %

Анализ речевых характеристик выявил следующее:

1. Меньшее количество нарушений логики допустили ученики контрольного класса (1-б), в то же время их работы имели большее количество речевых ошибок. Точно и ясно высказаться по теме «Расскажи о себе» удалось пяти ученикам экспериментального класса, шести ученикам контрольного 1-б и шести – контрольного класса 1-а.

2. Нарушение логичности речи происходило при переходе от одной микротемы (пункта плана) к другой. Связь между микротемами достаточно случайна и продиктована сиюминутно возникающими ассоциациями (*Люблю смотреть видик, а мама не разрешает. Если мамы нет, я тогда смотрю долго; Умею рисовать Барби и Лена тоже умеет. Ее научила Валя, она уже*

*учится в восьмом классе. Я еще рисовать люблю; Еще я терпеть не могу кашу, а меня заставляют ее есть. Все знают, что я ее не люблю и все равно ее варят и варят).*

3. Непоследовательность рассказа объясняется отсутствием внутреннего плана, а это свидетельствует о том, что дети не умеют концентрировать внимание на основном, четко формулировать свой замысел, контролировать ход собственной мысли.

4. Кроме того, в своих рассказах дети использовали грубые, просторечные слова (*дурак, харкают в подъезде, ихние девочки, таращится, башка и др.*).

5. Следует отметить, что, рассказывая о себе (установка: расскажи о себе), дети себя не называли. Только 3 ученика экспериментального класса, 5 учеников контрольного класса 1-б и 2 ученика контрольного класса 1-а сделали это. Ученики не смогли трансформировать «речь для себя» в «речь для других». Это свидетельствует о низком уровне текстовых умений, а также умений ориентироваться в ситуации общения. (Этот факт послужил исходным материалом для устранения данного недостатка речи первоклассников. Детям было предложено узнать, чей это рассказ. При помощи вопроса учителя «Почему трудно было узнать автора рассказа» учительница подвела к мысли о том, что в рассказе о себе следует прежде всего назвать себя).

Преодоление выявленных в результате анализа недостатков осуществлялось в ходе формирующего этапа эксперимента, который проводился в процессе обучения родному языку. Экспериментальное обучение велось в двух направлениях. первое предполагало формирование умений вести диалог с автором текста, развивать способность к антиципации, обучение алгоритмам (выявление главного в тексте, формирование умения пересказывать текст) на основе текста как литературного образца, второе направление было связано с формированием умения продуцировать собственные высказывания с учетом требований культуры речи. В результате обучения были получены существенные изменения в речевых и текстовых умениях младших школьников.

Приведем результаты сравнений параметров констатирующего и итогового экспериментов.

**Сравнительная таблица динамики средних значений показателей языковой компетенции учащихся (констатирующий и итоговый эксперименты)**

Критерий	Эксперимент. класс 3-в	Контрольный класс 3-б	Контрольный класс 3-а
Общее число слов	43,6	24,6	14,5



Число предложений	2,7	2,6	1,7
Размер предложений	4,2	2,4	1,9
Нахождение слова по смысловой догадке	3,2	1,7	1,5

**Сравнительная таблица динамики текстовых умений учащихся  
(констатирующий и итоговый эксперименты)**

Критерий	Эксперимент. класс 3-в	Контрольный класс 3-б	Контрольный класс 3-а
Логичность	64%	34,5%	37,5%
Языковая правильность	48%	23%	33%
Точность и ясность речи	60%	21%	28,5%

Значения параметров языковой компетенции обучающихся показывают, что уровень умений повысился по всем критериям. Особенно отчетливо это проявляется при сравнении с исходными результатами критерия «общее число слов». Это говорит о том, что дети испытывают значительно меньшие трудности с порождением смыслового содержания текста, связанные с предметом речи. Увеличение количества слов указывает на пополнение, обогащение словарного запаса, активизацию словаря младших школьников, а это, в свою очередь, облегчает отбор языковых средств при построении собственного текста.

Динамика показателей количества слов в экспериментальном классе превышает динамику этого показателя в контрольных классах на 19 и 29,1 слов соответственно.

Среднее число предложений выросло на 2,7 предложения в экспериментальном, 2,6 и 1,7 предложений – в контрольных классах, что указывает на динамику развития умения планировать содержание текста и реализовать намеченный план, замысел в соответствии с темой. Следует отметить, что рост числа предложений незначительный.

Значения параметров такого показателя, как размер предложений, свидетельствует о динамике развития умения строить усложненные конструкции речи, что является результатом овладения синтаксическими связями. В экспериментальном классе этот показатель почти в два раза превышает результат обучающихся в контрольных классах.

Приблизительно такой же результат у учащихся при сравнении значений параметра «нахождение слов по смысловой догадке» (коэффициент антиципации), что указывает на более высокий уровень сформированности языкового чутья учеников экспериментального класса. Языковое чутье – реакция на высказывание как критерий правильности речи (по О. С. Ахмановой).

Динамика развития текстовых умений свидетельствует о значительных результатах, полученных в ходе экспериментального обучения. Показатель логичности речи увеличился в экспериментальном классе на 64 %, в контрольных классах – на 34,5 % и 37,5 % соответственно. Этот показатель свидетельствует о сформированности умения создавать тексты в той последовательности, которая обусловлена замыслом, темой текста. В работах учащихся экспериментального класса (84 %) содержание высказывания соответствовало теме, имело последовательное изложение, не противоречило логике.

Увеличение значений параметра «языковая правильность» составило 48 % в экспериментальном классе, 23 % в контрольном классе 1-б и 33 % – контрольном классе 2-а. Развитию умения правильного словоупотребления, по нашему мнению, способствовало развитие антиципации и целенаправленная работа по активизации словаря учащихся.

Умение четко и ясно выражать свои мысли, понятно передать свой замысел показали 80 % учеников экспериментального класса, 54 % и 54,5 % учеников контрольных классов. Показатель динамики критерия «точность, ясность речи» 60 %, 21 % и 28,5% соответственно. Динамика этого критерия речи свидетельствует о том, что дети приобрели умение отбирать слова в соответствии с обозначаемыми предметами (явлениями) действительности, четко представляют то, что отображают при помощи речи, используют слова в соответствии с их языковыми значениями.

На основании приведенных данных можно сделать вывод о том, что предложенная методическая система приводит к росту всех показателей, характеризующих сформированность текстовых умений и языковую компетенцию учащихся. Это в полной мере относится к созданию смыслового содержания текста и к реализации его с помощью языковых средств. Целенаправленная работа по формированию культуры речи на основе текста как литературного образа решает проблему реализации высоких требований, которые современная программа предъявляет к речевой культуре выпускника начальной школы.

Все сказанное позволяет считать результаты проведенного исследования положительными, а выдвинутую гипотезу подтвержденной.

В заключении диссертации сформулированы основные выводы по теме исследования; подчеркивается, что разработанная методическая система

формирования речевой культуры младших школьников на основе текста как литературного образца является эффективной и создает оптимальные условия для совершенствования умений строить собственные высказывания в соответствии с замыслом и нормами литературного языка.

Из 5 печатных работ 4 статьи отражают основное содержание диссертационного исследования:

1. Меос Л. В. Уроки развития речи в системе начального школьного образования // Филологический журнал: межвузовский сборник научных статей / сост. Г.Д. Ушакова. – Вып. X. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2001. – С. 94–95. – 0,25 п. л.
2. Меос Л. В. Совершенствование речевой деятельности младших школьников // Актуальные проблемы методики преподавания филологических дисциплин в вузе и школе: сборник материалов и тезисов 2 Маймановских чтений / сост. Р. В. Якименко. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2001. – С. 83–85. – 0,2 п. л.
3. Меос Л. В. Обогащение словарного запаса как важнейшее условие культуры речи младшего школьника // Материалы V научно-методической сессии ЮСПК СахГУ: сборник трудов / под ред. Р. В. Якименко. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2005. – С. 116–120. – 0,31 п. л.
4. Меос Л. В. Организация вербальной среды как основа формирования речевой культуры младших школьников: сборник материалов и тезисов 4 Маймановских чтений / сост. Р. В. Якименко. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2005. – С. 75–78. – 0,25 п. л.



Подп. к печ. 05.10.2005      Объем 1 п.л.      Заказ №. 346      Тир 100 экз.

Типография МПГУ

№ 18554

РНБ Русский фонд

2006-4

19955