

УДК 372.41
ББК 4426.83-243

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Г. А. Бакулина
Л. Н. Вахрушева
С. В. Савинова
Киров, Россия

СУБЪЕКТИВИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. Цель данной статьи заключается в представлении и характеристике нового вида приемов (упражнений), именуемых организационно-речевыми, направленных на речевое развитие младших школьников на уроках литературного чтения и составляющих важнейшую часть методики обучения средствами субъективизации.

В статье теоретически обоснована возможность влияния организационно-речевых приемов на речевое развитие учащихся начальных классов; охарактеризованы виды организационно-речевых приемов; раскрыта специфика их составления и применения на разных структурных этапах урока литературного чтения; представлены результаты их использования в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Рассмотренные в статье приемы речевого развития младших школьников могут найти широкое применение на уроках литературного чтения в различного типа учебных заведениях, обеспечивающих начальное образование школьников. В проведенном исследовании задействованы методы теоретического анализа научно-методической литературы, наблюдения за процессом речевого развития младших школьников, моделирование процесса обучения литературному чтению в начальных классах на основе субъективизации.

Обобщение опыта работы учителей начальных классов г. Москвы, г. Кирова и других городов Российской Федерации показало, что использование организационно-речевых упражнений помогает изменить в лучшую сторону весь процесс обучения литературному чтению в начальных классах и как частное, но чрезвычайно важное проявление — обеспечить интенсивное речевое развитие младших школьников.

Ключевые слова: речевая деятельность; детская речь; развитие речи; младшие школьники; речевые приемы; литературное чтение; уроки литературного чтения; методика литературы в школе; начальное обучение литературе.

G. A. Bakulina
L. N. Vakhrusheva
S. V. Savinova
Kirov, Russia

SUBJECTIFICATION AS THE MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS DURING LITERATURE READING LESSONS

Abstract. The purpose of this article is to present the characteristics of the new types of techniques (exercises), called the organizational and speech-developing technology aimed at speech development of junior pupils at the lessons of literature reading. These exercises make up an important part of the teaching methods with the help of subjective and substantive perspectives present in them.

The article theoretically justifies the possibility to influence organizational and verbal techniques of speech development of primary pupils; it gives an outline of the types of organizational and speech techniques; it describes the specifics of their development and application in different structural stages of a lesson of literature reading; it also presents the results of their use in the educational process.

The methods of speech development of pupils can be widely used at the lessons of literature reading in different types of schools of primary education. The study involved the methods of theoretical analysis of scientific-methodological literature, observation of the process of speech development of junior pupils, modeling the process of teaching literature reading in primary grades on the basis of subjective and substantive perspectives.

The experience of elementary school teachers in Moscow, Kirov and other cities of the Russian Federation shows that the use of organizational and speech exercises helps to change for the better the whole process of teaching literature reading in the primary grades and it is probably even more important that it provides intensive speech development of junior pupils.

Keywords: speaking; children's speech; speech development; junior pupils; speech technique; literature reading; reading lessons; methods of teaching literature at school; literature in primary school.

Введение

Значимость развитой речи в жизни человека трудно переоценить. Без нее невозможна никакая другая деятельность. Она предшествует, сопровождает, а иногда составляет основу любой другой деятельности человека. Речь является важнейшим способом общения человека и познания им окружающего мира. Для школьника правильная, грамотная речь — залог успешного обучения и развития, возможность приобретения в дальнейшем полноценного социального статуса.

Проблема развития речи младших школьников в науке и школьной практике никогда не снималась с повестки дня. Однако в современных условиях она стала особенно острой. Сегодня в начальную школу многие дети приходят с бедным словарным запасом, со слабым владением словом, более того — с речевой скованностью, с нежеланием и боязнью говорить. Все это ориентирует ученых, методистов, учителей на поиск новых путей решения обозначенной проблемы в процессе преподавания различных дисциплин в начальных классах, в том числе на уроках литературного чтения.

Литературное чтение как учебная дисциплина введено в программу начальной школы в начале девяностых годов XX столетия. Своим содержанием, принципами, методами обучения оно изначально призвано приобщать ребенка к миру словесного искусства и формированию у него, по меткому выражению К. Д. Ушинского, «дара слова». Усилению эффективности речевого развития младшего школьника на уроках литературного чтения могут содействовать организационно-речевые приемы, которые предлагает методика обучения средствами субъективизации.

Одним из важнейших принципов, положенных в основу данной методики, является принцип обоснованного ответа школьника. Его реализация предполагает установку учащихся на полное, последовательное, аргументированное выражение своего мнения в процессе выполнения заданий по изучаемой дисциплине. Ответы школьников должны быть сформулированы, как правило, в виде текста [Бакулина 2000: 127]. В данном случае рациональное речевое развитие школьника обеспечивается работой не с отдельным словом, словосочетанием или даже предложением, а со сложным синтаксическим целым, т. е. цельным устным или письменным высказыванием, связным текстом [Рождественский 1977: 14].

Таким образом, существенную часть речевой практики младших школьников на уроках литературного чтения, организуемой средствами субъективизации, составляют приемы, способствующие расширению и углублению речевых действий учащихся и параллельному усилению их субъектной позиции в организации урока литературного чтения.

Целью данной статьи является характеристика сущности, содержания организационно-речевых приемов, освещения специфики их использования в процессе изучения литературного чтения в начальной школе.

В качестве решаемых авторами задач выступают:

- теоретически обосновать возможность усиления речевого развития младших школьников на уроках литературного чтения с помощью организационно-речевых упражнений;
- представить характеристику организационно-речевых упражнений, их видов, предназначенных для использования на разных структурных этапах урока литературного чтения (формулирования темы урока, проведения словарной работы, осуществления творческой работы), раскрытие специфики их составления и применения;
- обобщить практические результаты использования организационно-речевых упражнений на уроках литературного чтения в начальной школе.

Методы исследования

В процессе проведенного исследования были использованы следующие методы:

- 1) теоретический анализ философской, педагогической, психолингвистической, методической литературы, позволивший установить сущность понятий речь, речевая деятельность, речевое развитие; выявить необходимость и специфику речевого развития в процессе учебной деятельности младшего школьника;
- 2) наблюдение за процессом речевого развития младших школьников на уроках литературного

чтения в начальных классах с целью выявления новых возможностей повышения его эффективности;

- 3) моделирование процесса обучения литературному чтению младших школьников на основе субъективизации, составной частью которого является конструирование организационно-речевых упражнений и разработка их методического обеспечения;

- 4) обобщение педагогического опыта учителей начальных классов в учебно-воспитательных учреждениях г. Кирова (средних общеобразовательных школ № 17, № 53, № 58, № 61, № 66, № 70, Вятской гуманитарной гимназии и др.), г. Москвы (средней общеобразовательной школы № 1209, гимназии № 1709 и др.) и других регионов страны, использовавших в учебном процессе по литературному чтению организационно-речевые упражнения.

Теоретические аспекты рассматриваемой проблемы

В устоявшихся в филологической науке формулировках понятия «речь» [Жинкин 1982: 135; Реформатский 1998: 43; Головин 1977: 19, 6; Казарцева 1998: 188; Федоренко 1984: 7] просматривается теснейшая связь, своеобразное единство языка и речи. Вместе с тем, речь более субъективна, чем язык, поэтому она непосредственным образом связана с индивидуальным мышлением и взаимодействует с ним в едином процессе. В речи мысль формируется и в речи выражается [Львов 1976: 41–56; Потенба 1997: 52]. Все основные качества речи находятся в строгой зависимости от ее взаимодействия с мышлением и сознанием. По мнению Б. Н. Головина, соотнесение речи и мышления позволяет оценить такие качества первой из них, как точность и логичность [Головин 1977: 23].

Во взаимодействии с сознанием формируются такие качества речи, как выразительность, образность, уместность, действенность. Если подбор и размещение средств языка в речи оказывают влияние не только на разум, но и на эмоциональную область сознания, стимулируют внимание и интерес адресата, то такую речь, как отмечает Б. Н. Головин, можно считать выразительной. Если речь формирует конкретные чувственные представления о действительности, она называется образной. Если речь, захватывая различные области сознания слушателя или читателя, подчиняет его автору, то эта речь действительна [Головин 1977: 28–29].

В процессе обучения литературному чтению чаще других видов находит применение устная публичная речь. Она протекает как личная коммуникация в условиях непосредственного контакта, но при установке на официальное общение. Для нее допустима смена ролей говорящий / слушающий и характерен (но не обязателен) различный статус партнеров в акте коммуникации [Земская 1980: 63–64]. Устная публичная речь учителя функционирует в системе кодифицированного литературного языка. В отдельных случаях в ней допускается наличие устно-разговорных компонентов.

Но в целом она обеспечивает воспроизведение образцового варианта языка. Данному виду речи предъявляются такие требования, как строгая структурированность, четко определенная информатив-

ность [Земская 1983: 19]. В устной публичной речи должны выдерживаться умеренность темпа, полный стиль произношения. Ей противопоказано широкое употребление размытой, опустошенной лексики. В ней обычно достаточно жестко задается синтаксический каркас высказывания [Земская 1983: 61–67]. Систематическая, продуманная работа по совершенствованию публичной речи ребенка способна сыграть положительную роль в деле овладения им литературным языком [Жинкин 1982: 7].

Включение устной речи в учебную деятельность ребенка имеет огромное развивающее значение. Оно придает новое качество протекающим в его сознании психическим процессам, совершенствуя внимание, память, воображение, мышление и т. д. [Леонтьев 1969: 139–140]. Так, слово, присоединенное к непосредственному восприятию предмета, помогает выделить его существенные признаки, переводит сознание со ступени непосредственного чувственного опыта на ступень обобщенного познания [Лурия 1956: 13–14]. Именно при направляющем участии слова у ребенка постепенно начинает формироваться «механизм» активного внимания. Эффективно развивается, претерпевая качественные изменения, память. От образного типа она переходит к словесному, от произвольного запоминания — к произвольному [Выготский 1999: 28–45; Немов 1995: 180; Хомская 1972: 121–124]. В последующем, в процессе общения ребенка со взрослыми людьми, он овладевает высшими уровнями сознания и произвольности [Лисина 1997: 255].

В процессе речевого общения в учебной группе у каждого ребенка уточняется и обогащается представление об изучаемом объекте. За счет взаимного подкрепления и взаимной коррекции воспроизводимого учебного материала существенно увеличивается его точность и объем. Продуктивность произвольного запоминания во время общения на 25–26% выше, чем в условиях индивидуальной деятельности. Речевое общение существенно влияет на процесс овладения понятиями. Значительно возрастает масштаб обобщения и абстрагирования, границы анализа и синтеза, возможности отделения существенного от несущественного. Подобная ситуация наблюдается при выполнении заданий творческого характера. При правильно организованном учебно-речевом общении становится возможным достижение качественного «скачка» в уровне развития его участников [Ломов 1991: 180, 210]. Кроме того, речевое общение является важным условием проявления и развития индивидуальных различий каждого из его участников, развития каждого как личности в ее индивидуальном своеобразии [Ломов 1984: 249].

Таким образом, тезис о том, что учебное общение является важнейшим средством эффективного развития устной речи учащихся, признан многими видными отечественными исследователями. В контексте сказанного, одним из способов увеличения объема и улучшения качества речи младших школьников на уроках литературного чтения могут служить организационно-речевые упражнения, широко применяемые в методике обучения средствами субъективизации.

Организационно-речевыми называются приемы (упражнения), дающие младшему школьнику возможность принять участие в планировании и проведении различных структурных этапов урока литературного чтения и направленные на усиленное развитие их речи и мышления.

Основанием для классификации данных приемов послужили названия структурных этапов урока литературного чтения. В связи с этим выделяются следующие группы организационно-речевых упражнений:

1) упражнения, предназначенные для определения и формулирования школьниками темы урока литературного чтения;

2) упражнения, предназначенные для проведения словарной работы на уроке литературного чтения;

3) упражнения, предназначенные для проведения творческой работы на уроке литературного чтения.

В каждой группе выделяются определенные виды упражнений, имеющие специфическое содержание и особенности составления и использования на уроке.

Независимо от видов, всем организационно-речевым упражнениям свойственны общие методические особенности:

1. На основе каждого упражнения создается поисковая ситуация, требующая от школьника выполнения предусмотренных учителем организационных и интеллектуально-речевых действий.

2. Каждое упражнение имеет свое содержание и свою специфику выполнения, что обеспечивает разнообразие осуществляемой детьми учебной деятельности на уроке литературного чтения.

3. Во время выполнения упражнения от учащихся требуется формулирование развернутого, доказательного, аргументированного ответа преимущественно в виде текста.

Организационно-речевые упражнения, предназначенные для определения и формулирования школьниками темы урока литературного чтения.

В соответствии с принципами методики обучения средствами субъективизации на уроках литературного чтения, как и на уроках русского языка, школьникам передается часть функций учителя. В частности, учащиеся устанавливают имя и фамилию автора, с творчеством которого им предстоит познакомиться; определяют название произведения, которое они будут читать и анализировать; формулируют тему урока. Организационно-речевые упражнения на данном структурном этапе урока литературного чтения — это своего рода литературные задачи. В них всегда присутствует ситуация поиска. Они используются по принципу нарастающей степени сложности. В них постепенно увеличивается речемыслительная нагрузка учащихся, объем и сложность требуемых литературных знаний. Рассмотрим на конкретных примерах особенности выполнения данных упражнений и динамику их усложнения. Здесь можно выделить несколько видов упражнений с различным содержанием и спецификой их проведения.

Упражнения, составленные на основе шифра

В упражнениях данного вида поисковая ситуация осуществляется с помощью различных шифров. Причем, шифр учителем не раскрывается. Его спе-

цифику устанавливают школьники. Этот вид упражнений направлен на развитие устной связной речи учащихся, на совершенствование сосредоточенности и распределения внимания, на улучшение оперативной памяти, аналитико-синтетического и словесно-логического мышления.

Упражнение 1

На доске запись:

19 6 18 4 6 11 12 16 9 13 16 3
12 18 1 19 16 20 1

Задание учителя:

Рассмотрите написанные на доске числа. Установите, что может обозначать каждое число. Сформулируйте тему сегодняшнего урока.

Примерный ответ ученика:

Каждое число обозначает порядковый номер определенной буквы в алфавите. Здесь первое зашифрованное слово *Сергей*, второе — *Козлов*, третье — *красота*. Значит, тема сегодняшнего урока: «Сергей Козлов и его произведение «Красота».

Упражнение 2

На доске запись:

Л Т О Е Л В С П Р Т О Ы Ж О К И

Задание учителя:

Внимательно рассмотрите данную запись. Установите количество зашифрованных слов. Определите, какие это слова. Определите тему урока.

Примерный ответ ученика:

На доске зашифровано три слова: Лев, Толстой, прыжок. Я думаю, что тема сегодняшнего урока «Лев Толстой и его произведение «Прыжок». Чтобы ее определить, я сначала соединил по порядку буквы, обведенные кружком; затем соединил буквы, находящиеся в треугольнике; после этого — буквы, помещенные в ромбах.

Упражнение 3

На доске запись:

Задание учителя:

К У Т С Н А П

Р С К Я



В А Г О М Н У Я

Н Р Д А



Т К Х З Ц А Ф

С А К



Н О Л О Д К В

М Р З О



Сопоставьте буквы со схемами. Найдите зашифрованные слова: сколько их, какие они. Установите тему урока. Расскажите, как вы ее определили.

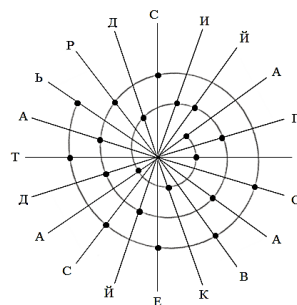
Примерный ответ ученика:

В данной записи зашифровано четыре слова. Сколько схем, столько слов. Чтобы определить каждое слово, надо мысленно наложить схему на соответствующую ей запись и последовательно соединить буквы, на которые указывает схема. Как показывают расшифрованные слова, тема сегодняшнего урока: «Русская народная сказка «Морозко».

Упражнение 4

На доске изображение:

Задание учителя:



Здесь изображен лабиринт. Рассмотрите его внимательно. Сформулируйте тему сегодняшнего урока. Расскажите, как вы ее определили.

Примерный ответ ученика:

Чтобы определить тему урока, надо найти начало передвижения по лабиринту. Затем следует мысленно переходить от одной точки к другой, соединяя последовательно находящиеся напротив каждой точки буквы. Тема сегодняшнего урока: «Аркадий Гайдар «Совість».

Упражнение 5

На доске запись:

Задание учителя:

С Е Е Р С З Г И Е Е М Й Н И А Н

Шифр:	
•	имя
*	фамилия
+	название произведения

Рассмотрите запись. Познакомьтесь с шифром. Определите тему сегодняшнего урока. Расскажите, что для этого следует сделать.

Возможный вариант ответа:

Чтобы определить тему урока, надо узнать, какие слова зашифрованы в данной записи. Буквы, которые имеются в имени автора, обозначены точками. Буквы, которые входят в состав фамилии, выделены звездочками. Буквы, относящиеся к названию произведения, обозначены крестиками. В данной записи зашифрованы три слова: Сергей, Есенин, зима. Значит, тема сегодняшнего урока: «Сергей Есенин и его произведение «Зима».

Упражнения, основанные на сопоставлении имен, фамилий авторов и названий написанных ими произведений

По указанным в задании признакам школьники устанавливают, с каким из данных авторов и каким его произведением они познакомятся на уроке. Упражнения данной группы направлены на совершенствование мыслительных способностей детей и вместе с этим — на повторение и углубление их знаний по литературному чтению.

Упражнение 1

На доске запись:

Николай Носов	«Сын полка»
Александр Пушкин	«Огурцы»
Валентин Катаев	«Птичка»

Задание учителя:

Прочитайте находящиеся в левом столбике имена и фамилии авторов, в правом — названия произведений. Соедините их между собой. Определите тему сегодняшнего урока. В фамилии автора, с

которым нам предстоит познакомиться, звуков больше, чем букв.

Примерный ответ ученика:

Записанные на доске имена и фамилии авторов и названия произведений можно соединить следующим образом: Николай Носов «Огурцы»; Александр Пушкин «Птичка»; Валентин Катаев «Сын полка». В фамилии Катаев звуков больше, чем букв, так как буква *e* стоит после гласной и обозначает два звука. Значит, тема сегодняшнего урока: «Валентин Катаев «Сын полка».

Упражнение 2

На доске (слайде) запись:

И. А. Крылов	«Живая шляпа»
Н. Н. Носов	«Друг детства»
В. Ю. Драгунский	«Стрекоза и Муравей»

Задание учителя:

Прочитайте данные в первом столбике фамилии авторов. Выделите одну из них по двум признакам. После этого прочитайте имеющиеся во втором столбике названия произведений и выделите одно из них также по двум признакам. Соедините выделенные записи между собой и сформулируйте тему урока.

Примерный ответ ученика:

Из первого столбика можно выделить запись — Иван Андреевич Крылов. Он баснописец, а Н. Н. Носов и В. Ю. Драгунский — авторы рассказов. И. А. Крылов жил в девятнадцатом веке, а Н. Н. Носов и В. Ю. Драгунский — в двадцатом. Из второго столбика можно выделить запись — «Стрекоза и Муравей». Это название басни, в нем три слова. А «Живая шляпа» и «Друг детства» — названия рассказов. В них по два слова. Значит, тема урока: «Иван Андреевич Крылов «Стрекоза и Муравей».

Упражнение 3

На доске запись:

А. Н. Плещеев	«Ворона и Лисица»
И. А. Крылов	«Ласточки пропали»
А. А. Фет	«Осень наступила»

Задание учителя: Прочитайте данную запись по горизонтали. Найдите имеющееся в ней несоответствие. Устраните его. Назовите автора и произведение, с которыми мы будем знакомиться на уроке. Их можно узнать по строке, в которой три слова отвечают на вопрос одной и той же части речи.

Примерный ответ ученика:

В данной записи имеется несоответствие между фамилиями авторов и названиями произведений. Правильный вариант такой: А. Н. Плещеев «Осень наступила», И. А. Крылов «Ворона и Лисица», А. А. Фет «Ласточки пропали». Мы сегодня познакомимся с произведением И. А. Крылова «Ворона и Лисица». В этой строке три слова (Крылов, Ворона и Лисица) — имена существительные.

Как видим, новый подход к формулированию темы урока существенно меняет статус учащихся и специфику их речевой деятельности. Из наблюдателей происходящего на уроке и исполнителей воли учителя школьники переходят к деловому сотрудничеству с педагогом и друг с другом. Речевые высказывания детей становятся более объемными и информативными. Они имеют преимущественно

вид текстов-рассуждений и текстов-умозаключений. Составляя их, школьники на практической основе осваивают новую лексику и новые для них синтаксические конструкции (сложносочиненные, сложноподчиненные предложения, предложения с вводными словами и др.). А это важная составляющая речевого развития школьников.

Организационно-речевые упражнения, предназначенные для проведения словарной работы на уроке литературного чтения.

Большое значение для речевого развития младшего школьника на уроках литературного чтения имеет словарная работа. Она обогащает лексику детей новыми словами и литературными выражениями, способствует формированию правильной, точной, логичной речи.

В традиционном варианте словарная работа обычно проводится следующим образом. Учитель записывает на доске незнакомые детям слова, которые им встретятся в новом произведении. Дети их читают. Обсуждается лексическое значение слов. Работа полезная, но ее однообразие и недостаточная активность детей снижают эффективность данного структурного этапа урока.

Методика обучения средствами субъективизации предлагает определенные новации в проведении словарной работы. Они касаются специфики записи незнакомых детям слов и установления их лексического значения. В соответствии с данной методикой, незнакомые детям слова записываются в непривычном, завуалированном (неполном, усеченном, с пропущенными или переставленными буквами и т. п.) виде. Школьникам сначала предстоит установить, какие это слова, и только после они приступают к формулированию их лексического значения. От урока к уроку приемы записи меняются, обеспечивая поисковую ситуацию и повышенное внимание школьников к новым для них словам. Среди таких приемов:

1) «зашумление» слов с помощью разнообразных линий, пересекающих буквы и затрудняющих прочтение

КОЛЬЧУГА

(кольчуга)

2) запись слов пунктиром:

МЕЗОНИН

(мезонин)

3) запись частично закрытых слов (сначала на $\frac{1}{4}$ снизу, затем на $\frac{1}{2}$ снизу, далее на $\frac{1}{4}$ и на $\frac{1}{2}$ сверху):

ТРАКТИД

(трактор)

ПРИКАЗЧИК

(приказчик)

4) запись слов с несколькими закрытыми буквами:

БАГР□НЕ□

(багрянец)

5) деформированная запись слов

А У Ж Д Н

(нужда)

б) исключение из записи указанных учителем букв (исключить буквы, обозначающие глухие согласные звуки):

МСУТРАХЦВЩА

(мурава)

Установленное и названное школьником слово записывается учителем на доске в обычном виде рядом с нетрадиционной записью или вместо нее. После этого проводится работа по выявлению лексического значения слова. Первыми, опираясь на свои знания, жизненный опыт, отчасти на интуицию, его формулируют дети. Но далеко не всегда дети могут перейти с уровня представлений на точное определение значения слова. В этом случае школьникам могут помочь опорные слова и конструкции. На их основе учащимся легче сформулировать более полное, глубокое и точное лексическое значение слова. Вот некоторые варианты опорных конструкций.

Кольчуга — доспех в виде ... из ... колец.

Мезонин — надстройка над ... дома.

Палуба — ... перекрытие в корпусе судна.

Каюта — комната на судне.

Валежник — ... листья, деревья, упавшие на

В случае затруднения школьникам может быть предложена справка с перечнем пропущенных в опорных конструкциях слов. Детям остается выбрать те слова, которые подходят по смыслу для формулирования лексического значения конкретного слова.

Справка для данных конструкций: сухие, небольшая, земля, отдельная, серединой, горизонтальное, старинный, металлических, рубашка, воинский, корпусе.

Правильный вариант лексических значений представленных слов:

Кольчуга — старинный воинский доспех в виде рубашки из металлических колец.

Мезонин — надстройка над серединой дома.

Палуба — горизонтальное перекрытие в корпусе судна.

Каюта — небольшая отдельная комната на судне.

Валежник — сухие листья, деревья, упавшие на землю.

Рассмотренный подход к проведению словарной работы имеет ряд достоинств. У детей существенно повышается интерес к данному структурному этапу урока литературного чтения. И что еще более важно, дети учатся формулировать лексическое значение слова как понятие, точно выделяя его составные части: видовое понятие, родовое понятие и существенные признаки предмета. Это, в свою очередь, ведет к формированию правильной и точной речи и совершенствованию логического мышления школьников.

Организационно-речевые упражнения, предназначенные для проведения творческой работы на уроках литературного чтения

Творчество противоположно стереотипности, шаблону, повторению чужих мыслей и действий. Творческие способности младших школьников можно формировать на разных структурных этапах урока литературного чтения: в процессе подготовительной работы, во время проверки первичного вос-

приятия нового художественного произведения и т. д. Более того, в структуре современного урока литературного чтения предусмотрен специальный этап. Им завершается ознакомление детей с новым произведением словесности. Этот этап называется творческой работой учащихся. Ее целью является углубление понимания детьми прочитанного произведения, его содержания, идеи, авторского подтекста и формирование творческих литературных способностей учащихся. В основе данного этапа лежит речемыслительная деятельность школьников.

Приемы организации творческой работы по следам прочитанных произведений довольно разнообразны и широко представлены в педагогической практике и методической литературе. Это различные виды пересказов, разные формы драматизации, инсценирование, словесное рисование и др. В методике обучения средствами субъективизации отдается предпочтение творческим работам, в которых предусматривается создание детьми различных видов текста с необычным содержанием. Рассмотрим некоторые из них.

1. Составление загадки от имени сказочного предмета или сказочного героя.

Этот прием творческой работы очень подходит при чтении сказочных произведений. Детям предлагается составить загадки от имени любого сказочного героя или сказочного предмета. При этом учитель уточняет, что имя героя (или название предмета) в тексте загадки не упоминается. Сказочный герой (или предмет) должен рассказать о себе, напоминая читателю загадки некоторые подробности своей жизни, происшедшие с ним события, особенности поведения, внешности и прочие детали. По указанным в загадке признакам читатель (слушатель) должен дать ответ-отгадку. Примеры таких загадок.

1. Много лет находилась я в избе. Всех согревала своим теплом. Но однажды чудяку Емеле пришло в голову поехать на мне к царю. А во всем виновата щука, которая взамен на свободу исполняла все его желания. (Отгадка: печь из русской народной сказки «По щучьему велению»).

2. Честно говоря, я никогда не думала, что именно я помогу принцу определить, настоящая ли перед ним принцесса. Уж очень я мала и незаметна. Положи меня хоть под 12 тюфяков, 12 перин, никто не мог бы почувствовать меня, а принцесса почувствовала. (Отгадка: горошина из сказки Г. Х. Андерсена «Принцесса на горошине»).

3. Кто бы мог подумать! Мне выпала удивительная возможность взглянуть на мир с высоты птичьего полета! Совсем недавно я лежал никому ненужный в траве у болота. А сейчас в меня вцепилась зеленая квакушка, и мы несемся вместе с ней в далекие края. (Отгадка: прутик из сказки В. Гаршина «Лягушка-путешественница»).

Составление такого рода загадки может быть не только в прозаической, но и в стихотворной форме:

Уплетая калачи,

Парень ехал на печи.

Прокатился по деревне

И женился на царевне.

(Отгадка: Емеля из русской народной сказки «По щучьему велению»)

Преимуществом данного приема творческой работы является формирование внимательного читателя, мимо которого не проходят детали и подробности нового художественного произведения. Вместе с тем, учащиеся овладевают умением составлять небольшие, привлекающие необычным содержанием тексты, каждое предложение которых имеет информационное значение, последовательную аргументацию и в целом работает на создание необычного образа.

2. Составление рекомендательного письма.

Данный прием можно использовать во время знакомства с художественным произведением, в котором осуждаются отрицательные качества, неблагоприятные поступки того или иного героя. Ему предшествует анализ прочитанного текста и короткая беседа, в которой обращается внимание на характерные черты и поступки действующего лица. Основной частью рекомендательного письма должны быть сформулированные в доброжелательной форме три-четыре совета, которые помогли бы действующему лицу избавиться от имеющегося у него недостатка. Примером такого приема может быть рекомендательное письмо двум мальчикам из рассказа В. Осеевой «Плохо».

Не будьте равнодушны к чужой беде.

Не проходите мимо того, кто попал в неприятную ситуацию.

Окажите нуждающемуся человеку посильную помощь, в нужный момент и вам обязательно помогут.

Использование данного приема помогает детям увидеть причинно-следственные связи в различных сферах жизни; ориентирует детей на правильное поведение в той или иной ситуации. С точки зрения речевого развития дети учатся составлять деловые тексты, состоящие из коротких предложений с убедительным содержанием.

3. Мы снимаем кинофильм.

Класс готовит сценарий для снятия кинофильма по прочитанному произведению. В сценарии несколько кадров. Класс делится на группы. Сколько кадров в кинофильме, столько формируется групп. Каждая группа готовит по одному кадру, подробно раскрывая его содержание. Пример данного приема по рассказу И. С. Тургенева «Воробей».

Первый кадр — собака на аллее.

Длинная широкая аллея. По бокам растут высокие ветвистые деревья. По аллее идет охотник, впереди него бежит собака. У нее крупная голова с пронзительно серо-зелеными глазами и зубастой пастью. Среднего размера туловище с длинной серовато-коричневой шерстью, быстрые стройные ноги. Увидев воробышка, она замедляет шаги.

Второй кадр — упавший из гнезда молодой воробышек.

На земле сидит выпавший из гнезда воробышек. Он маленький, с желтым пушком около клюва и на голове. У него только начинают прорастать крылышки. Он не умеет летать. Сидит неподвижно. В позе чувствуется испуг и беспомощность. К нему приближается собака охотника.

Третий кадр — старый воробей.

Старый черногрудый воробей сорвался с ветки дерева и упал перед мордой собаки. Он очень испуган. Ему страшно. Перья взъерошены. Он жалко пищит. Маленькое тело трепещет от ужаса. Но он мужественно заслоняет собой свое детище.

Четвертый кадр — собака отступила.

Собака остановилась перед старым воробьем и начала медленно пятиться назад. Она как будто поняла чувства старого воробья, почувствовала великую силу его любви к своему ребенку и отступила.

Используя данный прием, школьники передают содержание прочитанного произведения в необычной форме. Это взгляд со стороны. Но взгляд внимательный, аналитический. В сознании ребенка происходит оценка событий, свойственная его пониманию происходящего. Это наблюдение, которое фиксируется в виде текста-констатации с психологической основой и яркой описательной частью.

4. Составление шуточного объявления.

Этот прием хорошо вписывается в урок литературного чтения, на котором дети знакомятся с юмористическими, фантастическими, сказочными художественными произведениями. Предварительно учитель знакомит детей со спецификой составления обычного объявления и его структурой. Для образца предлагает два-три шуточных объявления по ранее прочитанным произведениям. После этого школьникам дается несколько минут для создания собственных текстов. Примеры шуточных объявлений.

Исполню самые заветные желания. Золотая рыбка.

Лечу всех желающих: и корову, и лягушку, и неведому зверюшку. Доктор Айболит.

Качественная уборка помещения. Золушка.

Доставка горячих пирожков. Красная Шапочка.

Накормлю вкусно и быстро. Скатерть-самобранка.

Новогодние каникулы в обществе говорящего kota и собаки. Дядя Федор.

Составляя такого типа объявления, дети учатся кратко, точно выражать свои мысли; с определенной долей юмора подходить к рассмотрению тех или иных жизненных проблем; оценивать прочитанное произведение с разных точек зрения. Важно, что при создании текста объявления детям нередко приходится возвращаться (и не раз!) к прочитанному тексту, но процесс чтения в этом случае становится увлекательной потребностью.

Результаты исследования

По свидетельству учителей, методистов, административных работников начальных школ, грамотное, систематическое использование организационно-речевых упражнений на уроках литературного чтения способствует довольно стремительному речевому развитию младших школьников. Быстро накапливается их лексический багаж. Содержательнее и глубже становятся формулируемые ими ответы. Большая часть речевых высказываний приобретает внушительный объем, обоснованное выражение мыслей, выразительное оформление. У детей появляется ярко выраженное желание говорить. Говорят

ние становится не требуемой учителем необходимостью, а собственной потребностью.

В целом возрастает обучающий, развивающий и воспитательный характер уроков литературного чтения и их коэффициент полезного действия. Значительно увеличивается интерес к процессу чтения. Возникает потребность в более глубоком познании литературы как вида искусства. Это, в свою очередь, ведет к формированию пытливого, разносторонне развитой личности [Бабинцева 2000: 31; Дембицкая 2006: 53; Петроченкова 2006: 56]

Заключение

Таким образом, представленные в методике обучения средствами субъективизации организационно-речевые упражнения, направленные на активизацию речемыслительных процессов и на повышение роли младших школьников в планировании и проведении структурных этапов урока литературного чтения, по мнению практикующих педагогов, могут занять достойное место в учебно-методической базе начальной школы [Бершанская 2006: 52; Вшивцева 2000: 50].

Одинаково успешно эти приемы «вписываются» во все системы и модули, которые реализуются на образовательном пространстве отечественной начальной школы.

Разнообразие и нестандартность данных упражнений позволяют сделать каждый урок литературного чтения оригинальным, ярким, привлекательным, ориентирующим школьника на открытое, заинтересованное речевое общение.

ЛИТЕРАТУРА

Бабинцева И. Н. Прогнозирование как фактор стимулирования творческой активности младших школьников на уроках литературного чтения // Начальная школа. — 2000. — № 11. — С. 31–34.

Бакулина Г. А. Субъективизация процесса обучения русскому языку в начальной школе. — Киров: Изд-во ВГПУ, 2000. — 224 с.

Бершанская О. Н. Формулирование темы и цели урока литературного чтения как фактор стимулирования активной и осознанной деятельности младших школьников // Начальная школа. — 2006. — № 4. — С. 46–52.

Вшивцева Н. А. Урок обучения грамоте в классе с коррекционно-развивающим обучением // Начальная школа. — 2000. — № 11. — С. 46–50.

Выготский Л. С. Лекции по психологии. — СПб.: Союз, 1999. — 144 с.

Головин Б. Н. Основы теории речевой культуры. — Горький: ГГУ, 1977. — 64 с.

Дембицкая Н. В. Урок чтения в период обучения грамоте: эффективно и интересно // Начальная школа. — 2006. — № 4. — С. 53–56.

Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. — 159 с.

Земская Е. А. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. / Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Е. Н. Ширяев. — М.: Наука, 1983. — 240 с.

Земская Е. А. Устная публичная речь: разговорная или кодифицированная? / Е. А. Земская, Е. Н. Ширяев // Вопросы языкознания. — 1980. — № 2. — С. 61–72.

Казарцева О. М. Культура речевого общения: Теория и практика обучения. — М.: Флинта: Наука, 1998. — 496 с.

Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.

Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Общение, личность и психика ребенка / под ред. А. Г. Рузской. — М.; Воронеж: Институт практической психологии; НПО «МОДЭК», 1997. — С. 227–259.

Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М.: Педагогика, 1991. — 296 с.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.

Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. — М.: АПН РСФСР, 1956. — 93 с.

Львов М. Р. К поискам теоретических основ развития речи учащихся // Советская педагогика. — 1976. — № 8. — С. 41–56.

Львов М. Р. Язык и речь // Начальная школа. — 2000. — № 1. — С. 83–86.

Немов Р. С. Психология: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 576 с.

Петроченкова Е. А. Работаем по методике Г. А. Бакулиной // Начальная школа. — 2006. — № 4. — С. 56–59.

Потебня А. А. Мысль и язык // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. — М.: Academia, 1997. — 320 с.

Реформатский А. А. Введение в языковедение. — М.: Аспект Пресс, 1998. — 536 с.

Рождественский Н. С. Проблема содержания начального обучения русскому языку // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. — М.: Педагогика, 1977. — 248 с.

Савченко А. Н. Речь и образное мышление // Вопросы языкознания. — 1980. — № 2. — С. 21–32.

Федоренко Л. П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку. — Курск, 1984. — 205 с.

Филин В. П. Некоторые вопросы современного языкознания // Вопросы языкознания. — 1979. — № 4. — С. 19–28.

Хомская Е. Д. Мозг и активация. — М.: Изд-во МГУ, 1972. — 384 с.

REFERENCES

Babintseva I. N. Prognozirovanie kak faktor stimulirovaniya tvorcheskoy aktivnosti mladshikh shkol'nikov na urokakh literaturnogo chteniya // Nachal'naya shkola. — 2000. — № 11. — S. 31–34.

Bakulina G. A. Sub"ektivizatsiya protsessa obucheniya russkomu yazyku v nachal'noy shkole. — Kirov: Izd-vo VGPU, 2000. — 224 s.

Bershanskaya O. N. Formulirovanie temy i tseli uroka literaturnogo chteniya kak faktor stimulirovaniya aktivnoy i osoznannoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov // Nachal'naya shkola. — 2006. — № 4. — S. 46–52.

Vshivtseva N. A. Urok obucheniya gramote v klasse s korrektsionno-razvivayushchim obucheniem // Nachal'naya shkola. — 2000. — № 11. — S. 46–50.

Vygotskiy L. S. Lektzii po psikhologii. — SPb.: Soyuz, 1999. — 144 s.

Golovin B. N. Osnovy teorii rechevoy kul'tury. — Gor'kiy: GGU, 1977. — 64 s.

Dembitskaya N. V. Urok chteniya v period obucheniya gramote: effektivno i interesno // Nachal'naya shkola. — 2006. — № 4. — S. 53–56.

Zhinkin N. I. Rech' kak provodnik informatsii. — M.: Nauka, 1982. — 159 s.

Zemskaya E. A. Russkaya razgovornaya rech'. Fonetika. Morfologiya. Leksika. Zhest. / E. A. Zemskaya, M. V. Kitaygorodskaya, E. N. Shiryaev. — M.: Nauka, 1983. — 240 s.

Zemskaya E. A. Ustnaya publichnaya rech': razgovornaya ili kodifitsirovannaya? / E. A. Zemskaya, E. N. Shiryaev // Voprosy yazykoznaniiya. — 1980. — № 2. — S. 61–72.

Kazartseva O. M. Kul'tura rechevogo obshcheniya: Teoriya i praktika obucheniya. — M.: Flinta: Nauka, 1998. — 496 s.

Leont'ev A. A. Yazyk, rech', rechevaya deyatelnost'. — M.: Prosveshchenie, 1969. — 214 s.

Lisina M. I. Razvitie poznavatel'noy aktivnosti detey v khode obshcheniya so vzroslymi i sverstnikami // Obshchenie, lichnost' i psikhika rebenka / pod red. A. G. Ruzskoy. — M.; Voronezh: Institut prakticheskoy psikhologii; NPO «MODEK», 1997. — S. 227–259.

Lomov B. F. Voprosy obshchey, pedagogicheskoy i inzhenernoy psikhologii. — M.: Pedagogika, 1991. — 296 s.

Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii. — M.: Nauka, 1984. — 444 s.

Luriya A. R. Rech' i razvitie psikhicheskikh protsessov u rebenka / A. R. Luriya, F. Ya. Yudovich. — M.: APN RSFSR, 1956. — 93 s.

L'vov M. R. K poiskam teoreticheskikh osnov razvitiya rechi uchashchikhsya // Sovetskaya pedagogika. — 1976. — № 8. — S. 41–56.

L'vov M. R. Yazyk i rech' // Nachal'naya shkola. — 2000. — № 1. — S. 83–86.

Nemov R. S. Psikhologiya: v 3 kn. Kn. 1. Obshchie osnovy psikhologii. — M.: Prosveshchenie: Vldos, 1995. — 576 s.

Petrochenkova E. A. Rabotaem po metodike G. A. Bakulinoy // Nachal'naya shkola. — 2006. — № 4. — S. 56–59.

Potebnaya A. A. Mysl' i yazyk // Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya. — M.: Academia, 1997. — 320 s.

Reformatskiy A. A. Vvedenie v yazykovedenie. — M.: Aspekt Press, 1998. — 536 s.

Rozhdestvenskiy N. S. Problema soderzhaniya nachal'nogo obucheniya russkomu yazyku // Aktual'nye problemy metodiki obucheniya russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh. — M.: Pedagogika, 1977. — 248 s.

Savchenko A. N. Rech' i obraznoe myshlenie // Voprosy yazykoznaniiya. — 1980. — № 2. — S. 21–32.

Fedorenko L. P. Analiz teorii i praktiki metodiki obucheniya russkomu yazyku. — Kursk, 1984. — 205 s.

Filin V. P. Nekotorye voprosy sovremennogo yazykoznaniiya // Voprosy yazykoznaniiya. — 1979. — № 4. — S. 19–28.

Khomskaya E. D. Mozg i aktivatsiya. — M.: Izd-vo MGU, 1972. — 384 s.

Данные об авторах

Галина Александровна Бакулина — доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (Киров).

Адрес: 610000, Россия, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: galina.bakulina2018@yandex.ru

Людмила Николаевна Вахрушева — кандидат педагогических наук, доцент, Вятский государственный университет (Киров).

Адрес: 610000, Россия, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: l-vahr@yandex.ru

Светлана Васильевна Савинова — кандидат педагогических наук, доцент, Вятский государственный университет (Киров).

Адрес: 610000, Россия, г. Киров, ул. Московская, 36.

E-mail: ssavv@yandex.ru

About the authors

Galina Aleksandrovna Bakulina — Doctor of Pedagogy, Professor, Vyatka State University (Kirov).

Liudmila Nikolayevna Vakhrusheva — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Vyatka State University (Kirov).

Svetlana Vasilievna Savinova — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Vyatka State University (Kirov).