Министерство образования и молодежной политики   
Свердловской области  
Государственное автономное образовательное учреждение «Лицей № 58»

Методическая разработка

**Учебный диалог на уроках литературного чтения**

**как средство развития устной речи у обучающихся 1 класса**

**Составитель**: Ванькова Е. А.,  
учитель начальных классов «Лицея №58»

г. Новоуральск

2023 г.

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

[ВВЕДЕНИЕ 4](#_Toc137059123)

[Тезаурус 10](#_Toc137059124)

[ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ 12](#_Toc137059125)

[1.1. Сущность понятия «устная речь» в психолого-педагогической литературе 12](#_Toc137059126)

[1.2. Характерные особенности развития устной речи у обучающихся 1 класса 28](#_Toc137059127)

[1.3 Возможности использования учебного диалога на уроках литературного чтения для развития устной речи у обучающихся 1 класса 46](#_Toc137059128)

[ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ 64](#_Toc137059129)

[ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА 67](#_Toc137059130)

[2.1. Выявление уровня развития устной речи у обучающихся 1 класса 67](#_Toc137059131)

[2.2. Описание комплекта технологических карт с использованием учебного диалога для развития устной речи обучающихся 1 класса 76](#_Toc137059132)

[2.3. Представление результатов частичной апробации комплекта технологических карт с использованием учебного диалога по развитию устной речи у обучающихся 1 класса на уроках литературного чтения 84](#_Toc137059133)

[ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ 103](#_Toc137059134)

[ЗАКЛЮЧЕНИЕ 107](#_Toc137059135)

[СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 110](#_Toc137059136)

[ПРИЛОЖЕНИЕ 1. 118](#_Toc137059137)

[«Диагностика уровня развития связной устной монологической речи» 118](#_Toc137059138)

[ПРИЛОЖЕНИЕ 2. 118](#_Toc137059139)

[Задания для диагностики диалогической речи 118](#_Toc137059140)

[ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Бланк-опросник для учителя 121](#_Toc137059141)

[ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Протоколы 122](#_Toc137059142)

# **ВВЕДЕНИЕ**

«Язык есть удивительное и совершеннейшее творение народного духа… Владеть по возможности в совершенстве всеми видами и проявлениями речи является могущественным орудием умственного развития человека» - К.Д. Ушинский. [65 С. 27]

Речь- это главный социальный инструмент общения в обществе. Речь- это то, что развивает маленького человека; то, что отвечает потребности общения, в основе которой социальные потребности. Из этого следует, что потребность в речевой деятельности обусловлено самой природой. Поэтому очень важно научить ребёнка правильной красивой речи, чтобы ребенок смог выражать свои мысли и чувства, отношение к окружающему миру и людям. Посредством развития речи ребенок становится увереннее в себе, легче находит свое место в обществе. Именно поэтому тема развития устной речи детей будет всегда актуальной.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет требования к решению следующих образовательных задач в области речевого развития: «Формирование первоначальных представлении о русском языке как государственном языке Российской Федерации, как средстве общения людей разных национальностей в России и за рубежом. Развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей и творческой деятельности». [1 С.19]

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федераций» (ФЗ № 273, введенный в действие 29. 02. 2012 г.) отмечает, что младшие школьники должны обладать речевыми навыками, в том числе «сознательное построение речевого высказывания в соответствии с задачами общения и написания текстов в устной и письменной форме». [2]

Одним из ведущих средств развития речи у детей младшего школьного возраста является общение. Его содержание и формы определяют уровень развития речи детей.

«Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоции и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи»,- считал Л.С. Выготский. [15 С.45]

Особое значение в развитии речи младших школьников имеет диалог, в котором проявляются и существуют межличностные отношения. Диалог - сложная форма социального взаимодействия. Диалог важен для развивающейся личности младшего школьника, он является шкалой овладения родным языком, средством социализации ребенка.

М.М. Бахтин считает, что «образование вне диалога превращается в искусственную, мертвую систему». [47 С.57]

Развитию диалогической речи посвящены немногие работы методического характера: Арушановой А.Г., Богуш А.М., Бородич А.М., Горбуновой Н.В., Зарубиной Н.Д., Любашиной В.В., Радиной Е.И., Соловьевой О.С., Сохина Ф.А., Тихеевой Е.И., Флериной Е.А., Яшиной В.И.

Диалогическая речь раскрывает коммуникативную функцию языка.

Современная школа стремится воспитать ученика, умеющего учиться, стремится обучить детей умению спорить, отстаивать своё мнение, задавать вопросы, быть инициативным в получении новых знаний. Известно, что умение учиться – это «новообразование, которое в первую очередь связано с освоением формы учебного сотрудничества». Определяющей чертой современных методических новаций является ориентация на поисковую деятельность, формирование навыков рефлексивного мышления. Она находит воплощение в разработках по организации учебного процесса с помощью диалоговых форм, направленных на развитие интеллектуально-творческой и коммуникативно-дискуссионной культуры личности. В дидактических поисках незаменимым ресурсом становится учебный диалог, понимаемый и как способ работы над содержанием урока, и как средство межличностного взаимодействия младших школьников.

Немаловажным в развитии ребенка является и монолог. Отношение к самому существованию и соответственно определению монологической речи у психологов и лингвистов далеко неоднозначно. Академик Л.В. Щерба условно считал монолог в значительной степени «искусственной формой», полагая, что «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге» [47 С. 56].

В то же время доля участия коммуникаторов в диалоге неодинакова. Реплика одного из говорящих может принять форму развернутого высказывания, поэтому явления такого рода некоторые ученые предполагают обозначить термином «монологический диалог» или монолог в диалоге. Монологическая речь — это речь одного человека, в течение относительно длительного времени излагающего свои мысли, или последовательное связное изложение одним лицом системы знаний. [77 С. 429]

Важную роль играет такой метод, как дискуссия или коллективный диалог, что предполагает равноправие партнёров, участвующих в нём. Постепенно диалог приобретает формы развёрнутого общения между субъектами коллективной учебной деятельности.

Значимость диалога, как ведущего средства обучения, ещё больше возрастает. Однако часто организация диалога на уроке остаётся проблемой. Так С.В. Белов отмечает: «Призывы к диалогу часто остаются всего-навсего призывами, иногда сводятся к пустым разговорам или аргументированным дискуссиям, которые являются разновидностью предмета слепого подражания». Воплощение идей диалога в педагогическую практику – дело весьма сложное, и оно требует не «рецептурного» воспроизведения в действительности тех или иных приёмов, а мастерского овладения каждой новой ситуацией по-новому. [5]

На основе многолетних отечественных исследований в двух самостоятельных областях в проблемном обучении И.А. Ильницкой, В. Т. Кудрявцева, М.И. Махмутова и в психологии творчества А. В. Брушлинского, A.M. Матюшкина, А.Т. Шумилина – разработана технология проблемно-диалогического обучения. Результатом здесь становится способность к самоформированию и саморазвитию. Так же еще одна технология «Школы диалога культур» построена на элементах языкового диалога.

Актуальность исследования обусловлена потребностью государства в качественно новой подготовке подрастающего поколения, создании правильной организации учебной деятельности на уроках, которая строится на основе диалога и сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Анализ информационных источников и нормативных документов позволил выявить противоречие: между необходимостью развития устной речи у обучающихся 1 класса и недостаточной разработанностью методического обеспечения по организации уроков литературного чтения посредством включения учебного диалога.

**Проблема**: какое содержание методического обеспечения с использованием учебного диалога будет способствовать развитию устной речи у обучающихся 1 класса на уроках литературного чтения.

**Объект**: процесс развития устной речи у обучающихся 1 класса.

**Предмет**: использование учебного диалога как средства развития устной речи у обучающихся 1 класса на уроках литературного чтения.

**Цель**: разработка комплекта технологических карт уроков литературного чтения в 1 классе с использованием учебного диалога и его частичная апробация.

**Задачи**:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу, раскрыть понятие устной речи и описать особенности развития устной речи младших школьников;

- описать возможности использования учебного диалога на уроках литературного чтения;

- подобрать диагностический инструментарий и провести исследование по определению уровня развития устной речи у обучающихся 1 класса;

- составить и описать содержание технологических карт с использованием учебного диалога для развития устной речи у обучающихся 1 класса на уроках литературного чтения;

- описать частичную апробацию по использованию комплекта технологических карт с использованием учебного диалога на уроках литературного чтения.

Методическая база исследования. Данной проблеме посвящена работа Ю. О. Бранникова «Формирование речевой культуры младших школьников», в работе И. А. Стернина «Культура общения» раскрывается речеведенческая теория, особенности развития диалогической речи младших школьников раскрыты в трудах таких психологов как Т. А. Ткаченко, Л. С. Выготский и др. Основы методики развития речи определены в работах М. М. Кониной, Е. И. Тихеевой и др.

**Методы исследования**: теоретические - анализ психолого-педагогической литературы, конспектирование, цитирование, реферирование; практические – тестирование.

Теоретическая значимость выпускной квалификационной работы состоит в расширении представлений о технологии учебного диалога как о средстве развития устной речи обучающихся 1 класса на уроках литературного чтения.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что данный материал может быть использован студентами педагогических колледжей специальности «Преподавание в начальных классах» при изучении особенностей развития устной речи посредством учебного диалога.

**База исследования**: МАОУ «Лицей №58»

Структура дипломного проекта: введение, тезаурус, 2 главы, заключение, список использованных источников и приложение.

# **Тезаурус**

**Речь**- важнейшая психическая функция, присущая только человеку. Благодаря речевому общению отражение мира в сознании одного человека постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании, связывается с достижениями всей общественно-производственной и культурной деятельности человечества. [19 С.79]

**Развитие речи-** широко используемое комплексное обозначение процессов, этапов и методик, связанных с овладением (как ребёнком, так и в широком смысле — человеком в течение жизни) средствами как устной, так и письменной речи (языка), характеризующими в свою очередь развитие его навыков коммуникации, вербального мышления и литературного творчества. [51 С. 356]

**Устная речь** – первичная по происхождения форма речи. Такая речь состоит из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций; осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения. Единицей речи принято считать тематически объединенную цепь реплик, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью — так называемое «диалогическое единство».[51 С. 450]

**Диалогическая речь** — это речь, при которой активны в равной степени все ее участники. [ 51 С. 118]

**Монологическая речь** — это речь одного человека, в течение относительно длительного времени, излагающего свои мысли, или последовательное связное изложение одним лицом системы знаний. [52 С.205]

**Учебный диалог** – особая форма обучения, с помощью которой обеспечивается движение участников к общему результату. [ 60 С.6]

**Младший школьный возраст**- формирующаяся личность от 6-7 до 10-11 лет, характеризуемая повышенной впечатлительностью, внушаемостью, производительностью, внутренним планом действия, самоконтролем и рефлексией. Младший школьный возраст охватывает период от 6 до 11 лет и определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка – его поступлением в школу. [71 С. 79]

# **ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

## **1.1. Сущность понятия «устная речь» в психолого-педагогической литературе**

Вопросы развития устной речи и в частности диалогических умений учащихся сегодня приобретают первостепенное значение, что объясняется многими обстоятельствами:

1. Современное общество заинтересовано в формировании личности, в совершенстве владеющей культурой общения в спорных ситуациях, умеющей превратить спор в дискуссию, в мирное обсуждение проблемы.

2. Ребенок, поступив в школу, испытывает значительную потребность в диалоге, в обсуждении различных точек зрения. Это неизбежно приводит к возникновению дискуссионных ситуаций, обязывающих ученика придерживаться правил культуры общения, соблюдение которых позволяет не допустить перехода мирного обсуждения проблемы в конфликт или ссору.

3. Одним, из важнейших принципов организации учебного процесса в современной начальной школе является реализация такого обучения, при котором педагог в учебных целях создает ситуацию, нуждающуюся в обсуждении, то есть в диалоге. [42 С. 271]

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать информацию, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы и правила). Важно отличать язык от речи. Язык - это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющие для людей определенные значение и смысл. Речь - это совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, которые имеют тот же смысл и тоже значение, что и соответствующая им система письменных знаков. Язык един для всех людей, пользующихся им, речь - индивидуальна. Процесс использования языка для общения называется речью. Исследователи выделяют три основных функции речи: коммуникативную, регулирующую и программирующую. [74 С. 67]

Коммуникативная функция - осуществление общения между людьми с помощью языка. В коммуникативной функции выделяют функцию сообщения и функцию побуждения к действию. При сообщении человек указывает на какой-либо предмет или высказывает свои суждения по какому-либо вопросу. Побудительная сила речи зависит от ее эмоциональной выразительности. Через слово человек получает знания о предметах и явлениях окружающего мира без непосредственного контакта с ними. Система словесных символов расширяет возможности приспособления человека к окружающей среде, возможности его ориентации в природном и социальном мире. Через знания, накопленные человечеством и зафиксированные в устной и письменной речи, человек связан с прошлым и будущим. Регулирующая функция речи реализует себя в высших психических функциях - сознательных формах психической деятельности. Понятие высшей психической функции введено Л.С. Выготским и развито А.Р. Лурией и другими отечественными психологами. Отличительной особенностью высших психических функций является их произвольный характер.[34 С. 20]

Л.Е. Тумина в своих работах рассматривает устную речь как продуктивный тип речевой деятельности, при которой информация передается с помощью звуков речи.

Наиболее полно вопросы речевого развития детей представлены в трудах видного педагога Елизаветы Ивановны Тихеевой [*62 С*.121], создавшей систему работы по развитию речи, в основу которой были положены прогрессивные идеи западной и русской педагогики. Рассматривая развитие речи в неразрывной связи с формированием личности ребенка, она определила основные задачи, содержание и методику обучения родной речи на материале ознакомления с природой и окружающей жизнью. По существу, она положили начало методики развития речи как науки.

Теоретическую основу, разработанную Е.И.Тихеевой, составляют следующие принципы:

1. Развитие речи осуществляется в единстве с умственным развитием.

2. Речь детей развивается в социальной среде, в процессе общения со взрослыми и сверстниками.

3. Руководство развитием речи должно охватывать все периоды жизни.

4. Обучение на специальных занятиях является необходимым и важным средством речевого развития [*62 С.* 136].

Устная речь в педагогическом словаре В. А. Сластенина- это речь звучащая, произносимая. [87 С.280] Устная речь является первичной формой существования языка, более ранней по времени возникновения, чем речь письменная. Для языков, не имеющих письменности, это единственная форма их существования. Устной речи, в отличие от письменной, свойственны такие характеристики, как неподготовленность, линейность, необратимость, связь с физическим временем осуществления речи. Все это повышает автоматизм и случайность в употреблении языковых средств, снижает возможность сознательного их отбора, требующего времени на поиск, что неизбежно отразилось бы на непрерывности речевого акта и потому нежелательно. Информативность и действенность Устная речь повышается за счет средств интонации, жестов и мимики.

Опираясь на проведенные исследования вышеназванных ученых, рассмотрим уровень формирования монологической речи.

Устная монологическая речь - это форма речи, которая, по мнению Л.С. Выготского, представляет определенную композиционную сложность [13 С.144]. Монолог - это последовательное, связное изложение мыслей, знаний одним человеком без опоры на речь собеседника.

Как отмечает О.С.Ушакова, «формирование умений и навыков монологической речи требует обязательного таких ее качеств, как связность и целостность, которые тесно связаны между собой и характеризуется коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определенной организацией языковых средств» [86 С.12].

Большое влияние на развитие методики оказала Евгения Александровна Флерина [41 С. 83]. Область ее исследования: эстетическое воспитание школьников средствами изобразительного искусства и художественного слова. Ее основные труды посвящены вопросам методики художественного чтения и рассказывания детям; она также является автором учебных пособий по методике развития речи младших школьников для учащихся педагогических училищ и ВУЗов.

Монологическая речь - это развернутая речь человека, обращенная к другим людям. Монолог зависит от того, какие задачи ставит перед собой говорящий и в какой вид конкретной деятельности включена эта речь.

Л.С. Выготский говорит о том, что монолог представляет собой высшую, более сложную форму речи, чем диалог [*13 С.*94]. М.Р. Львов указывает на то, что с психологической точки зрения монолог неестественен, так как согласно теории коммуникации и речевых актов, речь должна иметь адресата, должна быть обращена к собеседнику [12 С.127]. Реакция собеседника позволяет говорящему корректировать свои высказывания по ходу сообщения: опускать уже известное, дополнять и развертывать неизвестное или недостаточно понятное.

Монологическая речь, кроме языковых средств, располагает еще целым рядом дополнительных выразительных средств, которые выделяют новое и важное. Различная информация и мимика могут придавать разный смысл одинаковым синтаксическим конструкциям.

Для монологической речи характерна своя специфика: в ней сильны мотивы самовыражения личности, ослаблена установка на ответ, композиция и структура строже, а организация выше, чем в диалогической речи. Монолог характеризуется относительной завершенностью.

По способу передачи информации с помощью монологической речи выделяются следующие высказывания:

- описание;

- повествование;

- рассуждение.

Описание - это специальный текст, который начинается с общего тезиса, определяющего или называющего предмет или объект, затем идет перечисление признаков, свойств, качеств и завершает итоговая фраза, оценивающая предмет или выражающая отношение к нему. Описание отличается статичностью.

Повествование - это сюжет, развертывающийся во времени и в логической последовательности. Основное назначение повествования - передать развитие действия или состояние предмета.

Рассуждение - это текст, включающий причинно- следственные конструкции, вопросы, оценку. Оно содержит тезис, доказательство выдвинутого положения и вывод, который из него следует. В рассуждении может доказываться не одно, а несколько положений и может быть сделано несколько выводов.

О.С. Ушакова считает, что приведенные типы высказываний могут встречаться в контаминированном (смешанном) виде, когда элементы описания или рассуждения включаются в повествование или, наоборот [25 С.14].

Монологическая речь требует специальных умений и речевой культуры (речевых норм) не только от того, кто ее строит, но и от слушающих. Человек, произносящий монолог, ответственен за то, чтобы его поняли слушатели, поэтому Л.А. Венгер обращает внимание на то, что необходимо учитывать все возникающие реакции на монолог, осознавать то, как речь воспринимается теми, на кого она направлена [10 С..97].

На начальном этапе обучаемые овладевают основами монологического высказывания разных видов: повествования, рассуждения, описания.

Монологические умения включают следующие показатели:

1. Особенности восприятия и понимания текста (насколько внимателен ребенок при чтении текста; степень его заинтересованности, вовлеченности в работу, просит ли он повторить текст).

2. Особенности пересказа текста: как быстро ребенок начинает пересказы; пересказывает самостоятельно или пришлось оказывать помощь; задает ли он уточняющие вопросы; с чего начинает пересказ, насколько он подробен, имеются ли отклонения от темы, наличие комментариев. Нужно отметить скорость речевого высказывания, построение предложений (насколько они просты или сложны; какие чаще встречаются), многословен пересказ или нет.

3. Особенности отношения к смысловому содержанию текста: степень адекватности понимания, эмоциональное отношение к тексту, нравственное и эстетическое суждение о нем.

Формирование умений и навыков монологической речи требует обязательного развития таких ее качеств, как связность и целостность, которые тесно связаны между собой и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определенной организацией языковых средств. Связность речи может быть сформирована на основе представлений о структуре высказывания и ее особенностях в каждом типе текста, а также о способах внутритекстовой связи.

Монологическая речь произошла от диалогической речи. Диалог - исходная, универсальная составляющая речевого общения. . Диалогическая, или разговорная, речь представляет собой попеременный обмен репликами или развернутыми прениями двух или более людей. Репликой называют ответ, возражение, замечание одного собеседника на слова другого. Реплика может выражаться возгласом, возражением, замечанием по содержанию речи говорящего, а также действием, жестом, даже молчанием на обращенную к слушающему речь. Психологические данные свидетельствуют о том, что устная диалогическая речь имеет своеобразную грамматическую структуру. Устная диалогическая речь может не исходить из готового внутреннего мотива, замысла или мысли, поскольку в устной диалогической речи процесс высказывания разделен между двумя людьми - спрашивающим и отвечающим. Во время диалога мотив, побуждающий к высказыванию, заключен не во внутреннем замысле самого субъекта, а в вопросе спрашивающего, в то время как ответ на этот вопрос исходит из заданного собеседником вопроса. Следовательно, в этом случае говорящий может обходиться и без собственного мотива высказывания. В целом диалогическая речь более простая, чем монологическая: она свернута, в ней многое подразумевается благодаря знанию, и понимаю ситуации собеседником. Здесь неязыковые коммуникативные средства приобретают самостоятельное значение и нередко подменяют высказывание. Диалогическая речь может быть ситуативной, т.е. связанной с ситуацией, в которой возникло общение, но может быть и контекстуальной, когда все предшествующие высказывания обусловливают последующие. И ситуативные, и контекстуальные диалоги - непосредственные формы общения людей, где участники диалога строят свои суждения и ждут на них реакций других людей. Ситуативный диалог может быть понятен только двум общающимся.

М.Р. Львов дает такое определение диалогической речи. Диалогическая речь - это речь двоих или нескольких лиц, роли которых "говорящий" или "слушающий", все время меняются [45 С.358]. Характерной чертой диалогической речи М.Р. Львов считает непосредственное общение: собеседники слышат и чаще всего видят друг друга, что позволяет говорящим использовать выразительные средства языка: интонацию голоса, мимику, жесты, позволяет наблюдать реакции слушателей на свою речь, внимание или невнимание к ней, степень понимания, согласие или несогласие и пр. [45 С.359].

Значимость овладения диалогической формой общения заключается в том, что в широком смысле «диалогическое общение - это почти универсальное явление, которое пронизывает всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» (М.М.Бахтин) [47 С.293].

Согласно философско-антропологической концепции М.М. Бахтина, диалогичность выступает неотъемлемым свойством человеческой природы. Индивид приобретает качественные характеристики, раскрывается как индивидуальность только во взаимодействии со средой, в общении. Ключевым для М.М. Бахтина является понятие «другой» (собеседник, противник самого себя), т. к. личность становится личностью, познает и осознает себя, свою духовную содержательность только в соотнесенности с другим, через другого. По мнению философа, самобытие человека есть глубочайшее общение. Быть –значит быть для другого и через него для себя. «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и «человек в человеке», как для других, так и для себя самого», – утверждает М.М. Бахтин [47 С.294].

Диалогическая речь – это форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Диалогическая речь является первичной формой речи ребенка, считает А.М. Леушина [38 С.34].

По определению А.Г. Арушановой, диалогическая речь – это «тип речевой коммуникации, в процессе которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» [76 С.15]. Схожее определение дает О.Б. Сиротина, по мнению которой «диалогическая речь – это «сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения объединенных ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание» [58 С.194].

По мнению А.В. Чулковой, диалогическая речь - это «основная форма речевого общения, в ней зарождается связная речь и монологическая речь» [ 67 С.6]. А.В. Чулкова показала, что диалогическая речь у младших школьников формируется постепенно в процессе общения с окружающими людьми и в игровой деятельности. По результатам исследований А.В. Чулковой, вне обучения диалогические навыки развиваются неравномерно. В младшем и среднем возрасте происходит формирование отдельных диалогических умений, которые затем определяют уровень развития диалогической речи ребёнка в старшем школьном возрасте [67 С. 9].

Главным условием возникновения диалогических отношений, по М.М. Бахтину, становится коммуникативная интенция, установка на сообщение, «на слово». В этом случае предметное значение выражается вовне в качестве осмысленной позиции личности по отношению к другим, т. е. «облекается в слово», возникает коммуникативная ситуация. Эта идея нашла свое продолжение в исследованиях дискурса посредством интент-анализа. Согласно данному подходу, выражение интенций и их распознавание собеседником является важной предпосылкой речевого взаимодействия. Под интенциями здесь понимаются «предметные направленности субъекта, образующие основу и глубинное психологическое содержание речи, которое непосредственно связано с целями деятельности и «видением мира» субъектом, его желаниями, нуждами, установками» [43 С.30].

Структурные единицы диалогической речи – это «отдельные высказывания – реплики, которые связаны друг с другом по смыслу и определенными отношениями. Эти реплики делятся на две группы:

1) реплики-стимулы (сообщение, вопрос, побуждение);

2) реплики-реакции (реакции на сообщения, ответы на вопросы и реакции на побуждения)» [66 С. 17].

Эту же мысль высказывает В.П. Глухов, который замечает, что «любая диалогическая речь осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения» [18 С.184]. Диалогическая речь, как и любой коммуникативный акт, протекает в конкретной ситуации общения и является ее продуктом. Для ее развертывания важное значение имеет инициативная (первая) реплика. Она является и изначальным речевым стимулом, и носителем темы. Темой диалогической речи может быть широкий круг вопросов. Это: человек (внешность, поступки и так далее), событие, вещь.

О.Б. Сиротина обращает внимание на то, что «содержательная сторона высказываний в диалогической речи формируется на основе жизненного опыта общающихся и имеющихся у них потребностей сообщить что-то партнеру по общению, запросить у партнера нужную информацию, привлечь внимание партнера к какому-либо объекту или событию, сообщить о своих наблюдениях, впечатлениях, выводах, обсудить какой-либо факт, касающийся одного из своих собеседников, высказать свои положительные или отрицательные эмоции и т.д.» [58 С.190].

В.П. Глухов подчеркивает важные особенности диалогической речи, к которой относятся «грамматическая неполнота, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания (эллипсы или элизии), наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля (речевые «штампы», речевые «клише»)» [18 С.184].

Классификация диалогических умений с позиции М.М.Алексеевой и В.И.Яшиной, которая полностью отражает их содержание:

1. Собственно речевые умения:

— вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);

— поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора — сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно);

— говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета. : Речевой этикет – это правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих, принятые данным национальным коллективом носителей языка, а также малыми социальными группами в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки общения.

В речевой этикет включаются: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.

3. Умение общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе.

4. Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

5. Неречевые (невербальные) умения — уместное использование мимики, жестов [68 С.391].

Исходя из целей и задач диалога, конкретной ситуации общения и ролей партнеров, выделяют: бытовой разговор; деловую беседу; собеседование; интервью; переговоры.

Структура диалогической речи, ее продолжительность во времени, результативность зависит от многих факторов. Среди них В.П. Глухов называет цель и предмет диалогических высказываний, степень подготовленности говорящих, отношения между собеседниками и отношения их к высказанному, конкретная обстановка общения. Характер диалогической речи «определяется действием всех этих факторов в совокупности, и в результате конкретного проявления каждого из них создается диалог определенной структуры» [18 С.185].

В.П. Глухов перечисляет следующие языковые особенности диалогической речи:

1) большое количество вопросительных и побудительных предложений среди реплик-стимулов;

2) наличие повторов и вопросов – переспросов в реагирующих репликах;

3) синтаксическая неполнота, которая компенсируется за счёт предыдущего высказывания [18 С. 186].

В психолого-педагогической литературе выделены особенности диалогической речи, которые делятся на 4 группы – коммуникативные, социально-коммуникативные, психологические и лингвистические.

К коммуникативным особенностям диалогической речи Н.А. Ипполитова относит «смену (чередование) коммуникативных ролей по ходу общения, когда каждый участник диалога выступает то в роли слушателя, то в роли говорящего; привязанность к определенной речевой ситуации; необходимость следовать за ходом мысли собеседника, порой неожиданным, приводящим к смене тем, отсюда спонтанность реакций, невозможность заранее спланировать ход диалога» [29 С. 299].

Кроме мастерства говорить, диалог подразумевает способность аудировать. С целю эффективного ведения разговора в этой связи следует иметь определенный уровень развития речевого слуха, компенсаторных умений, вероятностного прогнозирования и т.д. В связи с этим, обучающимся нужно усвоить определенный набор реплик реагирования, сформировать готовность к взаимодействию в непредвиденных ситуациях, освоить необходимые компенсаторные технологий.

А.В. Чулкова выделяет социально-коммуникативные особенности диалогической речи, среди которых главными являются «ее принадлежность таким разновидностям общения, как социальный контакт, деловой разговор, и свободная беседа» [66 С. 16].

Психологические особенности диалогической речи выделены В.И. Максимовым. Это двусторонний характер общения, в котором поведение одного партнера коммуникации зависит от речевого поведения другого; невозможность спланировать диалог; ситуативность; открытость позиции участников; ограниченность во времени [46 С.173.].

Лингвистические особенности диалогической речи, по словам О.Я. Гойхман, – это «типичные для диалога синтаксические конструкции и виды взаимосвязи предложений. Они бывают грамматическими (союзы и предлоги), лексико-грамматическими (местоимения, наречия, модальные слова) и лексическими (повторы, замещения, корреляции)» [21 С. 205]. Для диалогической речи характерно употребление готовых языковых формул, речевых клише, не подлежащих членению, близких к фразеологизмам» [21 С. 206].

К характерным особенностям диалогической речи, по мнению А.Г. Арушановой, можно отнести:

⎯ ситуативность (связанность с обстановкой, в которой происходит разговор, и отношениями коммуникантов);

⎯ контекстуальность (каждое очередное высказывание в ней в значительной мере обусловлено предыдущими);

⎯ свернутость (в ней многое подразумевается, благодаря общности ситуации для собеседников и их осведомленности в ней);

⎯ реактивность (любая реплика является речевой реакцией на речевой и неречевой стимулы);

⎯ малоорганизованность (каждая реплика обычно непроизвольна, заранее не обдумана, незапрограммирована и не спланирована);

⎯ краткость высказываний и простота их синтаксического построения [76 С. 106].

Диалогическая речь стимулируется внутренними мотивами и особенно ситуацией, в которой происходит диалог, репликами собеседника. Строевой единицей диалогической речи является диалогическое единство — сочетание двух или более взаимосвязанных реплик. Чтобы овладеть этой формой речи, нужно усваивать различные типы диалогических единств, утверждает О.Б. Сиротина [58 С.194].

Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи. Обучение диалогической речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоения разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развития диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Диалогическая речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем, считает А.Н. Гвоздев [17 С. 91].

По мнению В.В. Деменьева, для эффективности диалогической речи в развитии ребенка важны следующие факторы:

1) достаточная информативность реплик (недостаточность и же избыточность сообщаемого делают общение неудачным);

2) потребность в общении;

3) соблюдение участниками диалога причинно-следственных связей в речевых действиях, в выборе темы;

4) наличие общей памяти и общих языковых знаний [24 с. 44].

По мнению А.В. Чулковой, диалогическая речь в развитии ребенка помогает решать целый ряд задач педагогического и психологического характера, а именно:

⎯ помнить все предыдущие беседы с партнером, не повторяться;

⎯ помнить все, что сказал собеседник в ходе диалогического контакта и все, что сказал сам; ⎯ быстро оценивать всю сумму сведений;

⎯ уметь вовремя сказать свое слово;

⎯ уметь слушать собеседника; ⎯ выдерживать определенный эмоциональный тон;

⎯ следить за правильностью языковой формы, в которую облекают мысль;

⎯ слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, внести в уже отзвучавшую часть фразы соответствующие изменения, поправки;

⎯ уметь извлекать информацию из ситуации [67 С. 19].

Овладение связной диалогической речью - одна из главных задач речевого развития обучающихся младших классов. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т. п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания, считает Л.Н. Галигузова [16 С. 49].

Учителям и родителям следует помнить, что для ребенка первостепенное значение овладение диалогической речью - является необходимым условием полноценного социального развития ребенка. Развитая диалогическая речь позволяет ребенку легко входить в контакт как со взрослыми, так и с ровесниками. Дети достигают больших успехов в развитии диалогической речи в условиях социального благополучия, которое подразумевает, что окружающие их взрослые (в первую очередь семья) относится к ним с чувством любви и уважения, а также когда взрослые считаются с ребенком, чутко прислушиваясь к его мнению, интересам, потребностям и т.д., когда взрослые не только говорят сами, но и умеют слушать своего ребенка, занимая позицию тактичного собеседника, утверждает О.С. Ушакова [64 С. 62].

Учитель должен добиться того, чтобы каждый ребенок легко и свободно использовал диалогическую речь со взрослыми и детьми. Нужно приучать детей выражать словами свои просьбы, отвечать словами на вопросы взрослых, постепенно больше внимания уделять качеству ответов детей; приучать отвечать, как в краткой, так и в распространенной форме, не отклоняясь от содержания вопроса [Ушакова, О. С. Развитие речи детей 4–7 лет / О. Ушакова //Дошкольное воспитание. –2016. –№1.].

В учебном процессе можно встретить такие виды диалогов и формы работы с ними, как диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа учащихся между собой и с преподавателем, парная и групповая беседы.

Диалогические единства строятся по определенным схемам: вопрос-ответ; вопрос-ответ-вопрос; сообщение-вопрос; сообщение-сообщение; побуждение- сообщение и т.д. Овладение диалогическим единством того или иного типа будет идти через группу упражнений. В первую очередь ученики знакомятся с образцом диалогического единства. Затем они учатся строить отдельные реплики. Наконец, упражняются в составлении целого диалога. Для упражнений в диалоге предлагаются ситуативные задания.

Для развития диалогической речи способствуют такие средства обучения как:

1) Наглядность

В методике как это заметил Пассов Е.И. [73 С.102], термин наглядность рассматривается буквально глядение на что-то. Отсюда и требование описать ситуацию, восполнить ряд отсутствующих в тексте подробностей, использовать картинки, изображения предметов, по мере возможности использовать сами предметы, а фонетические, грамматические и лексические таблицы - для систематизации материала. В обучении диалогической речи методист Прокофьева В.Л. [50 С.41] настаивает на использовании наглядной семантизации, когда значение слова поясняется не путем перевода, а путем показа обозначаемого этим словом предмета или картинки с его изображением.

2) Ролевая игра

Преимущество ролевой игры состоит в том, что она позволяет учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы; расширяет контекст деятельности: выступает как эффективное средство создания мотива к диалогическому общению; способствует реализации деятельного подхода в обучении, когда в центре внимания находится ученик со своими интересами и потребностями. Ситуации общения, моделируемые в ролевой игре, позволяют приблизить речевую деятельность на уроке к реальной коммуникации, дает возможность использовать язык как средство общения. Тем самым ролевая игра способствует реализации общего методического принципа коммуникативной направленности обучения.

3) Дискуссия

Возникновение дискуссионной ситуации в процессе самостоятельной познавательной деятельности диктуется потребностью учащихся объяснить, доказать что-либо собеседнику при наличии различных мнений по обсуждаемой проблеме. Данная речевая ситуация предоставляет возможность для развития у младших школьников следующих диалогических умений: внимательно слушать собеседника, грамотно формулировать реплики-вопросы и аргументативные высказывания, правильно их оформлять, интонационно использовать в речи формулы речевого этикета.

Как уже отмечалось, эмоциональные контакты между детьми, их личностные отношения обеспечиваются не только посредством речи, а прежде всего использованием несловесных средств - взглядов, мимики, жестов, поз, предметных действий. Ребенок имеет возможность достичь взаимопонимания путем использования как вербальных, так и невербальных средств.

По мнению Ж. Пиаже, наиболее значимым критерием собственно социализированной речи - диалога, является наличие в речевом взаимодействии не менее трех взаимосвязанных высказываний собеседников: инициативного высказывания, ответа на него и реакции на ответ. При таком взаимодействии каждый получает возможность откликнуться на высказывание партнера. Это характеристика высокого уровня развития диалога, которого при стихийном обучении младшие школьники достигают только на поздних ступенях развития.

Таким образом развитие связной устной речи является одной из важнейших задач образования.

## **1.2. Характерные особенности развития устной речи у обучающихся 1 класса**

Современная социокультурная ситуация, демократические процессы, происходящие в обществе, способствуют повышению интереса к проблеме развития устной речи. Связано это, прежде всего, с возникшей потребностью в формировании социально-активной ответственной творческой личности, в совершенстве владеющей культурой диалогического общения, способной вступить в обсуждение спорных ситуаций и вопросов, умеющей находить оптимальные и бесконфликтные пути их решения.

В настоящее время понимание сущности устной речи и диалогических взаимоотношений в частности формируется в рамках философско-психологического подхода (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Б.Ф. Ломов, Г.М. Кучинский, М.С. Каган, С.Ю. Курганов и др.), теории речевой деятельности (Т.В. Ахутина, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн), психолингвистических исследований дискурса, в частности интенциональных оснований диалога (И.А. Зачесова, Н.Д. Павлова, Т.Н. Ушакова, Л. А. Шустова).

Развитие связной монологической речи осуществляется постепенно вместе с развитием мышления и связно с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. В младшем школьном возрасте речевое развитие поднимается на новую ступень, что связано с поступлением в школу, с началом систематических занятий. Как отмечает Л.С. Выготский, в этот период закрепляются и развиваются далее основные характеристики познавательных процессов, из «натуральных» они должны стать «культурными», т.е. превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные [14 С. 140].

В связи с развитием познавательных процессов, и прежде всего – мышления, с расширением потребности в общении со сверстниками и взрослыми речь младших школьников интенсивно развивается. Как отмечает Д.Б. Эльконин, с развитием самостоятельной деятельности у ребенка возникает потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий, что способствует усложнению монологической речи, как в отношении ее содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения

В.С. Мухина отмечает, что младший школьник, общаясь со сверстниками и со взрослыми, применяет ситуативную, контекстную, объяснительную формы речи. Для ситуативной речи характерна свернутость, недосказанность, жесткая связь с конкретной ситуацией. Постепенно она уступает место контекстной речи, развитие которой вызвано расширением кругозора детей, развития потребности быть понятым вне зависимости от ситуации. Происходит развитие объяснительной речи – рассуждения, объяснения плана действий и т.д. [72 С.58].

Требования новых осваиваемых детьми видов деятельности, и прежде всего – учебной, также ведут к развитию монологической речи.

А.И. Власенков [70 С.87] на примерах рассказов детей по систематическим наблюдениям за изменениями в природе, которые дают богатый материал для выявления умения анализировать, классифицировать, сравнивать и сопоставлять, устанавливать причинно-следственные связи, отмечает, что в развитии устной монологической речи младших школьников на протяжении обучения в начальной школе происходят существенные изменения.

Автор делает вывод о том, что в первом классе устная речь ребенка недостаточно логична, последовательна, обоснована. Первокласснику нередко еще сложно установить логику событий, он затрудняется последовательно передать свои впечатления о том или ином явлении. На вопросы учителя дети отвечают в основном отдельными словами или разрозненными, чаще не распространенными предложениями. В целом речь младшего школьника разнообразна по степени произвольности, сложности, планирования, но его высказывания весьма непосредственны. Часто это речь-повторение, речь-называние, у ребенка может преобладать сжатая, непроизвольная, реактивная (диалогическая) речь.

Несмотря на то, что монологическая речь у детей младшего школьного возраста достаточно сформирована, для нее характерны речевые ошибки, которые, по мнению М. Р. Львова, представляют собой «неудачно выбранное слово, неправильно построенное предложение, искаженную морфологическую форму» [75 С.152]

Как отмечает Т.А. Ладыженская, эти недостатки в построении монологического высказывания связаны с тем, что часто школьники затрудняются в выборе материала и логической его организации. Затруднения младших школьников обычно проявляются в том, что им сложно подобрать начальные фразы, организующие высказывание. И здесь важна помощь учителя. В ответах младших школьников нередко наблюдается непродуманность, случайность в расположении отдельных частей высказывания, однообразное или неуместное употребление средств связи между самостоятельными предложениями или частями высказывания (повторение слов и выражений типа «еще», «еще есть», «кроме того», «и еще», «кроме того», «также»). Для учащихся характерно затруднение в переходе от общих положений к анализу конкретных примеров, неумение пользоваться частотными для языка науки средствами выражения сопоставительных, причинно-следственных, классификационных и т. д. отношений [59 С.156 ].

Источниками развития монологической речи младших школьников являются чтение, наблюдение над окружающей действительностью, над произведениями искусства, общение со взрослыми и сверстниками, процесс обучения нормам литературного языка. На современном этапе обучения особое внимание уделяется необходимости развития мышления учащихся, что проявляется в умении анализировать, обобщать, логически правильно строить свою речь. Развитие монологической речи учащихся осуществляется на всех уроках, во внеклассной работе, в общении со взрослыми и сверстниками.

Сложность организации работы по развитию монологической речи младших школьников состоит в том, что при этом не всегда учитывается положение А.Н. Леонтьева о том, что предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность [37 С.218]. В качестве источника речевой деятельности чаще всего выступает потребность вступить в общение с другим человеком, что-то узнать или сообщить, воздействовать, выразить свои чувства, эмоции, разделить их с собеседником. Поэтому для успешного развития монологической речи учащихся необходимо обеспечить возникновение у них соответствующей потребности, желания вступить в речевое общение.

В целом младший школьный возраст является достаточно благоприятным в развитии монологической речи, чему способствуют высокая языковая восприимчивость, большая склонность к подражанию учителю, развитие словесно-логического мышления ребенка. Особое значение в развитии монологической речи имеет учебная деятельность.

Стоит отметить, что до недавнего времени значение диалога в процессе формирования личности ребенка недооценивалось, ему отводилась второстепенная роль. В то же время, диалогическая речь, по мнению выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского, - это первичная форма человеческого общения, детерминанта психического развития личности. Посредством диалога происходит освоение окружающей действительности, развитие дара слова, познание внутреннего мира другой личности и самого себя. Ситуации диалогического общения, в которых коммуникация осуществляется «лицом к лицу», создаются предпосылки для самораскрытия каждой вступающей в контакт языковой личности. «Диалог с полным на то основанием можно назвать общением личным и личностным: это не только экспликация, но и сопоставление, а иногда и противопоставление, нескольких смысловых позиций, связанных с каждым из коммуникантов».

Существенную роль в интенциональной структуре диалога играет направленность на собеседника, которую мы рассматриваем в качестве важного критерия оценки развития диалогической речи.

Свой вклад в разработку проблем развития устной речи внесли представители духовно-ориентированного направления в отечественной психологии (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, А.Ф. Копьев, Т.А. Флоренская и др.). Диалогический уровень общения характеризуется ценностным отношением к личности другого человека, включением в проблемы и интересы собеседника, стремлением к единодушию и согласию, взаимным побуждением к спонтанности, совместным поиском истины. Для личности как участника диалога важен контакт на духовных началах взаимозаинтересованности, взаимовключенности и взаимосотрудничества. Исходя из вышеизложенных положений, мы приходим к пониманию диалога как высшего, духовно и личностно ориентированного уровня человеческого общения.

Первые годы жизни ребенка, сензитивны к развитию речи и познавательных процессов. Именно в этот период у детей появляется чутье к языковым явлениям, своеобразные общие лингвистические способности - ребенок начинает входить в реальность образно-знаковой системы.

В детские годы развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором говорят окружающие; во-вторых, речь обеспечивает перестройку познавательных процессов ( внимания, восприятия, памяти, воображения, а также мышления ). При этом рост словаря, развитие грамматического строя речи и познавательных процессов непосредственно зависят от условий жизни и воспитания. Индивидуальные вариации здесь весьма велики, особенно в речевом развитии. Обратимся к последовательному анализу речи и познавательных процессов ребенка.

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Если в три года нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний - от 3000 до 7000 слов. Словарь ребенка в начальных классах состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов. [35 С. 42]

Развитие речи идет не только за счет тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого ребенка по отношению к языку. Ребенок прислушивается к звучанию слова и дает оценку этого звучания. В этом возрасте ребенок достаточно хорошо понимает, какими словами принято пользоваться, а какие настолько плохи, что их стыдно произносить.

Ребенок, если ему объяснить некоторые закономерности речи, с легкостью обратит свою активность на познание речи с новой для него стороны и, играя, будет производить анализ.

Усвоение языка определяется чрезвычайной активностью самого ребенка по отношению к языку. Эта активность выражается в словообразованиях, в умении подобрать нужное слово в соответствии с заданным условием.

У младших школьников появляется ориентировка на системы родного языка. Звуковая оболочка языка - предмет активной, естественной деятельности для ребенка шести-восьми лет. К шести-семи годам ребенок уже в такой мере овладевает в разговорной речи сложной системой грамматики, что язык, на котором он говорит, становится для него родным.

Потребность в общении определяет развитие речи. На протяжении всего детства ребенок интенсивно осваивает речь. Освоение речи превращается в речевую деятельность.

Ребенок, поступивший в школу, вынужден перейти от «собственной программы» обучения речи к программе, предлагаемой школой.

Речевое общение предполагает не только богато представленное разнообразие используемых слов, но и осмысленность того, о чем идет речь. Осмысленность обеспечивает знание, понимание того, о чем идет речь, и овладение значениями и смыслами словесных конструкций родного языка.

Основная функция речи - общение, сообщение или, как принято говорить, коммуникация. Шести-семилетний ребенок уже способен общаться на уровне контекстной речи - той самой речи, которая достаточно точно и полно описывает то, о чем говорится, и поэтому вполне понятна без непосредственного восприятия самой обсуждаемой ситуации. Пересказ услышанной истории, собственный рассказ о случившемся доступны младшему школьнику. Но здесь следует включить множество «если»: если ребенок развивался в культурной языковой среде, если окружающие его взрослые требовали вразумительного высказывания, понимания того, что он говорит для других; если ребенок уже понимает, что он должен контролировать свою речь, чтобы быть понятым. Ситуативный способ речевого общения постепенно замещается контекстным. У ребенка с развитой речью мы наблюдаем речевые средства, которые он присваивает от взрослых и использует в своей контекстной речи. Конечно, даже очень хорошо развитая речь шести-семилетнего - это детская речь. За дальнейшее развитие контекстной речи будет ответствен учитель.

Для культурной речи важно не только то, как строится конструкция предложения, не только ясность излагаемой мысли, но и то, как обращается ребенок к другому человеку, как произносится сообщение. Речь человека не бесстрастна, она всегда несет в себе экспрессию - выразительность, отражающую эмоциональное состояние. [30 С. 134 ]

Так же, как нас интересует словарный запас ребенка и его умение строить контекстную речь, так же должно интересовать, как ребенок произносит то, о чем он говорит. Эмоциональная культура речи имеет огромное значение в жизни человека. Речь может быть выразительной. Но может быть небрежной, чрезмерно быстрой или замедленной, слова могут произноситься угрюмым тоном или вяло и тихо. По тому, как ребенок говорит, как у него развита экспрессивная функция речи, мы можем судить о речевой среде, формирующей его речь.

Конечно, как и все люди, ребенок использует ситуативную речь. Эта речь уместна в условиях непосредственного включения в ситуацию. Но учителя интересует прежде всего контекстная речь, она - показатель культуры человека, показатель уровня развития речи ребенка.

Если ребенок ориентирован на слушателя, стремится подробнее описать ситуацию, о которой идет речь, стремится пояснить местоимение, так легко опережающее существительное, это значит, что он уже понимает цену вразумительному общению.

У детей семи-девяти лет наблюдается некая особенность: уже достаточно освоив основы контекстной речи, ребенок позволяет себе говорить не для того, чтобы выразить свои мысли, а просто лишь для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это происходит обычно с близкими взрослыми или со сверстниками во время игрового общения. Рефлексируя на свою речь, не наполненную смыслом, ребенок спрашивает у взрослого: «Интересно я тебе рассказываю?» или «Тебе нравится, какую историю я сочинил?» Это соскальзывание с речи, используемой для выражения своей мысли, к речи, формально ориентированной на коммуникацию, есть показатель того, что у ребенка существуют проблемы в построении осмысленной контекстной речи - ему трудно постоянно рефлексировать на то, чтобы работать в умственном плане над контролем замысла высказывания, над подбором необходимых слов, словосочетаний и построением связных предложений. В этом случае, безусловно, нельзя допускать, чтобы ребенок эксплуатировал хорошее к нему отношение близких и позволял себе, по существу, пустую болтовню. Взрослые не должны принимать такую речь за допустимую. [81 С. 137]

В условиях школьного урока, когда учитель дает ребенку возможность отвечать на вопросы или просит пересказать услышанный текст, от него как от ученика требуют работы над словом, над словосочетанием и предложением, а также над связной речью. Как указывает М. Р. Львов, «все эти три линии развиваются параллельно, хотя они находятся в то же время и в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для предложений, для связной речи; при подготовке к рассказу, сочинению проводится работа над словом и предложением.

Особое значение имеет правильность речи, т.е. ее соответствие литературной норме.

В устной речи различают правильность орфоэпическую и произносительную. Работа над орфографической грамотностью и произносительной стороной речи продвигает ребенка в общем развитии речи. Для устной речи имеет специальное значение дикция, отчетливое выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии - произносительных норм литературного языка, умение говорить (и читать) выразительно (экспрессивно), ясно, владеть интонациями, паузами, логическими ударениями и пр. Возможные дефекты речи (плохое выговаривание отдельных звуков) - должны вовремя исправляться логопедами. Выразительность и ясность речи предполагают также ее чистоту - избегание просторечивых слов и выражений, слов-паразитов («вот», «значит», «как сказать», «понимаешь», «ну» и пр.). Все эти требования применимы именно к младшим школьникам, когда они входят в учебную деятельность и вмешивание учителя воспринимают как должное».

При нормальном речевом развитии дети способны свободно пользоваться различными конструкциями сложных предложений, имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. Но у многих детей все эти знания существуют в пассивной форме.

Одни школьники мало читают, поэтому их словарный запас крайне скуден. Другие необщительны, и их речевые навыки редко используются. Третьи слишком активны и буквально захлебываются словами, не договаривая фразы до конца. Но общей проблемой всех этих ребят является частое использование местоимений и междометий, слов-паразитов – таких, как «значит», «это», «как бы» – и замена слов жестами. Испытывая трудности в выражении своих мыслей, дети начинают подражать сверстникам, в результате чего усваивают не самые лучшие образцы лексики. [32 С. 50]

Существуют возрастные особенности недоразвития речи. У младших школьников обычно не хватает словарного запаса, они могут употреблять слова в неправильном значении, строить только простые предложения. Из-за этого пересказ текста может быть неполным и несвязным.

Литовский психолог Р. Жукаускене пишет: «Дети в возрасте от 9 до 11 лет в среднем употребляют около 5000 новых слов. Ребенок школьного возраста употребляет слово точнее по его значению, семантические знания все лучше систематизируются и располагаются в иерархию. Взрослея, ребенок все лучше может объяснить значение слова. Например: в начале обучения ребенок характеризует слово по его функциям или внешнему виду, позже – более абстрактно, употребляет синонимы, разделяет предметы по категориям. Это означает, что дети более старшего возраста умеют абстрактно объяснять значение слов, переходить от значения, основанного на собственных ощущениях и опыте, к более обобщенному, полученному из информации других людей» [79 С. 28].

Как выяснилось психологами овладение диалогом происходит уже на ранних этапах речевого развития ребенка, и в младшем школьном возрасте это наиболее привычная для него форма общения. Однако навыками диалогической речи ребенок владеет на бытовом уровне, в пределах опыта окружающих его людей. Процесс школьного обучения ставит ученика перед необходимостью создавать различные тексты, соответствующие ситуации общения на уроке, вступать в дискуссию, спор, в то время как школьник не владеет необходимыми для этого умениями и навыками.

В ходе наблюдений за младшими школьниками было установлено, что учащиеся редко вступают в инициативные отношения с учителем и друг с другом по поводу решения учебных задач. Они практически не взаимодействуют непосредственно между собой, а общаются через учителя, который в данном случае выступает в качестве посредника между учениками в вопросах, ответах, замечаниях друг к другу. В этой ситуации дети лишаются возможности в полной мере сотрудничать, возникают препятствия в их самовыражении, творческом поиске, в естественном поведении в речевой ситуации, падает способность к саморефлексии. Кроме того, у большинства младших школьников недостаточно сформированы психические механизмы диалогической речи: надфразовое упреждение, способность планировать логическое развертывание диалога, быстрота реакции на высказывание собеседника, способность к эмпатии, понимание собеседниками интенций в диалоге. Данные факты говорят о необходимости проведения специальной работы по развитию диалогической речи учащихся младших классов.

В педагогическом процессе основой продуктивного творческого диалога являются отношения сотрудничества, предполагающие активное взаимодействие между учителем и учениками, внутреннее принятие собеседниками друг друга как ценностей, ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов общения. Диалогическое общение выступает в виде содержательного личностно значимого обсуждения проблем как процесс сотворчества. Обращение к ценностным установкам, ориентациям, интересам учащегося активизирует его речевую активность, творчество, дает возможность для выражения собственных смысловых позиций. Развивающий потенциал сотрудничества учащихся в процессе совершенствования их речи заключается в том, что сотрудничество несовершенных есть условие развития речи каждого участника диалога.

Дети младшего школьного овладевают сначала разговорным стилем речи, который является характерным для диалогической речи. Значимость овладения диалогического формой общения заключается в том, что в широком смысле «диалогическое общение ... это почти универсальное явление, которое пронизывает всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» (М. М. Бахтин).

Для диалога младших школьников характерны: разговорная лексика, краткость, недоговоренность, простые и сложные бессоюзные предложения, краткосрочное предварительное обдумывание. Диалогическая речь может быть неполной, сокращенной, фрагментарной. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь характеризуется непроизвольностью, реактивностью, т.е. непосредственной реакцией на высказывание собеседника.

По мнению Т.В. Базжиной, использование термина "диалог" может рассматриваться как реплицирование ребенка и взрослого относительно некоторой единой темы, что позволяет анализировать реплики диалога не как изолированные высказывания, а как взаимодействие (предметное и вербальное) двух субъектов коммуникации.

Ребенок овладевает диалогической формой коммуникации в процессе общения. На протяжении школьного детства коммуникация осуществляется относительно диалога - взрослый-ребенок и диалога - ребенок-ребенок. Развитие коммуникативных способностей ребенка начинается в диалоге взрослый-ребенок.

Необходимо отметить, что обучение ребенка языку и овладение правилами коммуникации осуществляется в нескольких направлениях. Во-первых, это когнитивное направление - расширяются представления ребенка об окружающем мире. Во-вторых, коммуникативное направление – ребенок учится быть партнером в диалоге. И, в-третьих, языковое направление - овладение языковыми единицами и правилами их использования. В реальной коммуникации все четыре аспекта коммуникации (предметносодержательный, эмоциональный, фатический, дидактический) совмещаются, накладываются один на другой, хотя в каждом отдельном случае какой-либо из них оказывается преобладающим. При этом дидактическая функция присутствует в той или иной степени в каждом коммуникативном акте.

Речевая стадия развития коммуникации характеризуется прежде всего тем, что человек способен реализовать свои коммуникативные намерения – передать или получить содержательную информацию с помощью вербальных средств. Если ребенок произносит определенный комплекс звуков (вокализации), не соотнося его с объектом или явлением действительности, то мы имеем дело с доречевой стадией развития коммуникации. Как только ребенок начинает соотносить определенное звучание (звукоподражательные слова, протослова и т.д.) с определенным содержанием, есть все основания говорить о начале речевой стадии развития коммуникации. [68 С.310]

Сказанное свидетельствует о том, что на доречевой стадии коммуникации невозможно реализовать его предметно-содержательный аспект. Имеют место только эмоциональный и фатический аспекты.

Для начального этапа развития коммуникации взрослого и ребенка, по мнению Т.В. Базжиной, характерны эмоционально-предметные диалоги.

В диалоге взрослый - ребенок часто используются реплики-вопросы, которые требуют от ребенка невербальных действий: как машинка ездит, как собачка разговаривает. С помощью вопросов взрослого ребенок получает возможность участвовать в диалоге, хотя и не обладает еще в достаточной степени вербальными средствами. В качестве реактивных реплик выступают звукоподражание или определенные действия ребенка.

Возникают диалоги, которые Т.В. Базжина, Н.И. Лепская называют предметно-деятельностными. Взрослый словесно обозначает действия, которые должны выполняться им или ребенком («на», «дай», «покажи, как птички полетели»).

Постепенно речь ребенка становится основным средством общения с близкими взрослыми. Появляются "совместные тексты", которые характеризуются тем, что взрослый и ребенок вместе устанавливают зависимость между элементами ситуации. "Совместные тексты" подготавливают почву для "диктальных диалогов", которые строятся по вопросительно-ответной схеме; при этом словесно обозначены все элементы ситуации.

В раннем возрасте общение ребенка со взрослым базируются на том, что в определенный момент видят оба собеседника, при этом речь ребенка и взрослого характеризуется неполными предложениями, она выражает отношение, поэтому в ней много возгласов (местоимений), что касается наименований предметов, то они, как правило, заменяются личностными и указательными местоимениями. Общность непосредственной ситуации накладывает отпечаток на характер речи и не требует от детей необходимости называть то, что они видят.

Младший школьник овладевает прежде всего общением, которое касается непосредственно увиденного. Такую речь, которая не отражает полностью содержания мысли в речевых формах, исследователи назвали ситуативной речью. Содержание ситуативной речи становится понятным для собеседника только в том случае, если он учитывает ситуацию, условия, в которых рассказывает ребенок, его жесты, движения, мимику, интонацию. Ситуативность детской речи проявляется в очень частом использовании местоимений третьего лица и выражений типа там, тогда, такой.

Как уже отмечалось, в младшем школьным возрасте речь ребенка непосредственно связана с его практической деятельностью или ситуацией, в которой или по поводу которой происходит общение. Деятельность ребенка этого возраста осуществляется в большинстве случаев или совместно со взрослыми или с их помощью. Поэтому и его общение носит ситуативно-диалогический характер. Речь ребенка, как отмечает Д.Б. Эльконин, представляет собой: или ответы на вопросы взрослого, или вопросы к взрослым в связи с препятствиями, которые возникают в ходе деятельности, или требование об удовлетворении тех или иных нужд, или вопросы, которые возникают при знакомстве с предметами и явлениями окружающей действительности.

Фонетическое оформление высказывания у многих детей отличается несовершенством, имеют место слоговая элизия, субституция звуков, метатезис, ассимиляция, что мешает пониманию их речи взрослыми. В целом этот период считается основным в освоении ребенком родного языка.

Структурные композиции отрабатываются в течение долгого времени, что позволяет ребенку усвоить синтаксическую модель и значительное количество лексем, объединенных в тематические группы.

Освоение навыков участия в диалоге является значительной вехой в процессе приобретения ребенком коммуникативной компетенции. Постепенно у ребенка появляется потребность организовать диалог самостоятельно.

С появлением контекстной речи ситуативная не исчезает, а продолжает существовать не только у детей, но и у взрослых. В сознании ребенка эти обе формы речи постепенно дифференцируются. Они используются в зависимости от предметного содержания повествования, характера самого общения, обстоятельств, индивидуальных особенностей личности ребенка, его познавательной активности. Обе формы связной речи имеют свою окраску. Ситуативная речь отличается большей силой экспрессивности, эмоциональной выразительности. Контекстная речь носит более интеллектуализированный характер. По мнению Д.Б. Эльконина, не смотря на то, что ситуативная речь носит характер разговора, а контекстная речь - характер монолога, нельзя отождествлять ситуативную речь с диалогической, а контекстную - с монологической, так как последняя может иметь ситуативный характер.

Особое значение имеет появление инициативной речи ребенка, которая делает диалог разговором равноправных партнеров по общению. Диалог со сверстниками также возникает в виде недоговорной речевой активности детей, которые находятся рядом. Нескоординированные речевые высказывания - коллективные монологи - характерны для всех детей. Особенно часто они возникают в процессе различных видов деятельности, когда дети находятся рядом, и каждый занимается своим делом. При этом они в любой момент могут наладить между собой социальный контакт или эмоциональную связь. Здесь речь выполняет контактоустанавливающую, фатическую функцию. Она определяет, поддерживает и обеспечивает эмоциональный контакт между собеседниками.

У ребенка младшего школьного возраста ярко выражена потребность во внимании ровесников, желание довести до сведения партнера цель и содержание своих действий. В 6-7 лет дети стремятся поделиться своими представлениями на темы из собственного опыта, откликаются на предложения рассказать о близкой и окружающей их действительности. Именно в этом возрасте у школьников не хватает терпения выслушать собеседника, они все начинают говорить вместе.

Как уже отмечалось, эмоциональные контакты между детьми, их личностные отношения обеспечиваются не только посредством речи, а прежде всего использованием несловесных средств - взглядов, мимики, жестов, поз, предметных действий. Ребенок имеет возможность достичь взаимопонимания путем использования как вербальных, так и невербальных средств.

Становление диалогической формы общения проходит стадию преддиалога ("дуэта", "коллективного монолога"), стадию скоординированных речевых действий, направленных на поддержку социального контакта (фатический разговор), практического взаимодействия, постепенно приближаясь к овладению "теоретическим", содержательным диалогом, личностно окрашенными общением.

Методические условия развития устной речи рассматриваются как совокупность содержания, знаний, умений, ценностей, факторов, способов и средств, позволяющих реализовать учебно-воспитательные цели учебного предмета. Методические условия – это требования ситуации и обстоятельства, которые необходимо учитывать с целью получения наиболее оптимальных результатов от внедрения новой экспериментальной методики [6 С.295].

Мы выявили следующий комплекс методических условий, который обеспечивает развитие устной речи младших школьников:

* Обогащение и активизация словаря учащихся;
* Применение разнообразных дидактических игр;
* Использование формул речевого этикета;
* Применение коммуникативно-ситуативных упражнений.

Мы приходим к выводу о необходимости проведения целенаправленной систематической работы по обучению младших школьников устной речи как одного из приоритетных направлений в развитии учащихся. С одной стороны, овладение лексикой и умением выражать смысловые отношения является необходимым условием, обеспечивающим возможность развития устной речи, а с другой -формирование умения вести диалог способствует самостоятельному использованию слов и синтаксических конструкций.

Таким образом, работа над устной речью школьника выступает как цель и как средство практического овладения языком, обогащения интеллектуальной и духовной сферы личности ученика, познания внутреннего мира другого человека и самого себя.

Овладение диалогом - более чем овладение просто композиционной формой речи. Это, прежде всего, формирование диалогической позиции активного отношения к партнеру по общению (вопрос-ответ), умение слушать и понимать собеседника, привлечь его внимание к себе и своей деятельности, заинтересоваться собеседником и быть интересным ему

Итак, одним из основных показателей умственного и речевого развития школьника служит богатство его словарного запаса, умение правильно, связно и эмоционально выражать свои мысли. Чем богаче активный словарный запас учащегося, тем содержательнее и красочнее его устная и письменная речь.

## **1.3 Возможности использования учебного диалога на уроках литературного чтения для развития устной речи у обучающихся 1 класса**

Конец ХХ в. начало ХХI в. часто называют временем диалога. Поэтому школа ставит основной целью обучение общению. Учитель на уроке должен создать учебный диалог равноправных сознаний, в ходе которого происходит не усвоение готовых знаний, а поиск истины.

Сегодня обществу нужен человек, способный принимать самостоятельные решения, обладающий приёмами учения, готовый к самообразованию, умеющий жить среди людей, готовый к сотрудничеству для достижения совместного результата.

 Актуальность данной технологии обусловлена тем, что она построена на принципах развивающего обучения, она позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» знаний. Технология учебного диалога отвечает требованиям ФГОС НОО, т.к. формирует, прежде всего, регулятивные универсальные учебные действия, обеспечивая умение решать проблемы. Наряду с этим происходит формирование и других УУД: коммуникативных, познавательных, личностных.

 Основная цель уроков литературного чтения - помочь ребёнку стать читателем: обогатить читательский опыт, развить читательский интерес, подвести к осознанию богатого мира отечественной и зарубежной литературы.

Раньше основная задача по отношению к ученику на уроках литературного чтения сводилась к формуле «Прочти и перескажи». Теперь надо учить поиску информации, её использованию. Задача учителя – развивать у школьников такие читательские навыки, как поиск, выбор, оценка информации из текстов, используемых во внешкольных ситуациях. Эти читательские умения не только оттачивают умы учащихся, служат базой для учебной успешности во всех школьных дисциплинах, но и являются необходимым условием успешного участия в большинстве сфер взрослой жизни.

Современные ученые-методисты, в частности Наталья Николаевна Светловская, говорят о необходимости обеспечения уже на начальной ступени обучения такого языкового и речевого развития учащихся, без которого «они через 10-15 лет просто не смогут читать хорошую литературу, а тем более классику, потому что она окажется для них написана на незнакомом языке». Формирование речевой деятельности – сложный и длительный процесс, требующий «долгой и кропотливой работы учащихся и учителя». [61 С.79]

Формирование читателя уже на начальном этапе обучения является одной из актуальных методических проблем. Потребности теории и практики в эффективном решении вопросов совершенствования читательской деятельности учащихся связаны с общепедагогическими задачами воспитания и образования подрастающего поколения, приобщения его к традициям отечественной культуры, произведениям русской классической литературы, с задачами развития творческих способностей личности, формирования культуры устной и письменной речи.

Практика показывает, что диалог в обучении делает познание на уроке увлекательным, интересным, личностно значимым для обучающегося. Диалогические умения обеспечивают возможность высказывать самостоятельные доказательные суждения, поддерживать беседу, участвовать в дискуссиях по правилам этики. Учебный диалог направлен на развитие способности слушать и слышать собеседника — как того, который входит в круг непосредственного общения, так и того, чьи суждения реализованы в тексте. Сообщение своих мыслей другим людям и желание быть адекватно понятым является насущной потребностью человека. Поэтому формирование умения строить речевое высказывание должно сопровождаться обучением внимательному отношению к речи окружающих людей, а самое главное - к языку произведений словесного искусства. Правильно сформированные диалогические умения являются основой культурного общения, показателем открытого и доброжелательного отношения к собеседнику. На наш взгляд, обучение диалогу требует специальной методики и постоянных тренировочных упражнений. Грамотно организованный диалог на уроке оказывает огромное влияние на развитие не только речи учащихся, но и их творческих способностей.

В научной литературе понятие «диалог» часто отождествляется с такими понятиями, как «беседа», «разговор», «общение», «особая форма речевого высказывания», «сложное синтаксическое целое» (Т.Г. Винокур, Д. И. Изаренков, Л.П. Якубинский и др.) [20; 48]. В современной методике диалог рассматривается и как метод обучения, и как форма организации учебной деятельности на уроке, и как способ общения в обучении (С. Ю. Курганов, С. П. Лавлинский, Н. Н. Светловская, О.В. Сосновская, Т.С. Троицкая и др.) [55; 36; 53]. Изучение научной литературы привело нас к выводу о том, что учебным диалогом можно назвать диалог, характеризующий педагогику сотрудничества, являющийся «поисковым полем» истины, направленный на достижение поставленных учителем целей и разрешение учебных задач, т. е. целенаправленно разворачивающийся во время учебных занятий. В таком диалоге каждый голос в классе воспринимается равноправным.

Следует отметить, что диалоговые уроки в методической науке пока не разработаны применительно к начальной школе, поскольку представляют собой явление достаточно сложное именно для учащихся этого возраста. Почему? Потому что детям надо научиться не просто обмениваться информацией, а, слушая, слышать друг друга, ставить себя на место другого, соглашаться или не соглашаться с предлагаемой точкой зрения. При этом каждое сообщение в диалоге «рассчитано на его интерпретацию собеседником и возвращение в таком преломленном, обогащенном, интерпретированном виде для дальнейшей аналогичной обработки другим партнером и т. д.». Такому общению, конечно, детей нужно учить специально, а работа эта очень трудоемкая.

Под учебным диалогом мы понимаем не только особую форму обучения, при которой учебные задачи ставятся в виде нерешённых проблем, но и тип взаимоотношений в процессе совместной познавательной деятельности. В ходе учебного диалога формируется равноправное общение между учителем и учениками.

К факторам, блокирующим общение, а, значит, и диалог на уроке, относятся следующие:

1. Категоричность учителя, нетерпимость к другому мнению, к ошибке; навязывание собственного мнения; несвободная обстановка на уроке, обилие дисциплинарных замечаний. Всё это является проявлением авторитарной, монологической деятельности педагога. А также недоверие взрослого к ребёнку: « Он маленький, многого не знает, не умеет, поэтому я сама ему всё объясню, помогу, подскажу или сделаю за него».

2. Отсутствие эмоциональных "поглаживаний" по отношению к ребёнку. "Поглаживание" – это единица внимания взрослого к ребёнку. Чем больше таких "поглаживаний", тем увереннее чувствует себя ученик; ему комфортно, удобно на уроке с таким учителем, который внимателен ко всем и каждому. К таким эмоциональным "поглаживаниям" можно отнести: улыбку, обращение по имени, физический и зрительный контакт.

3. Неэффективные словесные конструкции, тормозящие обучение. Преобладают вопросы закрытые, на которые дети дают скучные односложные ответы. Предпочтение в плане разворачивания диалога надо отдавать вопросам открытым, проблемным, проясняющим, переломным, на которые нельзя дать односложный ответ.

4. Неумение учителя быть хорошим слушателем ( т.е. перебивает, не дослушивает до конца, негативно оценивает услышанное, не учитывает то, что было сказано учеником). А ученику важно видеть, что учитель слушает и слышит его. Для этого мы все пользуемся приемами пассивного и активного слушания. Пассивное слушание предполагает жестовые и междометные поддакивания: зрительный контакт, кивки головой, слова: « Да», « Так!», « Хорошо!», « Продолжай!», « Молодец!»

Итак, первое условие организации учебного диалога – это снятие факторов, охлаждающих и тормозящих общение педагога с детьми. Учитель - диалогист хочет и умеет общаться с ребёнком, он восприимчив к чужому мнению, т.е. стремиться не оценить, а услышать, понять и принять мнение ребёнка.

Во-вторых, сам педагог должен владеть технологией организации предметного диалога, в частности **побуждающего**и **подводящего** диалога.

**Подводящий** диалог представляет собой систему посильных ученикам вопросов и заданий, которая активно задействует и соответственно развивает логическое мышление учеников.

**Побуждающий**диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику работать по-настоящему творчески, и поэтому развивает творческие способности учащихся. Важно заранее отобрать для работы в течение цикла уроков круг произведений, содержащих в себе «диалогическое наполнение», то есть большое количество проблемных текстовых ситуаций. Таковыми произведениями могут стать, прежде всего, нравоописательные психологические или драматические рассказы с обязательным включением элементов психологизма.

В-третьих, необходимо познакомить учащихся с особыми приемами понимания текста в диалоговой структуре. При этом нужно позаботиться о создании таких ситуаций на уроке, при которых ученики сами ставят себе вопросы по ходу чтения и пытаются на них ответить. Подобные вопросы не внешний, а внутренний стимул осмысления текста. Знакомство младших школьников с таким приемом можно оценить как «разговор с текстом», «разговор с автором», т. е. как диалог.

К разновидностям приема «самопостановки» вопросов следует отнести антиципацию (предвосхищение, предугадывание событий в тексте), ее проверку в процессе чтения и осмысления текста и прием реципации — воспоминание старой мысли и ее повторное осмысление.

Если многократно использовать вышеперечисленные приемы на диалоговых уроках, у учеников возникает навык и привычка применять их в нужных случаях.

В-четвертых, необходимо определить структуру диалогового урока, т. е. вычленить смысловые блоки, которые будут методически насыщены соответствующими для подобного урока ситуациями.

Особенностями учебного диалога являются:

-наличие единой, интересной для всех участников диалога проблемы;

-наличие двух и более собеседников, связанных отношениями взаимопонимания;

-возможность свободного изложения материала, отстаивание своей точки зрения;

-наличие цели организации диалога;

-наличие обратной связи;

-наличие диалоговых взаимоотношений между учителем и классом, учителем и обучающимся.

Как было сказано ранее главное условие для возникновения учебного диалога на уроке литературного чтения – проблемная ситуация, интересная для всех участников, поскольку именно она является начальным моментом мыслительного процесса.

**Структура диалогового урока.**

Структура диалогового урока включает в себя семь блоков.

1. Размышление над смыслом названия произведения.

2. Чтение — «разговор с текстом».

3. Выявление смысловой структуры текста. Составление плана.

4. Оценка героев произведения в ходе анализа их поступков и личностных       качеств при акцентном вычитывании.

5. Выделение самого главного.

6. Вновь размышления над названием текста (с использованием приема реципации).

7. Творческая интерпретация прочитанного.

*«Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю».*  Китайская мудрость.

В школьном обучении возможны разные виды учебного диалога:

* УЧИТЕЛЬ – КЛАСС;
* УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК;
* УЧЕНИК – КЛАСС;
* УЧЕНИК – УЧЕНИК.

Диалог  *учитель-класс.* Организуют его так, чтобы этот диалог вылился в непринужденную беседу по вопросам, интересующим не только учителя, но и детей. [*54 С.* 171]

Развитие диалогической речи обучающихся во многом зависит и определяется наличием  текстов художественных произведений в учебниках литературного чтения. Доступными для обучающихся начальной школы являются произведения, в которых отношение автора к героям выражено ясно, а содержание соответствует представлениям школьников об окружающем мире. Тема художественного произведения должна быть близка и понятна детям, вызывать интерес и эмоциональные переживания. Тексты – с динамически развивающимся, эмоционально окрашенным сюжетом.

Программа по литературному чтению предлагает многообразие тем: о ребятах-сверстниках и их поступках, о путешествиях и приключениях, о труде взрослых и детей. Выбор тем обусловлен важными для начинающего читателя вопросами: добра и зла, милосердия и сострадания, т.е. вопросами связанными с определенными нравственными понятиями. Для организации диалога на уроке используютмя  тексты для беседы с элементами дискуссии,  в которых  есть  проблемы, обозначенные авторами  в произведениях. Также учитывается разнообразие жанров. Сказки и рассказы развивают оценочные суждения школьников, рассказы привлекают детей  знакомыми ситуациями, героями-сверстниками. Характер произведений играет немаловажную роль. Больший интерес и желание высказаться, поделиться впечатлениями вызывают у детей весёлые рассказы.

Структура учебного диалога*учитель – класс* может быть следующей:

Первый этап-формулировка темы, которая может заключать в себе проблему. Тема учебного диалога формулируется всегда шире, чем учебная задача: «Ложь и фантазия», (по рассказу Н. Носова «Фантазёры»), «Красота внутренняя и внешняя» (по сказке Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок») и т.д.

Иногда тема урока задаётся в виде вопроса. Вопрос – тема побуждает обучающихся к самостоятельному поиску новых знаний, содержит в себе затруднение или противоречие, которое необходимо решить на уроке. Например: «Чем провинилась Малька в рассказе В.И. Белова?». Тема может быть сформулирована интересной загадкой, пословицей («Будь храбр по уму и по сердцу»   рассказ Л.Н. Толстого «Лев и собачка»). Формулировки должны отражать противоречивые точки зрения, своеобразный толчок, побуждение к спору. [*54 С.* 190]

Так по рассказу В. Осеевой «Волшебное слово» для беседы с элементами дискуссии может быть предложена тема «Был ли старик волшебником»?. Такая формулировка позволяет заинтересовать обучающихся, послужила началом учебного диалога.

На следующем этапе, заключающем в себе совместный поиск решения учебной задачи, применяются разные методические приёмы, способствующие организации учебного диалога. Главным приёмом здесь является вопрос. Вопросы содержат в себе познавательную трудность, побуждают обучающихся к самостоятельному поиску знаний, заставляющие рассуждать, анализировать, аргументировать свои выводы.

Беседа начинается с вопроса, содержащего проблему и направляющего внимание обучающихся на конфликт в произведении. Ответ на такой вопрос может быть получен только в ходе всего урока, т.е. дети вначале беседы не знают не только ответа, но и путей решения данной проблемы.

В обучении используются приемы: «Дразнящий собеседник». Он заставляет мыслить школьника от себя; приём «Угадай вопрос», обучающемуся, вышедшему к доске, даётся карточка с вопросами. Он, не читая вопроса вслух и не показывая, что написано на карточке, громко отвечает на него. Остальным нужно догадаться, каким был вопрос.  «Верю, не верю» - поддержка позиции ученика, выдвигающего смелую идею; приём «Сопоставление» произведений, героев;  «прогнозированное чтение». Эти приёмы способствуют развитию мышления, позволяют обратиться к личному опыту ребенка, сопоставить знакомые ему явления.

Третий этап – совместный поиск учебной задачи – идёт на этапе анализа произведения. Здесь выслушиваются разные точки зрения детей, при необходимости проводится корректировка. На этом этапе, используют систему вопросов, помогающих понять содержание произведения, вникнуть в смысл, понять позицию автора. Например,  приём «Тонкие» и «Толстые» вопросы применяют при анализе произведения. Обучающиеся отвечают с места по желанию. Вопросы, ответы на которые обычно получаются однозначными, короткими, по факту называются «тонкими». Вопросы, ответы на которые могут быть развернутыми, подробными, более наполненными, обстоятельными и длинными называются «толстыми». На толстый вопрос могут быть несколько ответов.

Приём «Ромашка Блума» используется при составлении вопросов по содержанию рассказа. На доске магнитами прикрепляются лепестки «ромашки». По одному обучающемуся выходят к доске, снимают лепесток, читают слово на обороте. Нужно придумать вопрос по содержанию прочитанного рассказа, начинающийся с этого слова, и задать его классу. Дети отвечают на получившиеся вопросы**.**

* Куда?
* Зачем?
* Что?
* Как?
* Объясни…
* Что было бы, если…

Эти приёмы являются формами учебного диалога, используются для формирования таких коммуникативно-речевых умений, как слушать, устанавливать обратную связь, изменять своё коммуникативное поведение.

Обобщение в учебном диалоге чаще всего делает сам учитель, подводя итог высказываниям обучающихся.

Эффективность использования учебного диалога в процессе работы с художественным текстом на уроках литературного- чтения и развития речи в начальных классах, зависит от целого ряда, факторов и условий. Одним из важнейших условий результативности является органическая связь с общей программой обучения, опора на принципы, методы, и приемы работы с художественным произведением, которые используются на уроках литературного чтения в начальной школе

Литературное чтение, внеклассное чтение –это те предметы, которые обращены к душе ребёнка. Тема художественного произведения должна быть близка и понятна учащимися, вызывать интерес и эмоциональные переживания. Осваивая опыт человеческой деятельности, художественно осмысленный в литературных произведениях, учащиеся перерабатывают его собственным сознанием, взаимодействуют с текстами в рамках определенной культуры. Понимая текст, читатель включается в некое культурное пространство, при этом сокращается до минимума дистанция между эпохами. При таком подходе к познанию в процессе обучения должны актуализироваться два субъекта - учитель и ученик. Задача учителя в области обучения чтению — грамотно выстраивая диалог с учащимися, поддерживать интерес к чтению и обдумыванию прочитанного, способствовать формированию собственной читательской позиции ученика. Задача ученика — включиться в диалог с другими учениками, с учителем, а также с автором читаемого произведения, с целью проникновения в глубинный смысл прочитанного им художественного текста. [*54 С.* 228]

Используя как традиционные, так и новаторские методы обучения, мы достигаем цели литературного образования – учим школьников, анализируя тексты, понимать смысл текста и замысел автора. Существуют следующие типы диалогов, помогающие развитию коммуникативных умений у младшего школьника, которые перечислены в таблице 1.

Таблица 1

Типы диалогов

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Типы диалогов**   |  |  | | --- | --- | | Мотивационный | Характеризуется тем, что тема интересна всем учащимся, независимо от степени осведомлённости в обсуждаемой проблеме. | | Рефлексивный | Характеризуется личным отношением учащегося к проблеме, решаемой на уроке. | | Автономный | Размышление «про себя». | | Конфликтный | Тактичное несогласие с мнением другого. Доказательное отношение к мнению другого. | | Критический | Это критическое осмысление негативных поступков героев. | | Самореализующийся | Это раскрытие своих достижений, исследований, находок в заданной проблеме или теме | |
|  |  |

На уроках литературного чтения используются следующие виды проблемных диалогов:

• Через использование цитат

• Через ключевой вопрос урока

• Через использование «отрицательной» цитаты или карикатуры

• Через столкновение мнений и проблемных вопросов

• Прием сравнения

• Прием сопоставления репродукций

• Урок-портрет с чистого листа или задача со всеми неизвестными

• Использование иностранного языка

Диалогические отношения на уроке являются следствием целенаправленной систематической работы в решении учебных и воспитательных задач. Необходимыми условиями полноценного общения в процессе учения являются следующие:

1. Создание речевых ситуаций на уроках.

2. Тщательный отбор художественных произведений для чтения и анализа на уроках родного языка и литературного чтения.

3. Целенаправленная система работы над художественным произведением на уроках.

4. Организация творческой деятельности детей как «по следам прочитанного», так и в позиции автора произведения-подражания.

Кратко остановимся на каждом из названных условий.

Создание речевых ситуаций на уроке, безусловно, забота учителя. При подготовке к уроку тщательно продумываются такие ситуации, которые могут вызвать «речевые реакции» школьников. Известно, что от речевых умений учителя во многом будут зависеть и речевые умения учащихся. Педагога должна отличать чуткость к детским высказываниям, которые могут стать зачином к спонтанному, но очень важному для учащихся диалогу на уроке.

Выработке активной позиции ученика на каждом этапе урока помогают следующие задания и вопросы:

• Читай текст медленно, стараясь запомнить возникающие при чтении картины, чтобы потом рассказать о них.

• Изобрази на рисунке самый яркий эпизод, возникший в твоем воображении. Какие краски ты использовал в рисунке?

• Найди в тексте слова, которые помогли тебе выбрать краски для картины.

• Подумай, прочитанное произведение ближе к музыке или к живописи. Какие слова из текста помогли тебе ответить на этот вопрос?

• Расскажи о музыке, которая будет соответствовать прочитанному произведению.

• Найди в тексте слова, передающие настроение героев, настроение автора.

• Как ты передашь свои переживания, вызванные этим произведением, - словом, красками, музыкой?

Речевые ситуации на уроке стимулируют также заготовленные заранее карточки-помощники с лексикой, до сих пор находящейся в пассивном словаре школьников, но понятной и доступной им, или с новой лексикой, а также с пословицами и поговорками. Такая работа не только помогает более продуктивному освоению и глубокому пониманию произведения, но и постепенно ведет к совершенствованию чувства языка. Умение слушать и слышать друг друга, взаимодействовать с любым партнером в классе, ответственно относиться к своей личной работе и к работе группы, класса — все это нужно расценивать как качества, необходимые для социальной адаптации ребенка в дальнейшей жизни. Поэтому с первых дней пребывания детей в школе необходимо учить их высказывать собственные суждения в корректной форме, допускающей и даже предполагающей существование различных точек зрения. Для этого учащимся предлагается использовать следующие конструкции: «Я думаю...», «Мне кажется...», «Я считаю.», «На мой взгляд, ты ошибаешься...» и пр. Общение, начинающееся подобными фразами, становится основой в обучении искусству диалогической речи, которое предполагает выполнение различных социальных ролей: эксперта, докладчика, исполнителя части групповой работы и т.д. Совместный поиск знаний и открытие «нового» сплачивают учащихся, делают обучение живым и интересным, стимулируют потребность школьников делиться своими мыслями. Иначе говоря, в таких условиях приобретается первый опыт ведения «диалога согласия».

Работа с художественным произведением на современном уроке в начальной школе начинается с его внимательного прочтения. Чтение непременно должно быть неторопливым, с попутными остановками, размышлениями и комментариями, способствующими осознанию связей между целым и его деталями. Необходима установка на «разгадку» авторской позиции, таящейся в заглавии и других «рамочных компонентах». Каждая стадия работы с произведением становится интенсивной умственной творческой деятельностью, сопряженной с воссоздающим воображением учащихся. В этом помогают вопросы и задания на прогнозирование как развития сюжета, так и некоторых деталей композиции, например:

• Найди фрагмент текста, в котором описывается персонаж.

• Расскажи, каким ты представил себе этого персонажа.

• Как ты думаешь, что чувствует герой в этой ситуации?

• Сделай предположение, как будут разворачиваться события дальше.

• Отразилась ли, на твой взгляд, позиция писателя в иллюстрации художника и пр.

В работе над языком художественных произведений развиваются потенциальные возможности младших школьников в области эстетического восприятия окружающей действительности. Здесь важно, чтобы внимание к различным изобразительно-выразительным языковым средствам текста было акцентирующим, а его эмоционально-смысловая составляющая выводилась из языка произведения. Так, уроки родного языка и литературного чтения помогают младшему школьнику занять определенную читательскую позицию «внутри» и «вне» художественного текста, позволяющую уточнять и рефлексировать свое первоначальное восприятие произведения.

Систематическое и целенаправленное обсуждение прочитанного в диалоге с другими читателями с акцентным вниманием на особую форму изложения содержания постепенно отдаляет учащихся начальной школы от наивно-реалистического восприятия художественных текстов, свойственного дошкольникам. Эмоциональное отношение младшего школьника к художественному произведению переплетается теперь с осмысленно-критическим, ведь он учится находить в тексте детали, ориентиры, позволяющие глубже понять произведение и аргументировать собственную читательскую версию. Учащемуся, постигающему искусство ведения диалога с другими читателями и наученному быть внимательным к каждой читательской интерпретации, намного проще выстраивать диалогические отношения с персонажами литературных произведений и с автором, так как он имеет очень важное преимущество перед другими маленькими читателями: он умеет просчитывать многоголосье различных версий и точек зрения на описываемые ситуации при самостоятельном постижении художественного смысла произведения.

Организация творческой деятельности детей определяется тем, что чтение становится «сотворческим» процессом для всех учеников, так как сама природа литературного произведения, в основе которого лежит диалогическое единство автора и читателя, диктует необходимость совместной деятельности.

Индивидуальная реакция ребенка на произведение проявляется в выразительном чтении, словесном и графическом рисовании, театрализации, сочинениях-откликах и пр. Так, от урока к уроку у учащихся развивается умение оценивать выразительность художественной речи, и привычка быть внимательным к художественной форме выражения содержания.

Кроме того, восприятие классических художественных произведений на уроке важно организовывать и как знакомство с яркими образцами речевых высказываний. Тогда, на наш взгляд, стимулируется желание школьника «взяться за перо», и в своих первых творческих пробах младший школьник уже сам использует те приемы, которые обнаружил в тексте.

Необходимой базой для творческой (писательской) деятельности ребенка будет:

• обогащение словарного запаса читателя;

• владение теоретическими знаниями из области литературоведения;

• обогащение читательских впечатлений: умение сравнивать читаемые художественные произведения, замечать особенности художественного стиля того или иного автора, развитие читательского воображения;

• обогащение жизненных впечатлений учащихся: обучение умению видеть в обыденном необычное, развитие фантазии;

• конструирование собственного высказывания-отклика на прочитанное;

• создание собственных произведений-подражаний и пр.

В истолковании литературных произведений и создании творческих работ необходимо использовать разнообразные формы сотворчества (обмен мнениями по поводу прочитанного, коллективные интерпретации художественного текста, совместные творческие проекты, обсуждение и редактирование творческих работ и др.). [22 C. 60]

Устную речь обучающихся учитель должен стремиться развивать на каждом уроке литературного чтения, поскольку эти уроки ориентированы на формирование эмоционально-ценностных отношений, что позволяет организовать учебный процесс вокруг важных тем, проблем, волнующих учеников.

Базой служит традиционная программа общеобразовательной школы «Перспектива». М.В. Голованова, и тетради «Литературное чтение» авторы М.В. Бойкина, Л.А. Виноградская.

Итак, практическое освоение художественного текста и его истолкование на основе диалога как субъект-субъектного взаимодействия между учащимися и учителем (на самых ранних ступенях обучения); между учащимися под руководством учителя (на более позднем этапе, когда необходимые для этого навыки сформированы), а также между учащимися и автором литературного произведения (на завершающем этапе обучения) будет способствовать формированию читательской самостоятельности младших школьников. При этом на уроках литературного чтения должны формироваться начальные представления о художественности и об особенностях художественной речи, прозаической и стихотворной, которые будут закреплены в процессе создания собственных творческих работ учащихся.

Таким образом технология учебного диалога выступает важнейшим направлением реализации парадигмы компетентностного обучения в образовании.

Данная технология является:

**- результативной**, поскольку обеспечивает высокое качество усвоения знаний, эффективное развитие интеллекта и творческих способностей младших школьников, воспитание активной личности обучающихся, развитие универсальных учебных действий;

**- здоровьесберегающей**, потому что позволяет снижать нервно-психические нагрузки учащихся за счет стимуляции познавательной мотивации и «открытия» знаний;

**- носит общепедагогический** характер, т.е. реализуется на любом предметном содержании и любой.

# **ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ**

Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, осуществив анализ различных информационных источников, мы пришли к следующим выводам. Анализ работ ученых (психологов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина, и педагогов: А.И. Власенкова, Т.А.Ладыженской, М. Р. Львова, Н.С. Рождественского), показывает, что в младшем школьном возраста устная речь детей интенсивно развивается, что определяется развитием мышления, других познавательных процессов,  расширением потребности ребенка в общении со сверстниками и взрослыми.  Происходит усложнение монологического высказывания за счет увеличения количества второстепенных  членов предложения, появления составного сказуемого и т.д. В связи с расширением словаря школьника увеличивается количество предложений в порождаемом тексте, общий объем высказывания.

Развитая устная речь – это способность в соответствии с требованиями к речи определить, какое слово, какой оборот, какая интонация, какая манера речи уместны, а какие нежелательны в каждом конкретном случае. Развитие устной речи – это также эффективное условие развития мышления. Речь – канал для развития мышления, а мышление стимулирует речь. Учитывая всё это, работу по развитию устной речи младших школьников в своей практике стоит определять, как одну из наиболее важных и рекомендуется начинать её с самых первых дней пребывания ребёнка в школе. Как писал В. А. Сухомлинский, научить передавать мысль словом – главная задача начальной школы.

В психолого-педагогической литературе существует множество определений понятия «диалогическая речь». В нашем исследовании мы опираемся на определение диалогической речи, предложенное А.Г. Арушановой, которая утверждает, что диалогическая речь – это «тип речевой коммуникации, в процессе которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами». То есть диалогическая речь - это эта форма общения между двумя или более лицами, построенная на основе речевых высказываний и использовании различных выразительных средств. Стоит отметить, что для диалогической речи обязательным условием является наличие двух и более коммуникантов, в связи с этим данный вид речи сложно спрогнозировать и спланировать. Из этого следует, что на сегодняшний день перед учителем особо остро стоит следующая задача – формирование диалогических умений у младших школьников. В свете компетентностного подхода диалогические умения являются важнейшей составляющей такой базисной характеристики детей, как коммуникативная компетентность, следовательно диалогические умения школьников являются важной предпосылкой их благополучия в социальном и интеллектуальном развитии.

Из вышесказанного вытекает потребность в формировании и развитии устной речи у обучающихся 1 класса, так как дети этого возраста имеют недостаточность развития диалогических и монологических навыков, так для диалога младших школьников характерны: разговорная лексика, краткость, недоговоренность, простые и сложные бессоюзные предложения, краткосрочное предварительное обдумывание. Диалогическая речь может быть неполной, сокращенной, фрагментарной. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь характеризуется непроизвольностью, реактивностью, т.е. непосредственной реакцией на высказывание собеседника.

Поэтому для организаций учебного пространства по развитию устной речи в обучающихся 1 класса применяются различные формы, методы и технологий. Нами на основе анализа было выявлено, что для развития устной речи на уроках литературного чтения наиболее подходящей является технология учебного диалога.

Под учебным диалогом мы понимаем не только особую форму обучения, при которой учебные задачи ставятся в виде нерешённых проблем, но и тип взаимоотношений в процессе совместной познавательной деятельности. В ходе учебного диалога формируется равноправное общение между учителем и учениками. Учебный диалог предполагает соблюдение определённых этапов и характерных для этой технологии методов и приемов.

# **ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА**

## **2.1. Выявление уровня развития устной речи у обучающихся 1 класса**

В педагогике и психологий значительная роль отводится исследованию формирования навыков устной речи у детей. В первом учебном полугодии в классе происходит своеобразное свертывание общения. Ученику необходимо понять и усвоить нормы нового для него вида взаимодействия общения в процессе учебной деятельности, которые отличаются от норм общения, освоенных ими ранее. В этом ему помогает речь, и успех налаживания отношений в коллективе во многом будем зависеть от умения выстраивать связный диалог. В связи с этим очень важно определить уровень развития диалогической и монологической речи, чтобы своевременно выстроить план дальнейшей работы по развитию устной речи обучающихся 1 класса.

Диалогическая речь, как наиболее сложная форма речевой деятельности, означает способность развернуто, логически, последовательно и грамматически правильно мыслить. Адекватное восприятие и логически точное и правильное воспроизведение учебных материалов, умение давать подробные ответы на поставленные вопросы учителем или сверстниками, самостоятельная формулировка своих суждений – все эти действия требуют достаточного высокого уровня формирования диалогической речи.

Диагностика развития диалогической речи учащихся позволяет определить на каком уровне сформированности находятся их речевые навыки. Это дает возможность скорректировать методы работы по развитию диалогической речи младших школьников, обратить внимание родителей и педагогов на речь обучающихся как на показатель общего уровня их развития.

На основе теоретического анализа основными показателями сформированности диалогической речи младших школьников будут выделены следующие умения: умения выстраивать содержание диалога (реплики соответствуют ситуации и типу диалога, соблюдается логичность в следовании реплик); умения подбирать лексику, которая соответствует поставленной задаче, правильное использование лексики, отсутствие грубых лексических ошибок; умения интонационно оформлять речь соответственно ситуации общения.

С целью определения уровня сформированности диалогической речи у обучающихся нами была использована диагностика оценивания уровня владения диалогической речью **«Методика Л. Л. Васильевой»**, состоящая из следующих частей:

- шкала оценивания сформированности диалогической речи;

- бланк-опросник для учителя-предметника;

- сводная ведомость диагностики сформированности диалогической речи у обучающихся.

Цель методики – определение уровня сформированности и развития диалогической речи обучающихся.

Методика предназначена для обучающихся 1 класса. Эта методика дает возможность осуществить диагностику как в индивидуальной форме, так и в малых группах. Для достижения поставленной цели во время проведения методики целесообразно применять следующие методы научно-педагогического исследования: наблюдение за поведением учеников во время урока; индивидуальная беседа с учеником, предполагающая прямые и косвенные вопросы учителя; анализ формирования диалогической компетенции.

Диагностика проводится в процессе освоения предложенных педагогом заданий, которые представлены в приложении 2. В задании 1 обучающимся предлагается прочитать или прослушать рассказ и ответить на вопросы, в задании 2 им необходимо составить диалог, соответствующий случаю.

Методика определяет три уровня оценки развития у младших школьников умений диалогической речи: низкий, средний и высокий. Также методика включает шкалу оценивания сформированности диалогической речи с показателями.

Сводная система уровней развития умений диалогической речи у младших школьников, критериев и способов их выявления, а также оценочных показателей представлена в таблице 1.

Таблица 2

Система критериев и показателей оценки

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Критерии | Параметры оценивания | | |
| Высокий уровень (3 балла) | Средний уровень  (2 балла) | Низкий уровень  (1 балл) |
| 1 | **Содержание**: Умения выстраивать содержание диалога | Речь учащегося соответствует содержанию задания: реплики соответствуют ситуации и типу диалога, соблюдается логичность в следовании реплик | Речь учащегося соответствует содержанию задания: реплики соответствуют ситуации и типу диалога, не соблюдается логичность в следовании реплик | Речь учащегося не  соответствует содержанию задания:  реплики не соответствуют ситуации и  типу диалога, не соблюдается логичность в следовании  реплик |
| 2 | **Лексическое**  **оформление**  **речи**: Умения подбирать лексику, которая  соответствует  поставленной  задаче, правильное использование | Словарный запас учащегося соответствует поставленной задаче, правильное использование лексики, отсутствие грубых | Словарный запас учащегося соответствует поставленной задаче, правильное использование лексики, наблюдаются | Словарный запас учащегося не соответствует поставленной задаче, присутствуют грубые лексические ошибки |

Продолжение таблицы 2

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | лексики, отсутствие грубых лексических ошибок | лексических ошибок | лексические ошибки |  |
| 3 | **Выразительность речи:** Умения интонационно  оформлять  речь соответственно ситуации общения | Общая эмоциональная и модальная окраска голоса отражает эмоциональное состояние говорящего и его отношение к предмету речи и к собеседнику; мимика и жестикуляция адекватна ситуации общения | Общая эмоциональная и модальная окраска голоса, мимика и жестикуляция соответствует ситуации общения; эмоциональная окрашенность речи сохранена; изменение качеств голоса с целью передачи содержательной информации требует дополнительной помощи | Общая эмоциональная и модальная окраска голоса не отражает эмоциональное состояние говорящего и его отношение к предмету речи и к собеседнику; несоответствие мимики и жестикуляции ситуации общения. |

В шкале оценивания сформированности диалогической речи показатели разделены на дескрипторы для того, чтобы было удобнее отслеживать ошибки и недочеты при диагностировании.

Шкала оценивания сформированности диалогической речи представлена в таблице 3.

Таблица 3

Шкала оценивания сформированности диалогической речи

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | показатели | дескриптор | баллы |
| 1. | Соответствие речи (высказывания) заявленной теме | Соответствует полностью | 2 |

Продолжение таблицы 3

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  | Есть несоответствия (отступления) | 1 |
| В основном не соответствует | 0 |
| 2. | Структурированность речи (высказывания), обеспечивающая понимание содержания | Структурировано, обеспечивает | 2 |
| Структурировано, не обеспечивает | 1 |
| Не структурировано, не обеспечивает | 0 |
| 3. | Доступность речи (высказывания) | Доступно без уточняющих вопросов | 2 |
| Доступно с уточняющими вопросами | 1 |
| Недоступно с уточняющими вопросами | 0 |
| 4. | Культура речи (высказывания) | Речь  соответствует нормам языка | 2 |
| Допускает 2-3 негрубые ошибки (орфоэпические, лексические, грамматические) | 1 |
| Допускает более 3 ошибок | 0 |
| 5. | Четкость и полнота ответов на вопросы оппонентов по существу выступления | Все ответы четкие, полные | 2 |
| Допускает нечеткость /неполноту | 1 |
| Все ответы нечеткие/неполные | 0 |
| 6. | Культура дискуссии – умение понять собеседника и аргументированно ответить на его вопросы | Ответил на все вопросы | 2 |
| Ответил на большую часть вопросов | 1 |
| Не ответил на большую часть вопросов | 0 |
| 7. | Умение формулировать  вопросы | Задает разные типы вопросов | 2 |
| Задает однотипные вопросы | 1 |
| Затрудняется формулировать вопросы | 0 |

В соответствии с полученными баллами определяется уровень владения диалогической речью по системе критериев (9-7 – высокий; 4-6 – средний; 0-3- низкий) и по шкале оценивания (13-14 б.- высокий; 7-12 б.- средний; 0-6 б. – низкий).

После проведения диагностики результаты заносились в бланк-опросник, который представлен в приложении №3.

Таким образом, предложенная методика исследования позволила выявить уровень сформированности диалогической речи обучающихся 1 класса.

Одним из этапов развития монологической речи младших школьников является выявление актуального ее уровня, что поможет дальнейшей работе в этом направлении. Выявление имеющегося у младших школьников уровня развития монологической речи проводится с помощью методики – «Текстовая методика диагностики монологической речи младших школьников Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной**»**. Методика позволяет выявить индивидуальные особенности развития монологической речи, соответствия или несоответствия ее нормам и требованиям, определить пути, по которым должна строиться работа с целью дальнейшего совершенствования монологической речи учащихся.

Цель методики– выявить уровень развития связной монологической речи у обучающихся первого класса.

Учащимся предлагается выполнить два задания: составить рассказ по серии из четырех сюжетных картинок и пересказать текст «Горошины». (приложение 1).

Диагностика проводится индивидуально, со всеми учениками в классе. При выборе сюжетных картинок для составления рассказа (задание 1) учитываются требования, предъявляемых авторами: содержание рисунка должно быть интересным, понятным, способствующим позитивному отношению к окружающему, изображения персонажей, животных и других предметов должны, быть реалистичными.

Уровни развития связной монологическоц речи, сформулированные Т. А. Фотековой, распределены в следующем порядке:

1. Низкий уровень – Рассказ не соответствует ситуации. Происходит потеря смысловых связей, искажение смысла рассказа или рассказ не завершен. Раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам. В своей речи ребенок использует простые не сложные предложения. В рассказе ребенка прослеживаются последовательность, ясность, коммуникативная целесообразность, языковая правильность речи, выразительность, логичность.

2. Средний уровень – при рассказе допускалось незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев. Картинки выкладываются с помощью стимулирующей помощи, история создается самостоятельно. В речи ребенка прослеживается коммуникативная целесообразность, языковая правильность речи, выразительность, но отсутствует содержательность, логичность, последовательность.

3. Высокий уровень – Рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности. Сюжетные картинки разложены самостоятельно. Правильно составлен рассказ. В речи ребенка прослеживается содержательность. Обучающийся выстраивает свои предложения в речи последовательно, логически, точно, а также использует выразительные слова и фразы в своей речи, отвечая целесообразно и четко.

Перейдем к описанию организации практического исследования по теме дипломного проекта.

На констатирующем срезе проводились выше обозначенные диагностики. Диагностики проводились в два этапа, так как необходимо было диагностировать монологическую и диалогическую речь. Диагностирование проводилось в течении недели. Каждый день после уроков оставались по 5 человек, получали задания. После получения задания была проведена индивидуальная работа по полученным заданиям. Подробные протоколы исследования представлены в приложении 4. По результатам диагностирования составлялась сводная таблица, а также на каждого ученика заводился бланк-опросник.

По диаграмме можно увидеть, что в классе преобладает средний уровень развития монологической речи. Наиболее часты недочеты, допущенные среди учеников 1 класса: отсутствие выразительности и эмоциональности в речи, неправильно построенные предложения, использование простых предложений, потеря смысловых связей при рассказе. В процентном соотношении: средний уровень развития монологической речи имеют 61% обучающихся 1 класса; 39% обучающихся имеют высокий уровень развития монологической речи.

Диаграмма показателей

*Рис. 1 Уровень развития монологической речи в 1 классе*

Из диаграммы – Рис 2 видно, что уровень развития диалогической речи несколько ниже, чем монологической. Частые недочеты: речь не соответствовала содержанию задания; грубые лексические ошибки; общая эмоциональная окраска голоса не отражала эмоциональное состояние говорящего и его отношение к предметам речи и к собеседнику. В процентном соотношении: 27% обучающихся имеют высокий уровень развития диалогической речи; 57% обучающихся имеют средний уровень развития диалогической речи; 16% обучающихся имеют низкий уровень развития диалогической речи.

Диаграмма показателей

*Рис. 2 Уровень развития диалогической речи у обучающихся 1 класса*

Вывод:

В целом общий результат по классу – средний уровень развития устной речи, которая включает монологическую и диалогическую речь.

## **2.2. Описание комплекта технологических карт с использованием учебного диалога для развития устной речи обучающихся 1 класса**

В документе ФГОС НОО [1] предметные результаты освоения основной образовательной программы по литературному чтению сформулированы следующим образом:

1) понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций;

2) осознание значимости чтения для личного развития; формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности; успешности обучения по всем учебным предметам; формирование потребности в систематическом чтении;

3) понимание роли чтения, использование разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое); умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев;

4) достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, т.е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий;

5) умение самостоятельно выбирать интересующую литературу; пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации.

В федеральном образовательном стандарте начального общего образования для обучающихся 1 класса к современному уроку предъявляются особые требования, направленные на повышение его эффективности. Урок должен носить развивающий характер, способствовать формированию личностных и предметных компетентностей, универсальных учебных действий. Также учителю нужно ориентироваться на достижение школьниками трех групп планируемых образовательных результатов, которые должны быть сформулированы не просто в виде списка традиционных знаний, умений и навыков, но и в виде формируемых способов деятельности. Организация процесса обучения проводится с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающихся 1 класса ("пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию обучающегося, так и развитию отдельных навыков, в нашем случает речевых).

Поэтому при разработке технологических карт мы опирались на особенности устной речи обучающиеся 1 класса, которые выражены следующими показателями:

- Речь учащегося не соответствует содержанию задания: реплики не соответствуют ситуации и типу диалога, не соблюдается логичность в следовании реплик;

- Словарный запас учащегося не соответствует поставленной задаче, присутствуют грубые лексические ошибки;

- Общая эмоциональная и модальная окраска голоса не отражает эмоциональное состояние говорящего и его отношение к предмету речи и к собеседнику; несоответствие мимики и жестикуляции ситуации общения.

Учитывая особенности познавательной деятельности обучающихся 1 класса, были выделены следующие т**ребования к уроку литературного чтения.**

1. Целенаправленность, четкость и логика урока, его целостность.

2. Комплексное решение нескольких задач: формирование и совершенствование полноценного навыка чтения; реализация художественно-эстетической направленности уроков литературного чтения.

3. Рациональное распределение времени на уроке. Ведущим видами деятельности учащихся должны выступать чтение и анализ художественного произведения.

4. Целенаправленная работа над формированием полноценного навыка чтения: отработка способа и темпа чтения; отработка правильности чтения (предупреждение и исправление ошибок); формирование умения выразительно читать текст; работа над пониманием текста (осознанность чтения).

5. Организация работы с произведением в соответствии с теорией формирования правильной читательской деятельности: работа до чтения, в процессе чтения, после чтения (Н.Н. Светловская)

6. Учет специфики жанра литературного произведения: выбор вида чтения; специфика анализа.

7. Отражение всех аспектов анализа художественного произведения: познавательная сторона произведения; воспитательная ценность произведения; анализ художественных средств, образных слов и выражений; развитие эмоциональной сферы учащихся, творческого мышления и воображения.

8. Оптимальный выбор методов и приёмов работы. Уместное использование наглядности и технических средств обучения (ЭСО).

9. Развитие речи, мышления, опыта творческой деятельности учащихся.

10. Реализация индивидуального и дифференцированного подходов.

11. Положительная эмоциональная окраска урока: общая атмосфера, психологический комфорт; стиль речи учителя, учащихся; мотивация деятельности учащихся; свободное высказывание личного мнения учителем и учащимися;

12.Объективность оценки результатов учебной деятельности учащихся.

**Структура урока литературного чтения**

**1. Работа с текстом до чтения** (предвосхищение, предугадывание).

На этом этапе необходимо заинтересовать ученика, эмоционально настроить (рассказ учителя, словарная работа, показ репродукции картин, чтение малых фольклорных жанров по теме, прослушивание музыкальных произведений, демонстрация слайдов и т. д.); определить цели урока, обозначить проблему.

**2. Работа с текстом во время чтения:**

а) первичное восприятие текста (читают учитель, а во 2 классе  и подготовленные ученики, использование аудиозаписи чтения в исполнении мастеров художественного слова);

б) проверка первичного восприятия — проверка эмоционального воздействия произведения на учащихся (вопросы учителя, диалог «учитель — ученик»);

    То есть учитель выясняет общее понимание смысла произведения детьми и их

эмоциональную реакцию на произведение. Беседа является самым удобным приемом. Во время беседы учитель может обратиться к детям с вопросами:

- Понравилось ли вам произведение?

- Что запомнилось больше всего?

- Что показалось вам страшным в произведении?

- Что вас насмешило в произведении?

- Переживали ли вы за героя?

По ответам учеников учитель оценивает качество понимания  произведения.

    Далее следует работа над заголовком – это важный этап на пути к пониманию художественного произведения. Работу над заголовком можно производить как до, так и после  прочтения произведения.

Чем лучше проведен анализ заголовка, тем плодотворнее будет  дальнейшая работа с произведением.

 Если работа проводится до прочтения, то используется прием догадки (антиципация), он очень полезен в развитии воображения. Этот прием может сработать по- разному, можно точно предугадать, о чем пойдет речь, а можно выйти на мысль совершенно непохожую на ту, о которой пойдет речь в произведении.

    Если работа проводится после прочтения, то можно подтолкнуть ребенка к установлению связи между содержанием и заголовком.

 в) чтение текста учениками;

г) необходимый комментарий (подтекст);

д) литературоведческая пропедевтика (определение жанровых особенностей, композиционного своеобразия);

е) система работы над текстом (беседа, выборочное чтение, словарная работа, деление текста на части, озаглавливание частей, составление плана и т. д.)

**3. Концептуальная беседа по тексту:**

а) коллективное обсуждение проблемы, дискуссия;

б) соотнесение читательской интерпретации с авторской позицией (беседа, выборочное чтение, соотнесение идеи произведения с пословицами);

в) уточнение основной идеи произведения, главной мысли;

г) работа с иллюстрациями;

д) работа над заглавием произведения (что автор хотел подчеркнуть).

4. Творческие задания (выразительное чтение, инсценирование, чтение по ролям, графическое и словесное рисование, творческий пересказ, составление аннотации, создание теста по аналогии и т. д.).

   Главная методическая цель урока к обучению — создание условий для проявления познавательной активности учеников.

  Таким образом, основной целью урока литературного чтения является совершенствование умения работать с текстом. На каждом этапе урока выделяются формируемые универсальные учебные действия, позволяющие достигать планируемые результаты, определенные Федеральным Государственным Образовательным Стандартом.

При обучении чтению важно соблюдать главное условие – регулярно тренировать детей в чтении и целенаправленно совершенствовать их читательские умения по работе с текстом.

Содержание технологических карт направлено на овладение навыками устной речи, такими как:

- умения выстраивать содержание диалога;

- умения подбирать лексику, которая соответствует поставленной задаче, правильное использование лексики, отсутствие грубых лексических ошибок;

- умения интонационно оформлять речь соответственно ситуации общения.

Комплект помимо технологических карт включает аннотацию и пояснительную записку.

Цель комплекта состоит в формировании основных речевых компетенций устной речи.

Технологические карты разрабатывались по УМК «Перспектива». Технологические карты имеют стандартную структуру и состоят из таких этапов как: организационно-мотивационный, актуализация знаний, постановка проблемы, целеполагание, открытие новых знании, первичное закрепление, самостоятельная работа, первичное закрепление, рефлексия. В технологических картах технология учебного диалога вплетена в канву общего содержания.

В технологических картах использованы приемы и методы учебного диалога.

Каждая стадия работы с произведением становится интенсивной умственной творческой деятельностью, сопряженной с воссоздающим воображением учащихся. В этом помогают вопросы и задания на прогнозирование как развития сюжета, так и некоторых деталей композиции, например:

• Найди фрагмент текста, в котором описывается персонаж.

• Расскажи, каким ты представил себе этого персонажа.

• Как ты думаешь, что чувствует герой в этой ситуации?

• Сделай предположение, как будут разворачиваться события дальше.

• Отразилась ли, на твой взгляд, позиция писателя в иллюстрации художника и пр.

В истолковании литературных произведений и создании творческих работ задействованы формы сотворчества (обмен мнениями по поводу прочитанного, коллективные интерпретации художественного текста, совместные творческие проекты, обсуждение и редактирование творческих работ и др.).

Для организации уроков литературного чтения в 1 классе был разработан комплект технологических карт с использованием технологии учебного диалога.

Технологические карты по литературному чтению для 1 класса создана по разделам «Люби всё живое», «Я и мои друзья». На изучение данных разделов в примерной программе по литературному чтению отведено 9 часов. Конспекты уроков содержат технологические карты, используемые при организации уроков, направленных на развитие определенного речевого умения.

Таким образом, были разработаны технологические карты для обучающихся 1 класса по следующим темам: С. В. Михалков «Зяблик»»; Н. Сладков рассказ «Без слов»; В. Бианки «Разговор птиц»; Л. Н. Толстой «Пожарные собаки»; К. Д. Ушинский «Играющие собаки»; В. Сутеев «Чей же гриб?»; Э.Шим «Брат и младшая сестра»; : В.Осеева «Хорошее»; Е.Пермяк «Самое страшное».

В комплекте технологические карты представлены по блокам. Каждый блок включает технологические карты, которые направлены на развитие конкретных речевых умений. Так были разработаны технологические карты, направленные на развитие умении выстраивать содержание диалога, технологические карты, направленные на развитие умении подбирать лексику, технологические карты, направленные на развитие умении интонационно оформлять речь соответственно ситуации общения. Помимо технологических карт методический продукт включает рекомендации по реализации комплекта технологических карт по развитию устной речи обучающихся 1 класса на уроках литературного чтения и дополнительный материал, в который входят речевые упражнения, литературные игры по развитию диалогической речи.

Технологические карты разработаны по одному типу урока – открытие нового знания.

При планировании урока ставились общеобразовательные (дидактические), развивающие, воспитательные задачи. Каждый урок преследует дидактическую цель.

В ходе каждого урока предусматривалась смена деятельности обучающихся, чередование активной работы с отдыхом, обязательное использование наглядных средств. Содержание технологических карт находит отражение в дидактических задачах, поставленных на урок.

Для развития конкретных речевых компетенций на уроке помимо приемов технологии учебного диалога были применены специальные упражнения для развития устной речи. Упражнения проводились на этапе включения в систему знаний, для того, чтобы не ломать конструкцию урока. Так на этапе включения в систему знаний были проведены следующие упражнения: «Путаница»; «Интервью»; «Ромашка Блума»; «Подбери словечко»; «Полная противоположность»; «Дополни диалог»; «Скажи по –разному»; «Тихо-громко».

Для развития монологической речи были подобраны задания: пересказ текста; описание по картинке; история из жизненного опыта; рассказ от лица одного из героев; составление письма; составление продолжения рассказа;

Уроки включали различные формы организации деятельности: фронтальная, парная, групповая, индивидуальная.

При разработке технологических карт учитывались возрастные особенности обучающихся. Это выражалось в характере и сюжете урока, например, некоторые уроки были организованы в виде путешествия и имели сюжетную линию, на некоторых уроках присутствовал гость.

Хочется отметить, что в работе на уроке задействованы информационные технологии. Поэтому на уроке часть заданий демонстрируется на экран с помощью проектора, а также ребята выполняли интерактивные задания.

На уроке использованы здоровьесберегающие технологии (физкультминутка составлена с учетом упражнений для обучающихся 1 класса).

На уроке применяются следующие методы и приемы: словесные методы (беседа, объяснение, рассказ, консультирование). Практические методы (упражнение, задание, игра). Оценочные методы (поощрение, словесная оценка, отметка).

При организации уроков с использованием технологии учебного диалога были использованы следующие приемы:

**-** создание проблемы;

- прием «Дразнящий собеседник»;

- .приём «Угадай вопрос»;

- прием «Верю, не верю»;

- приём «Сопоставление» произведений, героев;

- прием «прогнозированное чтение»;

- приём «Тонкие» и «Толстые» вопросы;

- приём «Ромашка Блума» / кубик Блума.

Таким образом все представленные и задействованные средства гармонично сочетались и обеспечили высокую эффективность урока именно в плане развития речевых навыков.

Комплект технологических карт представлен в приложений 5.

## **2.3. Представление результатов частичной апробации комплекта технологических карт с использованием учебного диалога по развитию устной речи у обучающихся 1 класса на уроках литературного чтения**

Частичная апробация комплекта технологических карт проводилась в 1 классе. Количество детей в классе на момент апробации продукта – 26.

Технологические карты были составлены по предметной области – литературное чтение. Темы уроков: С. В. Михалков «Зяблик»»; Н. Сладков рассказ «Без слов»; В. Бианки «Разговор птиц»; Л. Н. Толстой «Пожарные собаки»; К. Д. Ушинский «Играющие собаки»; В. Сутеев «Чей же гриб?»; Э.Шим «Брат и младшая сестра»; : В.Осеева «Хорошее»; Е.Пермяк «Самое страшное». Все темы соответствовали календарному планированию. Анализ уроков проводится на основе схемы, взятой из учебника Людмилы Степановны Подымовой «Педагогика».

Все 9 технологических карт были апробированы, а три из них были проанализированы.

Анализ включает в себя 4 группы требований к уроку:

Первая группа требований к уроку, соблюдение которой обеспечивает целостность замысла - это –требования к его структуре, которые предопределяют:

1. правильность определения дидактических и воспитательных целей урока;
2. определение типа урока и обоснование его структуры во взаимосвязи всех его частей;
3. связку данного урока с предыдущим и последующими уроками;
4. отбор оптимального сочетания методов изучения нового материала;
5. обеспечение систематического и разнообразного обучающего контроля знаний учащихся;
6. определение системы закрепления изученного материала;
7. выбор домашнего задания;

Втора группа требований связана с подготовкой и организацией урока:

1. обеспечение на уроке охраны здоровья школьников;
2. заблаговременная подготовка учебного материала;
3. своевременная подготовка демонстрационного и дидактического материла, технических средств обучения;

Третья группа требований связана с требованиями к содержанию урока по процессу учения:

1. урок должен быть воспитывающим;
2. урок должен строиться на обязательном соблюдении основных дидактических принципов: систематичность и прочность знаний, учет индивидуальных возможностей, связь полученных знаний с жизнью;
3. организация учебного процесса, выстроенная на аккуратности в использовании различных действий: терпеливости и упорстве в достижении желаемого результата, умений вести себя в коллективе.

Четвертая группа требований направлена на требования к технике проведения современного урока и основывается на психолого-педагогических основах педагогического взаимодействия:

1. урок должен быть эмоциональным, вызывать интерес к учению;
2. темп и ритм урока должны быть оптимальными, действия учителя и учеников – завершенными;
3. обеспечение полного контакта во взаимодействии учителя и учащихся, соблюдение педагогического такта;
4. наличие атмосферы доброжелательности;
5. смена видов деятельности;
6. сочетание разнообразных методов обучения;

Данные требования охватывают все аспекты организации учебного процесса на уроке.

Реализация предложенной совокупности требований к системе уроков помогла обеспечить необходимый уровень организованности. Кроме того, проектирование уроков по предложенной схеме позволило на каждом этапе проектирования проводить анализ целостности и эффективности задуманного на основе рефлексии самого учителя, и учеников. Опираясь на это, нами были фиксированы этапы урока в технологических картах, которые были составлена на основе соотнесения нескольких позиций урока: использованные методы; планируемые результаты обучения; реализуемые цели обучения; достигнутые результаты обучения. Таким образом, эффективность современных уроков мы можем определить пониманием их как целостной системы при учете типологии и требований к их разработке и проведению.

Для анализа я взяла по одной технологической карте из каждого блока. Так в анализе представлены технологическая карта, направленная на развитие умения выстраивать содержание диалога; технологическая карта, направленная на развитие умения подбирать лексику; технологическая карта, направленная на развитие интонационных способностей.

Дата апробации и тема урока литературного чтения:

* 21.04.23 – тема С. Михалков «Зяблик»;
* 24.04.23 – тема Н. Сладков рассказ «Без слов»;
* 25.04.23 – тема Виталий Бианки «Разговор птиц»;
* 26.04.23 – тема Л. Толстой «Пожарные собаки»;
* 27.04.23 – тема К. Д. Ушинский «Играющие собаки»;
* 02.05.23 – тема В. Сутеев «Чей же гриб?»;
* 03.05.23 - тема Е.Пермяк «Самое страшное»;
* 04.05.23 – тема Э. Шима «Брат и младшая сестра»;
* 05.05.23 – тема В. Осеева «Хорошее».

Первый урок для апробации был проведен 21 апреля и имел тему С. Михалков «Зяблик». На основе вышесказанного можно сказать, что урок обладал следующей структурой, содержанием, характеристикой.

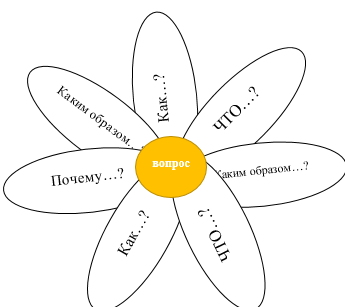
Первое, что хочется отметить, это цели и задачи урока. Цель и задачи включали дидактические, развивающие, воспитательные. Задачи и цель урока была поставлена в соответствии с требованиями развития универсальных учебных действий, которые в свою очередь были взяты из примерной образовательной программы по литературному чтению для 1 класса. Так на урок была поставлена следующая цель: формирование у обучающихся представления о нравственном потенциале произведений о животных посредством чтения и анализа стихотворения «Зяблик». Разработанный урок гармонично вписывается в систему уроков. При подготовке и разработке урока ориентация была на учебно-методический план, это позволило грамотно определить место урока в системе уроков. Так урок стоял после урока по теме «Э. Шим «Жук на ниточке»» и перед уроком по теме «Н. Сладков «Без слов»». Содержание находит отражение в результатах. Структура урока соответствует требованиям ФГОС НОО. Урок был разработан с соответствия с требованиями образовательного учреждения и УМК (учебно-методического комплекта), по которому осуществляется образовательный процесс в школе – УМК «Перспектива».

Следующий немаловажный компонент, который был нами учтён, это тип урока. Так структура и содержание урока соответствуют типу урока открытие нового знания. Урок имеет следующие этапы: организационно-мотивационный, этап актуализации, этап постановки проблемы, этап целеполагания, этап открытия нового знания, этап первичного закрепления, этап самостоятельной работы, этом включения знаний в систему знаний, этап рефлексии. Все этапы по типу урока были организованы и реализованы, между этапами можно проследить плавный переход, который выражен в том, что после каждого этапа учителем и обучающимися формулируется вывод по выполненной работе. Все этапы построены таким образом и имеют такую последовательность, которая позволяет организовать работу от простого к сложному («повторение известного» - «изучение нового» - «отработка умений в знакомых условиях» - «самостоятельная работа» - «отработка умений в новых условиях»).

Связь урока с предыдущими уроками прослеживается на этапе актуализации знаний. На этом этапе учитель организует повторение знаний и умений, необходимых и достаточных для построения нового знания, так на уроке были актуализированы знания о произведении Э.Шима «Жук на ниточке», для этого учитель попросил ребят пересказать рассказ по составленному плану. После этого учитель провел небольшую беседу по произведению. Пересказ позволил укрепить речевые навыки в области монологической речи.

Следующее, что мы учитывали при разработке урока, это отбор оптимального сочетания методов изучения нового материала. Для изложения материала и для организации учебного пространства на уроке в целом, были использованы такие методы, как: словесный, наглядный, практический; методы постановки проблемы и фиксации темы на урок; методы здоровьесберегающих технологий; методы технологии учебного диалога; методы технологии продуктивного чтения; методы ИКТ технологии.

Следует также отметить, что на уроке обеспечивался систематический и разнообразный контроль знаний учащихся. Он выражен как в словесном контроле, например, в вопросах типа: «Какой вывод можно сделать?», в вопросах рефлексивного характера «Что нового вы сегодня узнали на уроке? Как называется рассказ, который мы сегодня изучали? Что ты сделал, чтобы достичь цели урока?», также на этапе рефлексии был использован прием «Я работал..» - ученики выбирали выражение, которое соответствовало их работе на уроке (Работал спустя рукава. Работал рука об руку. Работал до седьмого пота. Считал ворон весь урок и др.), помимо этого на уроке был осуществлён контроль практического характера. Так учитель фиксировал усвоение знаний с помощью самостоятельной работы, для этого учитель задействовал прием из технологии учебного диалога – Ромашка Блума рис. 3. Учитель расположил на классную доску ромашку, на каждом лепестке которой написано первое слово вопроса, ученику у доски нужно было выбрать лепесток, придумать вопрос по рассказу и задать его классу. Класс отвечал на вопрос и подкреплял ответ отрывком из текста.

**

*Рис. 3. Ромашка Блума*

Для закрепления полученных знаний на уроке была предусмотрена работа разного вида, это самостоятельная работа, работа в группах на карточках, фронтальная работа у классной доски, работа с учебником, работа с заданиями, представленными на интерактивной доске. Также работа для закрепление вынесена и на домашнюю работу, где ученикам нужно приготовиться к выразительному чтению.

Урок соответствует всем требованиям современного урока. Поэтому при разработке содержания урока мы опирались и на здоровьесберегающие технологии. Охрана здоровья школьников на уроке обеспечивается динамической паузой, которая представлена в формате видео. Помимо динамической паузы, здоровьесбережение выражено в контроле за посадкой обучающихся.

Конструкт урока, технологическая карта, демонстрационный и дидактический, раздаточный, технический материал был разработан и подготовлен заблаговременно до апробации. Для урока были подготовлен такой наглядный материал, как: карта путешествия, презентация, карточка для самостоятельной работы, ромашка Блума, карточка с заданием для включения знания в систему знаний.

Перед тем, как определить объем и сложность заданий, были проанализированы возможности обучающихся и предметно-развивающая среда класса. На основе этого были выбраны виды и характер работы.

Урок помимо дидактических задач включал также воспитательные задачи. Поэтому практически весь материал и формы организации урока были задействованы в их реализации. Для этого подобраны задания, в которых обучающимся нужно помочь сказочным героям, задания, которые необходимо выполнить в парах, игра «Путанница», которая выполнялась в группе.

Урок построен на основе дидактических принципов: систематичность и прочность знаний, учет индивидуальных возможностей, связь полученных знаний с жизнью. Например, сюжет стихотворения «Зяблик», напомнил ребятам истории из их жизней.

На этапе открытия новых знаний, во время процесса совместного поиска истины на поставленный на этапе проблемной ситуаций вопрос все доказательства были строго обоснованы, умозаключения учащихся и учителя – аргументированы и доказаны. Для этого учитель задействовал практический метод: чтение стихотворение учителем, а затем учащимися, после этого беседа по прочитанному.

Урок построен таким образом, чтобы можно было обеспечить психологический настрой и мотивацию к обучению не только на этапе мотивации, и на протяжении всего хода урока, для этого задействованы различные средства (сюжетная линия, сказочный герой, путешествие, наглядный материал).

Урок построен таким образом, что учитель на протяжении урока осуществляет словесную оценку обучающихся. По окончанию урока обучающиеся под руководством учителя проводили самооценку деятельности на уроке с помощью афоризмов. На протяжении всего урока прослеживалась поддержка учителем связь между учениками. Это выражается в вопросах и организации деятельности в целом.

Урок благодаря всем задействованным наглядным и дидактическим средствам был эмоциональным, вызывал интерес к учению, потребность в знаниях, это выражалось в эмоциональной отдаче обучающихся и их активности на уроке.

Динамика и темп урока были оптимальными для 1 класса. Если обучающиеся не понимали или отставали, то темп снижался до необходимого.

На уроке присутствовала атмосфера доброжелательности и активного творческого труда, это выражалось в словесной оценке деятельности обучающихся на уроке, в индивидуальной работе с каждым учеником.

В организации деятельности задействованы групповая, индивидуальная, фронтальная виды работ. На уроке обучающиеся читали, участвовали в беседе, выполняли задания различного характера, это позволило добиться практически максимального включения обучающихся в урок.

Регламент каждого этапа и урока в целом был учён. Большую часть урока посвящена активной работе учащихся.

Что же касается развития конкретных речевых навыков, а именно умения выстраивать содержание урока. Для этого на этапе включения знаний в систему знаний ученикам была предложена работа в группах. Для каждой группы была подготовлена карточка с диалогом между котом-ученым и Водяным. Реплики в диалоге были перепутаны местами. Ученикам нужно было расположить реплики в правильной последовательности. После выполнения, каждая группа представила результаты фронтально.

Урок как было уже указано включал методы и приемы технологии учебного диалога, это: Ромашка Блума; «Тонкие» и «толстые» вопросы.

В заключении к анализу этого урока хочется сказать о том, что урок соответствует всем требованиям ФГОС НОО и является эффективным. Цель урока и его дидактические задачи достигнуты. Урок включает в себя сюжетную линию «Лес русской литературы», все атрибуты урока, раздаточный материал, наглядный материал, задания соответствую сюжетной линии и теме урока. Здания подобраны в соответствии с возрастными особенностями обучающихся. На уроке учительница спрашивала и старалась задействовать в работе всех обучающихся.

Следующая технологическая карта направлена на развитие умения подбирать лексику.

Технологическая карта проводилась 26 апреля. Тема урока «Л.Н. Толстой «Пожарные собаки»».

Стоит отметить, что цели и задачи урока образуют многоуровневую взаимосвязанную систему, включающую в себя систему целей. В основе этой системы лежат педагогические цели и задачи урока, которые в свою очередь включают стратегические цели образования с опорой на УУД; общие и частные цели обучения – в нашем случае, это цель на развитие устной речи учащихся; главную дидактическую цель урока, включающую дидактическую, развивающую и воспитывающую функцию. Всё это образует целеполагание урока, которое соответствует требованиям ФГОС НОО. Так к уроку было составлено следующее целеполагание:

***Цель*** формирование у обучающихся представления об особенностях произведений о животных посредством анализа произведения Л. Н. Толстого «Пожарные собаки»

***Задачи*:**

*Дидактические*

- актуализировать знания о рассказе В. Вересаева «Братишка»;

- повторить имеющиеся знания о творчестве Л.Н. Толстого;

- познакомить с произведением Л.Н. Толстого «Пожарные собаки»»;

- учить анализировать литературное произведение;

- учить находить нравственность в произведениях.

*Развивающие*

- развивать мыслительные операции: анализ, сравнение;

- развивать память, мышление;

- развивать навыки выразительного, осмысленного чтения;

- развивать устную речь обучающихся.

*Воспитательные*

- воспитывать уважительное отношение к одноклассникам

- стимулировать познавательный интерес

- формировать уважительное отношение к природе и животным

Замысел урока и его содержание предопределило его структуру. Успешность урока, его целостность показало правильность определения дидактических и воспитательных целей урока и его значение в системе уроков по теме.

Урок стоял после урока по теме «В. Бианки «Разговор птиц»» и перед уроком по теме «К.Д.Ушинский «Играющие собаки»». Раздел «Люблю всё живое».

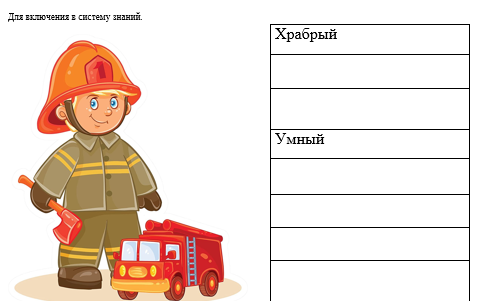
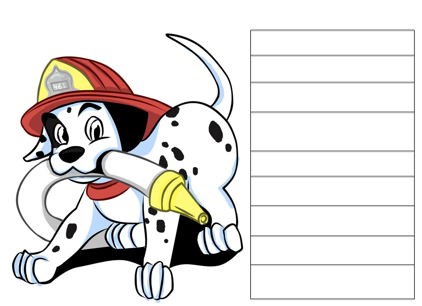
Следующий немаловажный компонент, который был нами учтён, это тип урока. Так структура и содержание урока соответствуют типу урока открытие нового знания. Урок имеет следующие этапы: организационно-мотивационный, этап актуализации, этап постановки проблемы, этап целеполагания, этап открытия нового знания, этап первичного закрепления, этап самостоятельной работы, этап включения знаний в систему знаний, этап рефлексии. Все этапы по типу урока были организованы и реализованы, между этапами можно проследить плавный переход, который выражен в том, что после каждого этапа сюжетная линия, задания были логическим продолжением предыдущей работы. Все этапы построены таким образом и имеют такую последовательность, которая позволяет организовать работу от простого к сложному («повторение известного» - «изучение нового» - «отработка умений в знакомых условиях» - «самостоятельная работа»). Каждый этап придерживался единой концепции и сюжета.

Связь с предыдущими уроками выражена в том, что на актуализации учитель организовал проверку домашнего задания, ребята подготовили пересказ рассказа «Братишка». Перед началом пересказа учитель попросил учеников восстановить план для пересказа (3- *Первый воробей уже напился и ободряет брата; 4- Оба улетели; 1-Два воробья сидели на бузине; 2-Один воробей пьет и поглядывает на другог*о).

Следующее, что мы учитывали при разработке урока, это отбор оптимального сочетания методов изучения нового материала. Для изложения материала и для организации учебного пространства на уроке в целом, были использованы такие методы, как: словесный, наглядный, практический; методы постановки проблемы и фиксации темы на урок; методы здоровьесберегающих технологий; приемы технологии осмысленного чтения (чтение с остановками, прогнозирующее чтение); приемы технологии учебного диалога (отсроченная отгадка, «толстые» - «тонкие» вопросы, ромашка Блума.

Контроль знаний осуществлялся с помощь. вопросов по содержанию произведения Пожарные собаки», и с помощью задания на этапе самостоятельной работы – Ромашка Блума.

Для закрепления знаний использовались задания продуктивного и репродуктивного плана. В одном из низ ребятам нужно было подобрать прилагательные к словам «пожарный» и «пожарная собака» - рис. 5.

**

*Рис. 4. Образец раздаточного материала*

Все задания и содержание урока согласовывалось с классным руководителем.

Урок соответствует всем требованиям современного урока. Поэтому при разработке содержания урока мы опирались и на здоровьесберегающие технологии. Охрана здоровья школьников на уроке обеспечивается динамической паузой, которая представлена в формате видео. Помимо динамической паузы, здоровьесбережение выражено в контроле за посадкой обучающихся.

Конструкт урока, технологическая карта, демонстрационный и дидактический, раздаточный, технический материал был разработан и подготовлен заблаговременно до апробации. Для урока были подготовлен такой наглядный материал, как: презентация, раздаточный материал (карточки, ромашка Блума), карточки для рефлексии.

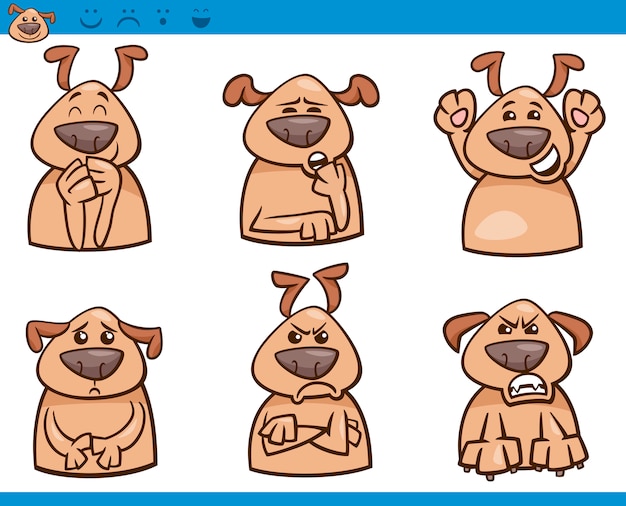
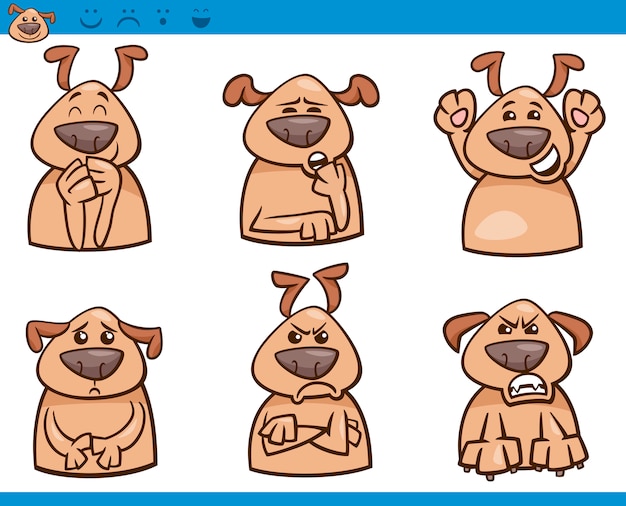
Перед тем, как определить объем и сложность заданий, были проанализированы возможности обучающихся и предметно-развивающая среда класса. На основе этого были выбраны виды и характер работы.

Урок помимо дидактических задач включает также воспитательные задачи. Поэтому практически весь материал и формы организации урока были задействованы в их реализации. Для этого была организована работа над пословицей «Собака-лучший друг человека», а также работа над главной мыслью и воспитательном потенциале произведения.

Урок построен на основе дидактических принципов: систематичность и прочность знаний, учет индивидуальных возможностей, связь полученных знаний с жизнью, этому способствовал прием «Отсроченная отгадка», учитель читал невероятную историю о горноспасательной операции и попросил сделать ребят предположение о том, за сколько собака сможет найти пострадавшего, просил составить небольшой рассказ о своей собаке.

Учитель мотивировал учеников на протяжении всего урока, для этого были использованы жетоны-поощрения за выразительное чтение, словесная оценка «Молодец!», «Так держать!», загадка.

Урок построен таким образом, что учитель на протяжении урока осуществляет словесную оценку обучающихся. По окончанию урока обучающиеся под руководством учителя проводят самооценку деятельности на уроке с помощью рефлексивных вопросов, для рефлексии настроения учитель использовал карточки с избранием собачек – грустной и веселой рис. 5. Ребята выбирали ту, которая советовала их настроению.



*Рис. 5. Образец раздаточного материала (рефлексия)*

На уроке прослеживался эмоциональный комфорт, это выражалось в эмоциональной отдаче, ребята проявляли высокую активность.

В организации деятельности задействованы групповая, индивидуальная, фронтальная виды работ. Регламент каждого этапа и урока в целом был учён. Большую часть урока посвящена активной работе учащихся.

Для развития устной речи учитель использовал приемы технологии учебного диалога: «тонкие» - «толстые» вопросы, ромашка «Блума», приемы технологий осмысленного чтения, прием «Подбери словечко» ученики подбирали прилагательные, описывающие пожарного и пожарную собаку), рассказ на заданную тему.

Таким образом, урок получился активным, эффективным и интересным.

Следующая технологическая карта направлена на развитие умения интонационно оформлять речь.

Технологическая карта проводилась 5 мая. Тема урока «В. Осеева «Хорошее»».

Цель на урок имеет дидактический характер и включает объект, предмет и действие. Что соответствует требованиям ФГОС НОО. Целеполагание выражено в цели и задачах (дидактических, развивающих и воспитательных).

Формулировка цели и задач:

***Цель***: формирование у обучающихся представления о идейном содержании произведения В. Осеевой «Хорошее», посредством анализа поступков героев.

***Задачи:***

*Дидактические*

- актуализировать знания о произведениях о доброте;

- проверить знания о рассказе «Брат и младшая сестра»;

- познакомить с рассказом «Хорошее»;

-учить анализировать литературное произведение;

-учить находить нравственность в произведениях.

*Развивающие*

- развивать мыслительные операции: анализ, сравнение;

- развивать память, мышление;

- развивать навыки выразительного, осмысленного чтения;

- развивать устную речь;

*Воспитательные*

- воспитывать уважительное отношение к одноклассникам;

- стимулировать познавательный интерес;

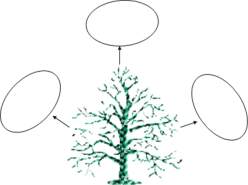
- способствовать формированию представления о понятии «доброе дело», «помощь»

На организационно – мотивационном этапе для достижения цели этапа использовались словесные методы, эмоциональное вхождение в урок. На этом же этапе учитель проверил готовность учеников к уроку. Всё это помогло создать эмоциональный комфорт учеников.

На актуализации знаний было организованно повторение знаний необходимых и достаточных для построения новых знаний. Для этого использовалась работа над пословицей «*Не мил и свет, когда друга нет*», здесь же частично реализовывался воспитательный потенциал урока. После этого была проведена работа по актуализации пройдённых произведений, учитель попросил учеников назвать пройденные произведения из раздела «Я и мои друзья» и назвать то, чему учит каждое из них. Все наблюдения учитель заносил в бортовой журнал. После этого учитель организовал оценочную деятельность с помощью слов «Молодцы, вы были внимательны и запомнили произведения прошлых уроков!».

Для того, чтобы подвести ребят новому произведению, учитель сначала познакомил ребят с фактами из жизни В. Осеевой. С помощью этой деятельности учитель также реализует воспитательный потенциал урока, так как знакомит учеников с высказыванием, которое В. Осеева посвящает ребятам *(«Дорогие ребята! Когда я была такой, как вы, я любила читать маленькие рассказы. Я любила их за то, что могла читать без помощи взрослых. Один раз мама спросила: – Понравился тебе рассказ? Я ответила: – Не знаю. Я о нем не думала. Мама очень огорчилась. – Мало уметь читать, надо уметь думать,– сказала она. С тех пор, прочитав рассказ, я стала думать о хороших и плохих поступках девочек и мальчиков, а иногда и о своих собственных. Итак, как в жизни мне это помогло, то я написала для вас короткие рассказы, чтобы вам легче было научиться читать и думать"* ). Это высказывание натолкнуло ребят на мысль о пользе чтения.

Чтобы навести ребят на размышления, как того требует технология учебного диалога, была организована работа по заполнению «дерева предсказаний» рис. 6. У каждого ученика была карточка с деревом, и ребята писали возле дерева мысли, предположения о предстоящем рассказе, зная только его название.



*Рис.6 Образец раздаточного материала*

На открытии нового знания для достижения цели этапа была задействована технология осмысленного чтения (прием чтение с остановками), словесный метод. Во время чтения, после каждой остановки учитель задавал вопросы.

Для того, чтобы закрепить материал учитель использовал задание на карточках, форма работы – групповая. Класс поделился на 2 группы и отвечали на «толстые-тонкие» вопросы (прием технологии учебного диалога).

Самостоятельную работу учитель организовал в группах на карточках. Первая группа после самостоятельного прочтения рассказа отмечала всё, о чем мечтал Юра. Вторая группа отмечала поступки, которые совершал Юра.

На следующем этапе учитель организовал работу по развитию речевого умения – интонационно оформлять речь. Для этого учитель попросил прочитать вопросительные и повествовательные предложения то тихо, то громко.

Урок сопровождался оценочной деятельностью, учитель оценивал чтение ребят, выразительность, ответы. Учитель осуществлял контроль за соблюдением санитарно-гигиенических норм, за соблюдением дисциплины, за правильностью ответов и выполнением задания.

В целом урок соответствовал требованиям ФГОС и получился эффективным. Цель урока и его дидактические задачи были достигнуты. Все атрибуты урока, раздаточный материал, наглядный материал, задания соответствовали теме урока. Здания были подобраны в соответствии с возрастными особенностями обучающихся. На уроке были задействованы все обучающиеся.

Хочется сказать, что все уроки были апробированы, все уроки включали в себя методы и приёмы технологии учебного диалога и упражнения, направленные на развитие речевых навыков.

# **ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ**

Таким образом, подчеркивая всё изложенное ранее, хочется отметить, что в практической главе дипломного проекта нами были рассмотрены следующие аспекты.

При исследовании уровня сформированности устной речи (диалогической, монологической) рассматривались показатели:

Для диалогической речи рассматривались следующие показатели: **содержание**: умения выстраивать содержание диалога; **лексическое оформление речи**: умения подбирать лексику, которая соответствует поставленной задаче, правильное использование лексики, отсутствие грубых лексических ошибок; **выразительность речи:** емения интонационно оформлять речь соответственно ситуации общения.

Для монологической речи:

1. Особенности восприятия и понимания текста (насколько внимателен ребенок при чтении текста; степень его заинтересованности, вовлеченности в работу, просит ли он повторить текст).

2. Особенности пересказа текста: как быстро ребенок начинает пересказы; пересказывает самостоятельно или пришлось оказывать помощь; задает ли он уточняющие вопросы; с чего начинает пересказ, насколько он подробен, имеются ли отклонения от темы, наличие комментариев. Нужно отметить скорость речевого высказывания, построение предложений (насколько они просты или сложны; какие чаще встречаются), многословен пересказ или нет.

3. Особенности отношения к смысловому содержанию текста: степень адекватности понимания, эмоциональное отношение к тексту, нравственное и эстетическое суждение о нем.

В соответствие с этими факторами и целью исследования нами были подобраны следующие методики: «Текстовая методика диагностики монологической речи младших школьников Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной»; «Методика диагностики диалогической речи младших школьников Л.Л. Васильевой».

Выбранные для данного исследования методы и методики позволяют изучить уровень развития устной речи детей младшего школьного возраста. Все факторы развития устной речи младших школьников нашли отражение в разработке комплекта технологических кат.

На основе всего вышеизложенное, были разработаны технологические карты для обучающихся 1 класса по области литературное чтение. Темы были подобраны на основе тематического планирования. Так были выбраны темы из раздела «Люблю всё живое», «Я и мои друзья»: тема: С. В. Михалков «Зяблик»»; тема: Н. Сладков рассказ «Без слов»; тема: В. Бианки «Разговор птиц»; тема: Л. Н. Толстой «Пожарные собаки»; тема: К. Д. Ушинский «Играющие собаки»; тема: В. Сутеев «Чей же гриб?»; тема: Э Шим «Брат и младшая сестра»; тема: В.Осеева «Хорошее»; тема: Е.Пермяк «Самое страшное».

Все 9 технологических карт были апробированы, а три из них были проанализированы.

Анализ включает в себя 4 группы требований к уроку:

Первая группа требований к уроку, соблюдение которой обеспечивает целостность замысла - это –требования к его структуре, которые предопределяют:

1. правильность определения дидактических и воспитательных целей урока;
2. определение типа урока и обоснование его структуры во взаимосвязи всех его частей;
3. связку данного урока с предыдущим и последующими уроками;
4. отбор оптимального сочетания методов изучения нового материала;
5. обеспечение систематического и разнообразного обучающего контроля знаний учащихся;
6. определение системы закрепления изученного материала;
7. выбор домашнего задания;

Втора группа требований связана с подготовкой и организацией урока:

1. обеспечение на уроке охраны здоровья школьников;
2. заблаговременная подготовка учебного материала;
3. своевременная подготовка демонстрационного и дидактического материла, технических средств обучения;

Третья группа требований связана с требованиями к содержанию урока по процессу учения:

1. урок должен быть воспитывающим;
2. урок должен строиться на обязательном соблюдении основных дидактических принципов: систематичность и прочность знаний, учет индивидуальных возможностей, связь полученных знаний с жизнью;
3. организация учебного процесса, выстроенная на аккуратности в использовании различных действий: терпеливости и упорстве в достижении желаемого результата, умений вести себя в коллективе.

Четвертая группа требований направлена на требования к технике проведения современного урока и основывается на психолого-педагогических основах педагогического взаимодействия:

14урок должен быть эмоциональны, вызывать интерес к учению;

1. темп и ритм урока должны быть оптимальными, действия учителя и учеников – завершенными;
2. обеспечение полного контакта во взаимодействии учителя и учащихся, соблюдение педагогического такта;
3. наличие атмосферы доброжелательности;
4. смена видов деятельности;
5. сочетание разнообразных методов обучения;

Данные требования помогли провести полный и содержательный анализ трех уроков.

Данные требования охватывают все аспекты организации учебного процесса на уроке.

Анализ помог показать и доказать практичную значимость урока.

# **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по данной проблеме, мы пришли к выводу, что устная речь – первичная по происхождения форма речи. Такая речь состоит из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций; осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения. Единицей речи принято считать тематически объединенную цепь реплик, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью — так называемое «диалогическое единство».

Речевые способности относятся к общим способностям, являются одними из важных, которые помогают человеку самоопределяться в окружающем мире, совершенствоваться, преодолевать возникающие трудности, общаться. Именно устная речь и общение помогает ученику формировать желание и умение учиться работать в коллективе. Желание высказаться является своеобразным показателем активности ученика как субъекта учебной деятельности. Как сказал Л.С. Выготский «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоции и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи».

Младший школьный возраст – это новая ступень жизни ребенка. В данном возрасте происходит много изменений и в физиологическом, и в психическом планах. В это же время происходит в речевой деятельности ребенка В результате учебной деятельности школьника возникают психические новообразования, в том числе в плане устной речи.

Проблема развития речевых способностей младших школьников актуальна в настоящее время и активно изучается многими современными авторами, так как именно этот возраст является более благоприятным для развития устной речи.

Для того чтобы развить навыки устной речи необходимы определенные условия, такие условия могут быть обеспечены за счет включения в образовательный процесс современных технологии обучения. Так в дидактических поисках незаменимым ресурсом становится учебный диалог, понимаемый и как способ работы над содержанием урока, и как средство межличностного взаимодействия младших школьников.

Анализ литературы позволил сделать вывод, что данная технология будет наиболее эффективным для целенаправленного развития устной речи. .

Из анализа теоретической литературы было выявлено, что определить уровень развития устной речи (диалогической, монологической) возможно при помощи диагностического инструментария с четкими критериями интерпретации.

Исходя из этого, в практической главе были подобраны и описаны методики для выявления уровня сформированности навыков устной речи, для каждого вида устной речи подобрана своя методика.

В ходе работы был разработан комплект технологических карт с использованием учебного диалога по развитию устной речи у обучающихся 1 класса на уроках литературного чтения. Составлена пояснительная записка к комплекту и аннотация с обоснованием актуальности развития устной речи и технологии учебного диалога.

Для успешной работы педагога в организации деятельности по развитию устной речи обучающихся посредством технологии учебного диалога были подобраны и составлены методические рекомендации. Придерживаясь этих рекомендаций в организации деятельности по развитию устной речи посредством технологии учебного диалога, педагог может достичь более успешного развития речевых способностей у младших школьников, это умение выстраивать содержание диалога; умение подбирать лексику; умение интонационно оформлять речь.

При прохождении преддипломной практики в 1 классе был частично апробирован комплект технологических карт с использованием учебного диалога для развития устной речи у обучающихся 1 класса на уроках литературного чтения.

Таким образом, практическая значимость работы состоит в том, что представленные материалы могут быть использованы в профессиональной деятельности учителя начальных классов, в частности на уроках литературного чтения в 1 классе, в качестве средства развития навыков устной речи младших школьников в педагогический практике общеобразовательных школ.

Поставленная цель - разработка комплекта технологических карт уроков литературного чтения в 1 классе с использованием учебного диалога и его частичная апробация, и задачи реализованы в полном объеме.

# **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

*Официальные издания*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.: Издательский Дом «Абажур, 2020 г. – 36 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федераций» (ФЗ № 273, введенный в действии - 2012 г.

*Книги одного автора*

1. Аверин Е. Когда занятия интересны. // Учитель. – 2017. - №5.
2. Арушанова, А. Г. Развитие диалогического общения : методическое пособие/ А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2018 – 238 с.
3. Белов С.В. Диалог – основа профессии учителя. – М., 2019. – 12 с
4. Беляева Н. В. Б44 Литература. Методические рекомендации и поурочные разработки. 10 класс : учеб. пособие для общеобразоват. организаций : углубл. уровень / Н. В. Беляева, А. Е. Иллюминарская. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2021. — 735 с. — ISBN 978-5-09-078267-8
5. Бобровская Г.В. Активизация словаря младшего школьника. // Начальная школа, 2018, №4. -С.47-51
6. Бодалев, А.А. Об общении и учете его характеристик при работе с людьми / А.А. Бодалев. - Л.: ЛГУ, 1972. - 346 с
7. Бронникова Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников // Начальная школа, 2016,№10. -С.41-44.
8. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики:Учебное пособие для вузов. - Минск: Асар, 2015. - 287 с/
9. Воюшина, М. П. Литературное чтение. 1–4 классы : методическое пособие для учителя : [издание в pdf-формате] / М. П. Воюшина, Н. Н. Чистякова. — М. : Просвещение, 2021 — 223c.
10. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 432 с. – 321 с.
11. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 332 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-11695-3.
12. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 281 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-07290-7
13. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - 2011
14. Галигузова, Л. Н. Организация и содержание работы старшего воспитателя ДОУ : методическое пособие / Л.Н. Галигузова. – Москва : Скрипторий 2018 – 130 с.
15. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса : Дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Москва : Проспект, Велби, 2019 – 218 с.
16. Глухов В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 419 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12584-9
17. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов . —— М.: ACT: Астрель, 2015. — 351 c.
18. Говорящий и слушающий : варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур ; вступ. ст. Л. П. Крысина. - 3-е изд. - Москва : URSS, 2007. - 171 с.; 21 см.; ISBN 978-5-382-00053-4
19. Гойхман, О. Я. Русский язык и культура речи : учебник для вузов / О. Я. Гойман. – Москва : Инфра-М, 2015 – 240 с.
20. Головина Е.В. Лингвистический анализ текста: учебное пособие. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2014. c 170
21. Горбич, Ольга Ивановна. Современные педагогические технологии в преподавании русского языка. О. И. Горбич ; Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. - Москва : ГИРЯП, 2012. – 125 с.
22. Деменьев, В. В. Изучение речевых жанров в России / В. В. Деменьев // Антология речевых жанров. – Москва. – 2017
23. Дифференциальная диагностика речевых расстройств у детей дошкольного и школьного возраста. - СПб.: Знание, 2017. – 298 с.
24. Дудина М.Н. «Формы и методы контроля за качеством преподавания». // Завуч. – 2019. - №2.
25. Евтушёк Т.Е. Методические рекомендации для учителей начальных классов / Автореферат канд. пед. наук Т.Е. Евтушёк. – М.,2015. – 178с
26. Еценков В.Г. Кукольный театр в школе. - Новосибирск, Издательская компания «Лада», 2001 – 48 с., 65 илл.
27. Ипполитова, Н. А. Русский язык и культура речи : учебник для вузов / Н. А. Ипполитова. – Москва : Проспект, 2017 – 344 с.
28. Канакина, В.П. Особенности лексики младших школьников. [Текст] / В.П. Канакина. // Начальная школа.- № 6- 2019 с.
29. Колесова О.В. Развитие речи младших школьников на функционально-стилистической основе / Диссертация канд. пед. наук О.В. Колесовой. – Нижний Новгород, 2017. – 199с.
30. Корман, Б.О. Изучение текста художественного произведения. [Текст] / Б.О. Корман. –М.,2017.-110с.
31. Крутецкий В. А. Психология. Учеб.пособие для учащихся пед.учиоищ. Изд.2-е, перераб. и доп. М., «Просвещение», 2015.- 304с.
32. Купцова А.М. Физиология речи: учебно-методическое пособие / А.М. Купцова, И.И. Хабибрахманов, Н.И. Зиятдинова, Т.Л. Зефиров. - Казань, Изд-во «Вестфалика», 2019.– 43 с
33. Кутявина, С.В. Поурочные разработки по литературному чтению: 4 класс. [Текст] / С.В. Кутявина. – М.: ВАКО, 2016 – 240 с.
34. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: Учебное пособие для студентов-филологов. — М.: Прогресс-Традиция; ИНФА-М, 2020.
35. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст]/А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2020 г. – 584 с.
36. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина – М..: Альянс, 2020 – 368 с.
37. Литературное чтение. Методические рекомендации. 1 класс: учеб. пособие для общеобразовательных организаций / Л. Ф. Климанова, М. В. Бойкина. – 3-е изд. перераб. – М.: Просвещение. 2017. – 37 с.
38. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие / Е. А. Лобанова. —— Балашов : Николаев, 2015. — 76 с
39. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов пед.вузов. 5-е изд – 680 с.
40. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текﹶст] / М.Р. Львов. – М; Академия", 2014. - 358-359с.
41. Львова А.С. Современные педагогические технологии как средство развития диалогической речи младших школьников [Текﹶст] //Вестник московского городского педагогического университета - 2019. - №2(12). -71-79С
42. Маврина, Л. Развитие речи / Л. Маврина. - М.: Стрекоза, 2015. - 16 c.
43. Маклаков А.Г. М15 Общая психология - СПб: Питер, 2016 - 592 с: ил - (Серия "Учебник нового века").
44. Максимов, В. И. Русский язык и культура речи : учебник для бакалавров / В.И. Максимов. – Москва : Юрайт, 2016 – 382 с.
45. Михаил Бахтин: Проблемы поэтики Достоевского - [Эксмо](https://www.labirint.ru/pubhouse/438/), 2017 г. – 640 с
46. Обучение диалогической речи [Текст] / Д. И. Изаренков. - 2-е изд., испр. - Москва : Русский язык, 2016. - 150, [2] с
47. Политова Н.Н. Развитие речи учащихся начальных классов. – М.: Просвещение, 2018. – 186с
48. Прокофьева В.Л. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации обучения устному иноязычному общению - Москва : Юрайт, 2016 с.41-45.
49. Психологический словарь / Р. С. Немов. - Москва : ВЛАДОС, 2007. - 559, [1] с.: ил.; 26 см.; ISBN 978-5-691-01515-1
50. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016- Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с. ISBN 5-691-00552-9. ISBN 5-691-00553-7
51. Светловская, Н. Н. Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности : учебное пособие для вузов / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 218 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14794-0
52. Светловская, Н. Н.  Методика обучения творческому чтению : учебное пособие для вузов / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 305 с.
53. Сергей Курганов: Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. Книга для учителя. Издательство: Образовательные проекты, 2019 г 224 с.
54. Серова, Л. Г. Формирование правильной речи у ребенка / Л.Г. Серова. - М.: Астрель, АСТ, 2013. - 384 c.
55. Сиварева, Т.Л. Давай почитаем: Развитие речи, чтение, обсуждение, пересказ, творческая работа / Т.Л. Сиварева; Художник И. Павлова. - Мн.: Совр. школа, 2019. - 80 c
56. Сиротина, О. Б. Развитие общения у детей: методическое пособие / О.Б. Сиротина. – Москва : ВЛАДОС. – 2018 – 264 с.
57. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. / Т. А. Ладыженская. - М. : Альянс, 2020. - 256 с.
58. Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога: монография / О. В. Гасова. – Минск : БНТУ, 2017. – 144 с.
59. Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. 2023 / Гриф УМО ВО Учебное пособие для вузов с. 218
60. Тихеева, Е. И.  Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 161 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-11401-0
61. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 4–7 лет / О. Ушакова //Дошкольное воспитание. –2016. –№1
62. Ушакова, О. С. Теория и практика развития речи: методическое пособие / О. С. Ушакова. – Москва : Сфера, 2016 – 242 с.
63. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. - М.: 2012, т. 2.
64. Чулкова, А. В. Методика формирования диалогической речи у детей: методическое пособие /А. В. Чулкова. – Волгоград : Перемена, 2020 – 168 с.
65. Чулкова, А. В. Формирование диалога: учебное пособие для вузов / А. В. Чулкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2021 –220 с.

*Книги двух авторов*

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. Заведений -- 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2017. - 400 с.
2. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логопедия в диалогах. — СПб. 2014.
3. Власенков, Рыбченкова: Русский язы- Просвещение, 2019 г.- 287 с.
4. Воронцов, Восторгова, Высоцкая: Концепция развивающего обучения в основной школе. Учебные программы. Система Эльконина-Давыдова/ [Вигдорчик Е. А.](https://www.labirint.ru/authors/63031/), [Чамаева Т. А.](https://www.labirint.ru/authors/63032/) [Вита-Пресс](https://www.labirint.ru/pubhouse/339/), 2009 г.- 448 с.

*Книги трех авторов*

1. Мухина А.Я., Михайлова Н.Ю. (состав.) Речедвигательная ритмика, Москва, Редакционно-издательский центр. 2018 г.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Дону: Феникс; М: ГлоссаПресс, 2018. – 640 с
3. Психология и педагогика: Учебное пособие / Николаенко В.М., Залесов Г.М., Андрюшина Т.В. и др.; Отв. ред. канд. филос. наук, доцент В.М.Николаенко . —— М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2020. - 175
4. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для еколлантов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» - М.: Альянс 2020 г. – 416 с.

*Книги под редакцией*

1. Арушанова, А. Г. Истоки диалога. 5-7 лет [Текст] / А. Г. Арушанова [и др.] ; под ред. А. Г. Арушановой. – М. : Мозаика-Синтез, 2015 – 186 с
2. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. - 4-е изд., расш. - Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2019. - 811 с.; 26 см. - (Большая психологическая энциклопедия).; ISBN 978-5-17-055693-9 (АСТ) с 429
3. Возрастная и педагогическая психология : учебник для вузов / Б. А. Сосновский [и др.] ; под редакцией Б. А. Сосновского. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 359 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-9916-9795-8.
4. Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. / Под ред. профессора Л. В. Петровского. М.: Просвещение, 2018. - 288 с: ил.
5. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, И. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др. - М.: Просвещение, 2012. - 256 с.
6. Зунделович, Я. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: Под редакцией Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чешихина-Ветринского. — М.: Изд-во Л. Д. Френкель, 2020.
7. Ман П., де. Диалог и диалогизм // Михаил Михайлович Бахтин / под ред. В.Л. Махлина. – М.: РОССПЭН, 2012. – C. 203
8. Общая психология: Учеб. Пособие для студентов педагогических институтов / В. В. Богословский, А. А. Степанов, А. Д. Виноградова и др.; Под ред. В. В. Богословского и др. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2015. 383 с., ил.
9. Общая психология: Учебник для студентов педагогических институтов / А. В. Петровский, А. В. Бругалинский, В. П. Зинченко и др.; Под ред. А. В. Петровского. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 2015. - 464 с, ил.
10. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. - М.: ТЦ «Сфера», 2016. - 528 с.
11. Расстройства речи и методы их устранения./ Под ред. С. С. Ляпидевского. С. Н. Шаховской. - М.: Дело, 2019. – 342 с/
12. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 576 с.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 1.**

## **«Диагностика уровня развития связной устной монологической речи»**

**Задание 1.** Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Разбитая чаша» (6 картинок).

**Инструкция**: посмотри на картинки, разложи их по порядку и составь рассказ.

**Задание 2**: Пересказ прослушанного текста

**Инструкция**: я прочту небольшой рассказ, слушай внимательно, запоминай, приготовься пересказывать.

ГОРОШИНЫ. В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатились на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха.

Рассказ читается дважды.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 2.**

## **Задания для диагностики диалогической речи**

**Задание 1**.

Внимательно прочитать (прослушать) текст.

**Текст 1.**

Жили мужик и баба. У них была дочка да сынок маленький. – Доченька, – говорила мать, – мы пойдем на работу, береги братца! Не ходи со двора, будь умницей – мы купим тебе платочек. Отец с матерью ушли, а дочка позабыла, что ей приказывали: посадила братца на травке под окошко, сама побежала на улицу, заигралась, загулялась. Налетели гуси-лебеди, подхватили мальчика, унесли на крыльях. Вернулась девочка, глядь – братца нету! Ахнула, кинулась туда-сюда –нету! Она его кликала, слезами заливалась, причитывала, что худо будет от отца с матерью, – братец не откликнулся. Выбежала она в чисто поле и только видела: метнулись вдалеке гуси-лебеди и пропали за темным лесом.

**Вопросы к тексту.**

1. Какой наказ дали родители дочери? Почему они дали такой наказ?

2. Куда сестрица посадила братца? Как бы ты поступил на месте сестрицы?

3. Куда кинулась девочка? Где пропали гуси-лебеди? Как ты думаешь, что произошло дальше?

4. Понравился ли тебе рассказ? Какой вывод можно сделать?

**Текст 2.**

Летучие мыши – очень занятные зверьки. Ночью они охотятся – ловят насекомых, а днем спят в пещерах или дуплах. Спят они вниз головой и вверх ногами, зацепившись коготком за какой-нибудь выступ. Но не это самое удивительное, а то, что летучие мыши умудряются видеть ушами. Глаза у них очень маленькие. Видят летучие мыши плохо как днем, так и ночью. Очень долго ученые не могли понять, как могут эти животные летать и не разбиваться в кромешной темноте – в каменных лабиринтах пещер или в ночных лесах. Однажды поставили опыт: в большой комнате натянули множество проволок, а потом выпустили в нее летучих мышей. Вроде бы в этой путанице и двинуться нельзя – а мыши летали как обычно, ловко обходя препятствия. Но когда им залепили уши воском, то бедняги стали вести себя, как слепые, – сразу натыкались на проволоку и падали. В чем дело, причем тут уши?

Разобраться в этой тайне удалось, когда ученые-физики изобрели прибор, который мог слушать ультразвуки. Оказалось, что в полете мыши не молчат, а постоянно попискивают или щелкают – и слушают эхо от этих звуков. Эхо отражается от стен, проволок, других предметов. Близкое эхо обозначает: опасность, надо сейчас же сворачивать.

**Вопросы к тексту.**

1. Чем занимаются летучие мыши ночью?

2. Как они спят?

3. Когда мыши видят лучше, днем или ночью?

4. Какой опыт провели ученые?

5. Молчат ли летучие мыши в полете?

6. Что обозначает близкое эхо?

7. Понравился ли тебе рассказ, почему?

8. Как ты считаешь, можно ли приручить летучих мышей? Обоснуй свой ответ.

9. Что бы ты делал, если бы оказался в пещере с летучими мышами?

**Задание 2**.

Составить диалог (на выбор):

а) встреча в магазине;

б) встреча во время прогулки;

в) встреча на отдыхе;

г) встреча после летних каникул

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Бланк-опросник для учителя**

Бланк-опросник для учителя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, предмет \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ученик/ Показатель | **Соответствие теме** | | | **Структурированность высказывания** | | | **Доступность речи** | | | | **Культура дискуссии** | | | **Баллы** |
| Соответствует полностью | Есть несоответствия | Не соответствует | Структурировано, обеспечивает | Структурировано, не обеспечивает | Есть несоответствия | Доступно без уточн.вопросов | Доступно, с вопросами | Недоступно с уточн. вопросами | | Высказывается без обращения к тексту | Обращается  к тексту | Чтение с листа |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  | |  |  |  |  |  |
|  | **Ответы на вопросы** | | | **Культура речи** | | | **Умение формулировать вопросы** | | | |  |  |  |  |
|  | Ответы четкие, полные | Допускает нечеткость | Ответы нечеткие | Речь соотв. нормам | Допущено 2-3 ошибки | Допущено более 3 ошибок | Задает разные вопросы | Задает однотипные вопросы | | Затрудняетс я формулировать вопросы |  |  |  |  |