

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБ-  
РАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ  
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОГО  
ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование  
профиль Начальное образование  
заочной формы обучения, группы 02021360  
Петровой Натальи Николаевны

Научный руководитель  
к.филол.н., доцент  
Ерёменко О.И.

**БЕЛГОРОД 2018**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Лингвистические основы совершенствования диалогической речи младших школьников</b> .....	7
1.1. Диалог как форма речи.....	7
1.2. Структура и единицы диалога.....	14
<b>Глава 2. Содержание работы по совершенствованию диалогической речи учащихся в современной начальной школе</b> .....	23
2.1. Обзор методической литературы по проблеме обучения диалогической речи .....	23
2.2. Экспериментально-методическая работа по проблеме исследования .....	33
<b>Заключение</b> .....	60
<b>Библиографический список</b> .....	62
<b>Приложение</b> .....	68

## ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития общества, характеризующимся направленностью на открытость, происходит расширение международных и межкультурных границ, а это требует от человека определенных качеств, в ряду которых коммуникативность занимает одно из важнейших мест. Поэтому наиболее актуальным в период современной жизни общества мы считаем прежде всего развитие культуры речевого общения у младших школьников.

Проблемы в социально-экономической и политической жизни современного общества привели к снижению уровня культуры речевого поведения подрастающего поколения. Отсутствие такта, деликатности, неумение корректно строить своё речевое поведение и правильно вести себя в общественных местах всё чаще вызывают негодование. Исходя из перечисленных отклонений в речевом поведении детей и подростков, огромное значение на современном этапе развития общества приобретает специальное обучение школьников культуре межличностного общения, культуре ведения диалога.

В настоящее время обучения русскому языку в начальной школе приобретает все более четкую коммуникативную направленность. Усиление коммуникативной направленности в обучении обусловлено и тем обстоятельством, что в новом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, наряду с регулятивными и познавательными универсальными учебными действиями, коммуникативные учебные действия рассматриваются как объект оценки метапредметных результатов.

Коммуникативная направленность преподавания русского языка ставит задачу формирования у учащихся навыков и умений свободного владения как письменной, так и устной речью. Совершенное владение речью предполагает умение выражать свои мысли и воспринимать речь собеседника как в форме монолога, так и в форме диалога. Признавая важность и необходимость обучения учащихся начальной школы монологической речи, мы счита-

ем, что проблема специального обучения диалогической речи представляет большой теоретический и практический интерес, потому что, во-первых, «наиболее употребительной формой социально-речевого общения является диалог» (В.В. Виноградов, 1963), во-вторых, диалогическая речь, в отличие от монологической, всегда обладает свойством относительной неподготовленности, поэтому трудна для усвоения младшим школьникам, в-третьих, проблема обучения диалогической речи еще не нашла серьезного теоретического и практического решения.

Диалог в современном учебном процессе занимает очень важное место. Ученые-психологи, исследовавшие проблему межличностного восприятия и проявления физических процессов во взаимодействии доказали, что взаимодействие субъектов учения в процессе познавательной деятельности - эффективный путь развития личности. В связи с вышесказанным особую актуальность приобретает идея развития именно диалогической речи младших школьников, что будет способствовать обогащению словарного запаса учащихся, формированию речевых умений и навыков.

Анализ опыта учителей, наш собственный опыт преподавания в начальной школе показывает, что у учащихся за время обучения в начальной школе не вырабатываются навыки диалогической речи, так как не уделяется должное внимание обучению различным видам диалога. Учащиеся начальной школы затрудняются в составлении диалогов на знакомые ситуации, у них слабо развиты навыки употребления синтаксических конструкций, характерных для диалогической речи.

Учитывая особое место диалогической речи в формировании коммуникативной компетенции, не разработанность данной проблемы применительно к начальной школе, мы выбрали следующую тему исследования: «Совершенствование диалогической речи младших школьников в процессе начального языкового образования».

В процессе анализа лингвистической, психолингвистической, методической литературы было выявлено **противоречие** между необходимостью

развития диалогической речи младших школьников и отсутствием методического обеспечения данного процесса (пособий, дидактического материала и т.п.).

**Проблема исследования:** каковы возможности уроков русского языка в совершенствовании диалогической речи младших школьников. Решение данной проблемы является **целью** настоящей работы.

**Объект исследования:** процесс совершенствования диалогической речи учащихся начальной школы.

**Предметом исследования** является содержание работы по формированию диалогической речи учащихся начальной школы.

**Гипотеза исследования:** совершенствование диалогической речи на уроках русского языка в начальных классах будет проходить эффективно при соблюдении следующих условий:

- используются разнообразные методы и приемы, направленные на формирование диалогической речи младших школьников;
- на уроках используется система упражнений, способствующих формированию диалогической речи учащихся;
- работа по формированию диалогической речи ведется как на уроках русского языка, так и на уроках литературного чтения.

**Задачи исследования:**

1. Рассмотреть теоретические основы исследования.
2. Проанализировать возможности программ и учебников по русскому языку для учащихся начальной школы в обучении диалогу.
3. Подтвердить экспериментальным путем гипотезу исследования.

**Методологической базой** нашего исследования является теория о роли языка в жизни и развитии общества, в формировании личности. Теоретической базой, фундаментом методики обучения русскому языку являются лингвистические теории (В.В. Виноградов, О.Б. Сиротина, Н.Ю. Шведова и др.). При разработке методологических основ исследования мы опирались на труды таких ученых, как: М.Р. Львов, О.М. Казарцева, Е.С. Антонова и др.

В ходе исследования нами были использованы следующие **методы**: изучение и анализ научной и методической литературы по проблеме исследования; наблюдение за речью школьников, экспериментальный (констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты).

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что, был отобран дидактический материал, разработаны задания и упражнения, которые можно использовать на уроках русского языка в начальной школе при обучении диалогической речи.

Исследование проводилось на **базе** 4 класса МОУ «Октябрьская средняя общеобразовательная школа им. Ю. Чумака».

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из Введения, двух глав, Заключения, Библиографического списка и Приложения.

Во **Введении** обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методология и методы.

В **первой главе** «Лингвистические основы совершенствования диалогической речи младших школьников» проведен анализ лингвистической литературы по проблеме: рассмотрены особенности диалога как формы речи, его структура и единицы.

Во **второй главе** «Содержание работы по совершенствованию диалогической речи учащихся в современной начальной школе» представлен обзор методической литературы по проблеме обучения диалогической речи, дана характеристика принципов, методов и приемов обучения диалогической речи, описана система упражнений для обучения диалогической речи и представлены результаты экспериментального обучения диалогу учащихся начальной школы.

В **Заключении** обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

В **Приложении** содержатся материалы опытно-экспериментальной работы.

## **Глава 1. Лингвистические сновы совершенствования диалогической речи младших школьников**

### **1.1. Диалог как форма речи**

Принцип коммуникативности обучения, лежащий в основе современной методики преподавания русского языка в школе, рассматривает язык прежде всего, как средство общения между людьми, поэтому основной задачей обучения русскому языку в школе является формирование у учащихся навыков правильного использования русского языка в разнообразных ситуациях общения.

Свободное владение языком предполагает умение реагировать на всевозможные ситуации в реальной действительности. Поэтому при обучении языку следует обращать особое внимание на максимальное развитие устной речи, в частности диалогу как одной из ее форм.

Прежде чем приступить к рассмотрению методических основ обучения диалогической речи, необходимо рассмотреть лингвистический аспект диалога. Для рассмотрения целей и содержания обучения данной форме речи необходимо выявить особенности, присущие диалогу как форме речи. В связи с этим возникает необходимость реализации ряда задач, решение которых связано с обнаружением закономерностей речевого поведения во время диалога, с выделением разных типов диалога, описания принципов его организации. В зависимости от поставленной цели исследователи рассматривают диалог с разных позиций.

Лингвистов (Т.Г. Винокур, В.В. Виноградов, А.Б. Шапиро, Л.В. Щербу и др.) прежде всего интересует структура, схема, языковые средства, организующие диалог. Диалог представляется как готовый продукт речи. В частности, А.Б. Шапиро справедливо считает, что «разговорная речь является по своей природе диалогической и протекает в условиях, при которых в качестве фактора, определяющего характер речевой структуры, значительную роль играет реальная, окружающая горящих обстановка» (Шапиро, 1986, 5).

В исследованиях Н.И. Конрада (1969) и А.А. Холодовича (1967) диалог рассматривается как акт социально-речевого взаимодействия. Диалог и монолог представляют собой две взаимосвязанные и взаимопроницаемые формы речи. В диалоге может усиливаться монологический элемент, равно как и монолог может приобретать диалогические свойства.

Если проанализировать все существующие на современном этапе подходы к изучению диалогической речи, то можно констатировать, что интерес к проблеме диалога распределяется по трем направлениям:

психолого-социологическое, функциональное, функционально-коммуникативное (Ахмедов, 2009, 325).

Психолого-социологическое направление характеризуется поисками основных типов речевого взаимодействия, являющихся разновидностью общего подхода «от функции к форме». Исследователей этого направления интересует социальное и индивидуальное проявление диалога.

В последнее время четко определяется второй подход, направленный на исследование функциональных сторон диалога. Функциональность составляет два положения: первый – момент психологической активности участников диалога. Именно поэтому основой функционального плана являются «психологические сущности», отражающие указанную активность», которые отображаются одновременно в плане формы и в плане функции, что является вторым положением.

Если первые два направления исследования базируются на подходе «от функции к форме», то третье – «от формы к функции». Наиболее проблемным в методических целях подходом к исследованию диалога нам представляется его исследование в функционально-коммуникативном плане. При таком подходе осмысливается соотношение содержания и формы, представляющее собой основные коммуникативные установки диалога, из которых исходят участники речевого общения.

Дальнейшее развитие теории диалогической речи нашло отражение в работах отечественных лингвистов: О.А. Лаптевой (1974), В.В. Одинцова



(1973), Д.И. Изаренкова (2006) и др. Они освещают функциональную сторону диалогической речи и классификацию типов диалога.

Д.И. Изаренков под диалогом понимает акт непосредственного общения двух людей, протекающий в форме перемежающихся, ситуативно обусловленных речевых действий; акт, возникающий по инициативе одного из говорящих в процессе его деятельности в тот момент, когда обстоятельства этой деятельности создают перед ним проблему, которую он может (или считает целесообразным) решить только путем вовлечения в эту деятельность другого лица (собеседника), в силу чего их общение развивается в направлении разрешения данной проблемы и угасает в с ее разрешением (Изаренков, 2006, 28).

Диалог, как правило, формируется спонтанно, он ситуативно обусловлен, характеризуется наличием общности и предшествующего опыта говорящих. Перспектива развития диалога часто не может быть предугадана, так как это зависит от реакции говорящих, оказывающихся в самых разных ситуациях общения. Диалог обычно эмоционально и стилистически окрашен, в нем сочетаются и неречевые стимулы: жесты и мимика. Диалог легко вписывается в представление о речевом общении, в то время как монолог требует специального объяснения, а как форма речи существует наряду с диалогом.

В научной литературе отмечается, что устная речь может протекать в трех основных формах: 1) в форме восклицания; 2) в форме диалогической речи; 3) в форме монологической речи.

Однако Т.А. Ладыженская первую форму (восклицание) не считает подлинной речью, так как она не передает какое-либо сообщение о событии. Речевые восклицания являются, по ее мнению, скорее аффективными речевыми реакциями, произвольно возникающими в ответ на какое-либо неожиданное явление (Ладыженская, 2007, 42).

Устная диалогическая речь может протекать либо в форме ответов на вопросы, либо в форме разговора, в то время как устная монологическая речь может протекать в форме повествования.

В исследованиях С.Ф. Занько (2008) выдвигается мнение о том, что разговорная речь носит в основном диалогический характер, и ставится вопрос о функциональных типах высказываний в русском языке. Автор выделяет семь самостоятельных функций высказывания: повествование, отрицание, утверждение, вопрос, побуждение, восклицание и ответ, соответственно которым он разграничивает семь функциональных языковых классов в диалоге. Результатом и продуктом функционирования языка автор считает диалогический текст.

По мнению большинства лингвистов, диалог представляет собой особый тип текста, по отношению к нему возможно и целесообразно ставить те же вопросы и использовать те же понятия, что и для любого текста вообще. Диалог обладает такими общими для всех текстов характеристиками, как информативность, связность, целостность, хотя при этом имеет определенный набор специфических черт. К языковым средствам диалогической речи относятся:

1. Слова, специфические для диалогической речи. К ним относятся: 1) частицы (*бы, же, -ка* и др.); 2) междометия (*ах, ох, ух*); 3) обращения и в их роли такие слова, как *будьте добры, простите, извините, послушайте* и др.; 4) вводные слова (*думаю, полагаю, надеюсь, боюсь* и т.д.). Такие слова придают диалогической речи жизненность, обязательны для нее разнообразные оттенки эмоциональной окрашенности, без чего речевое общение не может быть естественным, нормальным.

2. Разговорные формулы, клише. В процессе речевой коммуникации используются так называемые разговорные формулы и клише. Это шаблонные, механические воспроизводимые речевые единицы словосочетания и предложения, которыми обмениваются говорящие в различных жизненных ситуациях повседневного общения: при встрече, прощании и т.п. Диалогическая речь изобилует такими готовыми разговорными формулами, типичными выражениями. К таким речевым формулам относятся, например, *спасибо, спокойной ночи, счастливого пути* и т.п.

3. Фразеологические конструкции. Диалогическая речь характеризуется наличием в ней большого количества лексических образований, которые не строятся по действующим в языке правилам, а воспроизводятся в готовом виде. Они представляют собой, по словам Н.Ю. Шведовой, «построения». В процессе говорения такие «построения» используются как готовый материал, который частично может дополняться говорящим. В зависимости от характера таких компонентов и отношения их к остальному составу предложения выделяются 3 группы «построений». К первой относятся такие «построения», в «которых соединение компонентов не определяются действующими в языке синтаксическими нормами и является с точки зрения этих норм немотивированным» (Шведова, 2006, 283). Напр.: *Что за безобразие! Чем ни ангел!* и др. Обязательный компонент таких «построений» (*что за, чем ни*) незаменим, лишен категориальных значений и почти полностью делексикализирован.

Вторую группу представляют «построения», которые внешне похожи на сложное предложение, но по сути своей нечленимы, лексически ограничены. В построениях второй группы обязательный незаменим, но делексекализация его всегда частичная (*На то и жизнь. Что было, то было*).

К третьей группе отнесены «построения», которые создаются в процессе говорения по живым синтаксическим моделям. Однако в составе строящейся конструкции в качестве незаменимого компонента непременно включается слово, которое хотя и не заменяется частично, но в то же время окончательно не утрачивает связей с соответствующей грамматической категорией. Например: *До чего хорошо! Одна рамка чего стоит*.

Отличительная особенность диалогического текста в том, что он членится на высказывания его участников. Это дает основание В. Дресслеру обосновать целостность диалогического текста на основе моторной теории языковой перцепции, то есть восприятия. Согласно данной теории в диалоге каждый участник удерживает высказывание своего партнера как собственные и аудитивно, и моторно. При этом в языковой памяти каждого участника диалога возникает единый, проходящий сквозь него диалогический текст

(Дресслер, 1988, 130).

Диалог – сфера употребления основных коммуникативных типов высказывания: повествовательных, вопросительных, побудительных, различие между которыми передается не столько лексико-грамматическими средствами, сколько посредством интонации. Основная синтаксическая функция интонации заключается в конкретизации высказывания. В зависимости от конкретных условий общения повествовательные, побудительные и вопросительные предложения посредством интонации могут стать к тому же и восклицательными. В таком случае, кроме определенного смысла, передаются эмоции говорящего, его отношение к высказыванию. Учитывая, что диалогическая речь по сути своей – это разговорная речь, непосредственно к слушателям, поэтому и не подвергается обработке, в ней, кроме указанных выше, выделяются такие особенности, как неофициальность, непринужденность, непосредственность общения, которые делают ее подвижной и вариативной.

Формирование диалогической речи идет в соответствии со стратегией и тактикой поведения каждого из участников диалога. При этом необходимо подчеркнуть, что речь протекает, как правило, в непосредственном контакте участников диалога, хорошо знающих обстановку, в которой происходит общение, а в ряде случаев – друг друга.

Многие психологи (А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин и др.) рассматривают диалог как процесс порождения речи, обращают внимание на его эмоциональную сторону и факторы, объясняющие закономерности порождения диалогического высказывания. Они исходят из того, что в процессе коммуникации языковые средства общения тесно связаны с неязыковыми.

Ученые выделяют следующие лингвopsихологические особенности диалогической речи:

- взаимодействие собеседников;
- спонтанность;
- отсутствие четкой цели;
- наложение актов восприятия и внутреннего проговаривания;

- необходимость следовать за ходом мысли партнера;
- непредсказуемость реакций;
- эмоциональность, экспрессивность;
- эллиптичность;
- политематичность;
- краткость фраз (Хамраева, 2004, 55).

Диалогическая речь в преобладающем большинстве случаев ситуативна. Типологические особенности диалогической речи прослеживаются как на этапах ее порождения, так и при ее восприятии в условиях диалогической ситуации. Это дает основание отнести диалогическую речь к особому типу речевой коммуникации, а диалогический текст – порождение этой деятельности – рассматривать как особый тип текста. Дифференциация монологических и диалогических текстов имеет принципиальное значение при использовании их в учебных целях, в частности, для обучения связной речи на уроках русского языка, поскольку объективно отражает реальную речевую действительность.

Е.В. Падучева отмечает два свойства диалогического текста, благодаря которым он оказывается в известном смысле даже более простым объектом анализа, чем «обычный» монологический:

1. «В диалоге каждое высказывание очевидным образом имеет автора – говорящего и обращено к собеседнику – слушающему. Тем самым для предложения в диалогическом тексте непосредственной очевидностью является его вхождение в речевой акт, фиксирующий место, время, участников высказывания, контекст, то есть все, что необходимо для понимания этого предложения».

2. Реплики диалога уже на психологическом и при этом относительно легко наблюдаемом уровне ориентированы друг на друга. Они соотносятся как стимул и реакция» (Падучева, 2012, 309).

Таким образом, теория диалога изучается и лингвистической, и психо-

логической науками, которые дополняют и обогащают друг друга. В психологии диалог рассматривается как социально значимая форма общения. С учетом этих данных лингвистика рассматривает диалог, как текст воспроизведение речевого общения в устном или письменном выражении. Этот подход представляет интерес для методики преподавания в плане совершенствования работы с различными текстами в процессе обучения. Наряду с этим, психологическая теория диалога, дополняющая собственно лингвистический подход, уточняет представление о диалоге как форме общения и типе текста. Учет положений и выводов психологической науки важен в лингводидактике для определения общих основ работы с диалогом, формировании конкретных задач по формированию коммуникативной компетенции учащихся на материале диалога.

## **1.2. Структура и единицы диалога**

Грамматические особенности диалогической речи, структура и разновидности диалога были описаны в трудах Т.Г. Винокур (1965), В.В. Виноградова (1965), Е.А. Земской (1987), Н.Ю. Шведовой (2006), О.Б. Сиротиной (2014) и др.

Психологические данные свидетельствуют о том, что устная диалогическая речь имеет своеобразную грамматическую структуру. Она отличается от монологической речи тем, что может и не исходить из готового внутреннего мотива, замысла или мысли поскольку протекает между двумя людьми – спрашивающим и отвечающим. Во время диалога мотив, побуждающий к высказыванию, заключен не во внутреннем замысле самого субъекта, а в опросе 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.

Исследователи выделяют и другие существенные особенности диалогической речи, отличающие ее от монологической. Во-первых, существенным является тот факт, что отвечающий на вопрос уже знает, о чем идет

речь, и это знание общей темы беседы, а иногда общего содержания беседы имеет решающее значение. Чаще всего беседа протекает в определенной ситуации, и знание ситуации является вторым существенным признаком, определяющим грамматический строй устной диалогической речи.

Другой особенностью диалогической речи является то, что участник беседы имеет возможность включать в нее наряду с языковыми компонентами еще и ряд неязыковых компонентов. К ним относятся мимика, жесты, средства интонации, паузы, которые необходимо включать в устную речь и которые особенно отчетливо выступают в диалогической речи.

Следует отметить еще одну особенность структуры диалогической речи: она допускает значительную грамматическую неполноту. Диалогическая речь, как правило, предъявляет меньше требований к построению развернутого высказывания, чем монологическая. Отдельные части высказывания могут опускаться и заменяться либо подразумеваемой ситуацией, либо включенными в речь жестами, мимикой, интонацией. Т.Г. Винокур отмечает, что интонационные и мимико-жестикуляционные средства играют в диалоге большую роль, чем в монологе. Это объясняется тем, что говорящий видит реакцию собеседника, и эта реакция слушателя (мимика, жесты, поведение в целом) влияет на речь говорящего, иногда вынуждает изменить или прервать реплику (Винокур, 1965, 348).

Непосредственный контакт собеседников позволяет использовать наряду с жестом, мимикой и эмоциональную интонацию. При помощи эмоциональной интонации одно и то же языковое средство можно использовать для выражения разных эмоций. Например, «отлично» можно сказать не только восторженно, но и иронически, с гневом, негодованием, с угрозой.

Эллипсис, то есть пропуск слов в тексте, не является отступлением от языковой нормы. В непринужденной диалогической речи он как раз является нормой, что имеет существенное значение для практики обучения устной речи, которая в настоящее время, все еще стремится к «подготовке» образцов обиходно-литературной речи под штампы кодифицированного литературно-

го языка с его полным стилем произношения и эксплицидностью языковых средств» (Смирнова, 2014, 14). Из-за этого в практике обучения упускается из виду эллиптичность как важнейшее нормативное свойство устной диалогической речи. В примерах и упражнениях употребляются преимущественно полные формы, в ряде случаев придающие диалогу неестественный характер. Учет эллиптичности диалогической речи – важное средство повышения эффективности обучения устной речи и формирований в целом коммуникативной компетенции.

С точки зрения синтаксического строения диалогическая речь также неоднобразна. Реплики, составляющие ее, обладают различной степенью самостоятельности в смысловом и структурном отношениях. Однако самостоятельность их относительна, так как взаимосвязанность высказываний в диалоге, как отмечает Н.Ю. Шведова, есть взаимосвязанность смысловая, и в определенных случаях – формально-языковая (Шведова, 2006, 23). Словесный и грамматический состав такой самостоятельной реплики выражает относительно законченное по смыслу высказывание. Но вместе с тем следует отметить, что такие относительно самостоятельные реплики могут по-разному соотноситься с последующими репликами. А именно: одни из них, оставаясь самостоятельными, могут подчинять себе последующую реплику, другие не обладают такой способностью. Подавляющая часть реплик-высказываний в разговорном диалоге тесно взаимосвязана между собой.

Фактически разговор собеседников представляет собой структурно-семантическое, ситуативно обусловленное сочетание высказываний. Такое сочетание реплик, по словам Н.Ю. Шведовой, есть по существу единое синтаксическое целое, части которого связаны по определенным правилам синтаксической зависимости. Это сочетание в целом является коммуникативной единицей диалога» (Шведова, 2006, 113).

По словам Е.А. Хамраевой, диалог представляет собой обмен высказываниями, порождаемыми одно другим в процессе разговора между двумя или несколькими собеседниками, это отдельные высказывания, взаимосвязанные



в диалогической речи, получили название реплик (Хамраева, 2004, 52).

Л.П. Якубинский формально организующим признаком диалога назвал реплицирование-чередование реплик, поочередность высказываний, следующих одно за другим (Якубинский, 2000, 98). Эта особенность диалогической речи характеризует ее речевую организацию, в которой прослеживается определенная взаимосвязь реплик. Под репликой понимается высказывание в разговоре одного из собеседников. Границей между репликами служит конец высказывания одного собеседника и начало речи другого.

Реплика является такой языковой единицей, которая по-своему отражает специфику диалога: указывает на характер диалогического общения, а именно: на перемыкающийся обмен высказываниями участниками разговора. В одних случаях реплика может быть закончена в смысловом и формально-грамматическом отношениях, и тогда выступает как особая единица коммуникации, без чего немислим процесс речевого общения.

Например: *Прошло два дня, как он ушел. Пошел дождь, и мы остались дома.*

В других случаях реплика выступает лишь в роли стимула или реакции на исходную реплику:

- *Он не пойдет с нами.*

- *А я?*

- *А ты пойдешь.*

В живом непосредственном общении реплики, следуют одна за другой, образуют диалог. «Диалог есть обмен такими высказываниями, которые естественно порождаются одно другим в процессе разговора» (Шведова, 2006, 68).

Рождение реплики непосредственно в процессе говорения влечет за собой многие другие особенности: краткость, лаконичность синтаксических конструкций, специфику функций членов предложения, особый порядок слов, своеобразие сочетаемости синтаксических конструкций внутри одной реплики и реплик между собой и т.д.

В ходе беседы инициатива может переходить от одного собеседника к

другому. Иными словами, каждый из собеседников может употребить и реплику-стимул, и реплику-реакцию. Это сочетание реплик есть по существу единое синтаксическое целое, части которого связаны друг с другом по определенным правилам синтаксической зависимости. Специфика этой сложной конструкции заключается в том, что определенные правила построения, линии синтаксического подчинения выявляются почти исключительно в формах второй реплики, в то время как первая реплика в своих формах относительно свободна.

Таким образом, конструктивным элементом диалога является реплика. Первая реплика является исходной. Последующая реплика ориентируется на ее состав, то есть является несамостоятельной в своих формах. Поэтому построение реплики-стимула, как правило, является более сложной задачей, чем построение реплики-реакции. Уяснение этого положения важно для организации процесса обучения учащихся диалогической форме речи.

Стилистико-интонационная взаимообусловленность реплик вытекает из самой природы диалога, обслуживающего сферу общения и выражающего различные эмоционально-экспрессивные отношения между говорящими, что передается при помощи типов интонационных конструкций. С методической точки зрения заслуживает особого внимания интонационная сторона русской диалогической речи. Она представляет определенные трудности для младших школьников.

Отражая многообразие человеческих эмоций, интонация с трудом поддается моделированию, она реализуется в процессе живого общения и находит многообразные формы воплощения в устной речи. Однако в учебных диалогах интонации не уделяется должного внимания, в них в лучшем случае отрабатывается лишь малое число основных интонационных контуров (вопрос, ответ, утверждение). В реальных диалогах роль интонации неизмеримо разнообразнее.

Интонация является весьма точно дифференцированным и в то же время универсальным средством экспрессивности. Интонация неизменно сопро-

вождает устную речь и в любой момент может придать смысловую выразительность тому или иному слову в потоке речи. Интонация является одним из средств выражения смысловых и синтаксических отношений между конкретными репликами-сцеплениями. В разговоре важно не только то, что сказано, но и как. Интонация сопровождает чувства и волю говорящего. Поэтому овладение интонацией русской речи вооружает учащихся одним из эффективных средств воздействия на чувства собеседника, средством убедительной передачи своих суждений. Интонация входит в число средств, организующих диалогическое единство как особую коммуникативную единицу языка.

Характеризуя особенности диалогической речи, многие ученые указывают на такой признак диалогического единства, как синтаксическая замкнутость. Она выражается в структурной определенности, относительной лексической завершенности диалогического единства. В качестве признаков замкнутости, закрытости конструкций И.П. Святогор указывает: 1) обязательность наличия в диалогическом единстве сочетания определенного количества реплик; 2) относительная самостоятельность одной из них, тогда как остальные структурно обусловлены ею и синтаксически зависимы от нее; 3) структурно независимая реплика предшествует структурно и синтаксически зависимой; 4) все входящие в состав данного диалогического единства реплики структурно и логически взаимозависимы (Святогор, 2015).

В зависимости от количества реплик и характера их взаимодействия среди диалогических единств отмечаются разные структурные типы. В русской диалогической речи наиболее употребительны двух-, трех- и четырехчленные единства.

Наиболее простым диалогическим единством является двучленное диалогическое единство, которое состоит из сочетания двух реплик, каждая из которых чаще всего состоит из одного предложения. Формы диалогического общения довольно сложны и многообразны, что порождает различные виды структурно-семантического взаимодействия двух высказываний, которым соответствуют различные схемы построения диалога. Самыми распро-

страненными видами структурно-семантического взаимодействия двух высказывания являются следующие:

Вопрос – ответ: - *Ты куда идешь после уроков?*

- *Домой.*

Вопрос и вызванный им встречный вопрос: - *О чем она говорила?*

- *Ты не понял?*

Сообщение – вызванный им вопрос: - *Экскурсию отложили на среду.*

- *Кто перенес?*

Сообщение – сообщение: - *Летом я поеду к бабушке.*

- *А я – к брату.*

Сущность трехчленного диалогического единства состоит в том, что исходная реплика представлена простым предложением, относительно самостоятельным по форме, вторая – вопросительная конструкция, структурно и категориально ограниченная; в третьей реплике присутствует «однословное или немногословное простое предложение, имеющее в своем составе такие грамматические формы, которые способны при воссоединении с простыми предложениями первой реплики распространить его структуру» (Святогор, 2015, 27).

Например: - *В воскресенье опять экскурсия.*

- *Куда?*

- *В художественный музей.*

Четырехчленное диалогическое единство может иметь различную структуру. Наиболее распространенная следующая: первая реплика-вопросительное предложение, свободное по форме, вторая реплика-общий без конкретизации содержания ответ на первую реплику; третья реплика-содержит вопрос, требующий обоснованного ответа на вопрос первой реплики; четвертая реплика – ответ на первую с учетом смысла предшествующих высказываний. Например:

- *Можно пойти в кино?*

- *Нельзя.*

- Почему?

- Ты не сделал уроки.

Как видим, диалогические единства, представленные в русской речи, довольно разнообразны. Однако на практике обучение диалогической речи зачастую неправомерно сводится исключительно к овладению вопросно-ответной формой. Однако между вопросно-ответными упражнениями и диалогом имеется существенная разница, на которую указывала И.А. Грузинская: «Эти две формы упражнений тесно переплетены друг с другом, взаимно определяют друг друга во многих точках, но диалог имеет свои специфические черты, позволяющие говорить о нем как об особой методической структуре» (Грузинская, 2011, 4). Таким образом, вопросно-ответная форма, хотя и является ведущей в практике обучения, не должна, на наш взгляд, заслонять собой другие, так как она не является единственной и основной формой диалогической речи. Очевидно, что для подготовки учащихся к естественному речевому общению необходимо учить их не только отвечать на вопросы, но и самим ставить их, начинать разговор сообщением и продолжать его, выражать свое согласие и несогласие. Поэтому учащиеся должны овладеть умением обмениваться различными репликами и строить диалогические единства разных моделей.

### **Выводы по первой главе**

Теория диалогической речи нашла отражение в работах таких лингвистов, как О.А. Лаптева, В.В. Одинцова, Н.Д. Арутюнова, Д.И. Изаренкова и др., в работах которых освещаются функциональная сторона диалогической речи и классификации типов диалога. Диалог рассматривается как особый тип текста, который обладает такими общими для всех текстов характеристиками, как информативность, связность, целостность, хотя при этом имеет определенный набор специфических черт.

Психологи (А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин и др.) рассматривают диалог как процесс порождения речи, обращают внимание на его эмоциональную сторону и факторы, объясняющие закономерности порождения диалогического

высказывания. Ученые выделяют следующие лингвopsихологические особенности диалогической речи: взаимодействие собеседников; спонтанность; отсутствие четкой цели; наложение актов восприятия и внутреннего проговаривания; необходимость следовать за ходом мысли партнера; непредсказуемость реакций; эмоциональность, экспрессивность; эллиптичность; политематичность; краткость фраз.

Грамматические особенности диалогической речи, структура и разновидности диалога описаны в трудах Т.Г. Винокур, В.В. Виноградова, Е.А. Земской, О.Б. Сиротиной, Н.Ю. Шведовой и др. По мнению ученых, устная диалогическая речь имеет своеобразную грамматическую структуру. Конструктивным элементом диалога является реплика. Первая реплика является исходной. Последующая реплика ориентируется на ее состав, то есть является несамостоятельной в своих формах.

В зависимости от количества реплик и характера их взаимодействия среди диалогических единств отмечаются разные структурные типы. В русской диалогической речи наиболее употребительны двух-, трех- и четырехчленные единства.

Учет положений и выводов лингвистической психологической науки важен для методики преподавания русского языка, для определения общих основ работы с диалогом, организации конкретных задач по формированию коммуникативной компетенции учащихся на материале диалога.

## **Глава 2. Содержание работы по формированию диалогической речи учащихся в современной начальной школе**

### **2.1. Обзор методической литературы по проблеме обучения диалогической речи**

Коммуникативная направленность современного процесса обучения русскому языку обусловила актуальность методических исследований, направленных на речевое развитие учащихся, в том числе развитие умений и навыков диалогической речи. В Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения формированию коммуникативной компетенции школьника уделяется особое внимание, так как признание его активной роли в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и с одноклассниками, от установления контактов до организации совместной деятельности и налаживания межличностных отношений. Необходимо подчеркнуть, что коммуникативные универсальные учебные действия включают в свой состав такие умения, как: умения с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологическими и диалогическими формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка (Асмолов, 2010).

Актуальность развития коммуникативных навыков младших школьников определяется социальным заказом общества - формированием социально развитой личности. В связи с внедряемыми сегодня стандартами второго поколения этот процесс вновь приобретает первостепенную важность, о чем свидетельствуют публикации таких авторов, как И.В. Кухтинская О.В. Клубович К.П. Зайцева, М.А. Козюренко, Г.С. Базанова, Е.И. Сальникова, Т.А. Крайнева, Е.В. Леонова, А.В. Плотникова, Н.А. Шкуричева и др.

Становление коммуникативной компетенции младших школьников в области диалога – одна из первостепенных задач современной начальной школы. Объясняется это, по мнению ученых-методистов, многими обстоятельствами. «Во первых, требованиями Федерального государственного об-

разовательного стандарта начального образования в части достижения младшими школьниками метапредметных результатов коммуникативной направленности. Во-вторых, потребностью младших школьников в диалоге, в обсуждении различных точек зрения. В-третьих, современными принципами организации учебного процесса в начальной школе, в соответствии с которыми педагог в учебных целях создает ситуации, нуждающиеся в обсуждении, то есть в диалоге. Так, практика современной начальной школы неизбежно обязывает ученика придерживаться правил культуры диалогического общения, мирно обсуждать проблемы» (Львова, 2014, 22).

Между тем результаты исследований уровня коммуникативной компетентности младших школьников в области диалога обнаруживают неумение младших школьников обсуждать спорный вопрос, вступать в диалогическое общение с оппонентом для совместного решения проблемы. Как указывает О.В. Запятая, «диалогическая речь современных младших школьников носит бытовой, ситуативный характер, неоправданно насыщена междометиями, репликами ответного характера. Не владея диалогом как формой общения, младшие школьники в учебной ситуации нередко вовсе уходят от сотрудничества в решении проблемы» (Запятая, 2015, 4).

Диалогическая речь есть процесс речевого взаимодействия двух или более участников общения, и, естественно, каждое взаимодействие индивидуально, так как оно обусловлено рядом факторов: обстоятельствами ситуации общения, коммуникативными задачами и даже настроением говорящих. Поэтому есть множество видов диалогических реплик, что нашло свое отражение в методической литературе. По мнению И.Л. Бим, в условиях школьного обучения необходимо выбрать ту классификацию диалогов, которая имела бы наибольшее практическое значение. Принимая это во внимание, автор предлагает следующую классификацию диалогов:

- 1) диалог этикетного характера;
- 2) диалог-расспрос;
- 3) диалог-обмен мнениями, информацией;



4) диалог-побуждение к действию (Бим, 2007).

Каждый из указанных видов диалога реализует определенные коммуникативные задачи и имеет свои специфические структурные признаки. Так, например, коммуникативные задачи для ведения диалогов этикетного характера предполагают развитие следующих коммуникативных умений и навыков:

- приветствовать и отвечать на приветствие;
- познакомиться, представиться и соответственно отреагировать на представление собеседника;
- осведомиться о делах, самочувствии, выразить свое отношение к услышанному;
- попрощаться;
- поздравить, выразить пожелания и отреагировать на них, выразить благодарность и ответить на нее;
- извиниться и отреагировать на извинение;
- начать, поддержать и закончить разговор;
- вежливо переспросить, отказать, согласиться и соответственно отреагировать.

В данном виде диалога партнеры по общению занимают одинаковые позиции: оба они активны.

В отличие от диалога этикетного характера, в диалоге-расспросе собеседники занимают разные позиции: первый партнер активен, он задает вопросы. Отталкиваясь от этих признаков, можно определить основные задачи при обучении диалогу расспросу, а именно: научить инициативно и целенаправленно запрашивать информацию (кто? что? куда? где? как? и так далее) и соответственно отвечать на нее.

В следующем виде диалога – диалоге-обмене мнениями, информацией оба партнера активны. Ведение такого диалога предполагает развитие следующих умений:

- умение обмениваться информацией и адекватно на нее реагировать;

- умение выразить точку зрения и согласиться/не согласиться с чужой точкой зрения;
- умение выразить одобрение/неодобрение и отреагировать на него;
- умение выразить сомнение и отреагировать на него;
- умение выразить эмоциональную оценку и отреагировать на него.

Последний из выделенных типов диалогов – диалог-побуждение к действию – может выступать как самостоятельно, так и входить в состав развернутых диалогов. Коммуникативные задачи для ведения побудительных диалогов предусматривают развитие следующих умений:

- обратиться с просьбой и выразить готовность/отказ ее выполнить;
- дать совет и принять/не принять его;
- пригласить к действию (взаимодействию) и согласиться/не согласиться принять в нем участие;
- высказать предложение и выразить согласие/несогласие с ним.

По мнению Е.В. Коротаевой, данная классификация может быть положена в основу обучения учащихся диалогической речи. Диалоги, представленные в данной классификации, прикреплены к стандартным ситуациям жизни детей школьного возраста. Классификация опирается на функциональную сторону диалога и на коммуникативные, психологические установки, из которых исходят вступающие в общение собеседники. При обучении диалогической речи необходимо научить школьников воспринимать, понимать и использовать те речевые единства, из которых составляется диалог, уметь комбинировать речевой материал, необходимый для активного высказывания в ситуациях общения и учебной деятельности.

Е.В. Коротаева считает, что «умению строить интересный, конструктивный диалог нужно учить. Это входит в круг профессиональных обязанностей педагога-словесника, поскольку форма и содержание курса русского языка обеспечивает условия для эффективного освоения культуры диалога» (Коротаева, 2009, 3). Учителю необходимо вовлекать учащихся в диалог. При

этом основным требованием к организации диалогов в классе является следующее: они должны быть основаны на взаимодействии и взаимопонимании, что дает возможность решать поставленные вопросы сообща, усваивать учебный материал более эффективно.

Е.В. Коротаяева отмечает, что, вовлекая учащихся в активный диалог на уроках русского языка, учитель должен: 1) продумать содержание диалога; б) позаботиться об эмоциональном климате в классе, желании и возможности младших школьников поддерживать начинания друг друга, познакомиться со взглядами одноклассников (Коротаяева, 2009).

Представляет интерес учебное пособие О.М. Казарцевой «Культура речевого общения: теория и практика обучения» (Казарцева, 1999), в которой раскрываются основные подходы к организации работы по совершенствованию навыков речевого общения на уроках русского языка в начальной школе. В пособии рассматриваются основные понятия теории речевой деятельности: речь, речевое поведение, виды речевого поведения, жанры речевого общения и т.п.

В пособии О.М. Казарцевой содержится практический материал, который может быть использован учителем начальных классов при организации работы, направленной на формирование культуры речевого общения. Так, в работе описывается методика работы над понятием «текст», характеризуются способы формирования речевых умений и навыков младших школьников и т.д. Значительная часть пособия посвящена характеристике диалогической речи, его структурным и языковым особенностям. В пособии приводится ряд заданий и упражнений, направленных на формирование диалогической речи младших школьников. В пособии описано содержание и последовательность работы над диалогической речью младших школьников.

В своем изучении мы особо акцентировали внимание на развитие речевой деятельности в учебном диалоге. Так, в статье «Диалог на уроке в начальной школе» М.П. Воронина, преподаватель кафедры методики начального обучения русскому языку университета, г. Санкт-Петербург, предлагает

развивать диалогическую речь на каждом уроке, используя в работе различные методы и приёмы диалогового обучения. Автор статьи считает, что задача учителя-создать на уроке ситуацию, близкую к ситуации живого общения. Здесь на помощь приходит учебный диалог. М.П. Воронина раскрывает особенности учебного диалога:

- наличие единой, интересной для всех участников диалога проблемы;
- наличие двух и более собеседников, связанных отношениями взаимопонимания;
- возможность свободного изложения материала, отстаивания своей точки зрения;
- наличие цели организации диалога;
- наличие обратной связи;
- наличие диалоговых взаимоотношений между учителем и классом, учителем и учеником.

По мнению автора, главным условием возникновения учебного диалога на уроке - наличие проблемной ситуации, поскольку именно она является «начальным моментом мыслительного процесса». Автор предлагает следующую структуру учебного диалога учитель - класс:

1. Сообщение темы.
2. Постановка учебной задачи.
3. Совместный поиск решения учебной задачи: осуществление обратной связи; выслушивание разных точек зрения собеседников.
4. Получение совместного окончательного решения (если оно возможно).
5. Обобщение.

С точки зрения автора, значимым ей представляется первый этап, поскольку сама формулировка темы может заключать в себе проблему.

Тема учебного диалога формулируется всегда шире, чем учебная задача: «Ложь и фантазия» (по рассказу Н.Носова «Фантазёры»).

Первый и второй этапы могут быть объединены, например, когда тема

задана в виде вопроса. Вопрос-тема должен побуждать учащихся к поиску новых знаний, содержать в себе затруднение или противоречие, которые необходимо решить на уроке. Так, по рассказу В.Осеевой «Волшебное слово» можно предложить для беседы тему «Был ли старик волшебником?».

Интерес представляют незаконченные формулировки тем, например, «Обман – это...» (по рассказу В. Драгунского «Старый Мореход»).

На третьем этапе, заключающем в себе совместный поиск решения учебной задачи, учитель применяет разные методические приёмы, способствующие организации учебного диалога и обеспечивающие его ведение. Одним из главных приемов учебного диалога, по мнению М.П. Ворониной, являются проблемные вопросы, а также вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей. Интересными также представляются следующие приемы:

- «дразнящий собеседник» (термин С.Ю. Курганова), заставляющий школьников мыслить «от себя»;
- поддержка учителем позиции ученика, выдвигающего смелую идею;
- прием опровержения ожидания слушающего (нетрадиционное начало диалога);
- сравнение произведений, героев;
- решение литературных задач;
- «прогнозируемое» чтение (термин С.П. Лавлинского).

Совместный поиск учебной задачи идёт на этапе анализа произведений. Здесь можно применить традиционные для методики чтения приёмы (словесное рисование, система вопросов, рассказ о прочитанном, сопоставление героев и др.).

Автор статьи считает, что обобщение в учебном диалоге учитель-класс делает педагог, подводя итог высказываниям учащихся на уроке. Если проблема осталась до конца не решённой, то учитель предоставляет право выбора школьникам, предлагает подумать над трудными вопросами и вернуться к

поиску ответа на них уже в другой форме. В заключение автор подчеркивает, что современная школа ставит основной целью обучение общению.

Несомненный интерес представляют две статьи Н.А. Песняевой «Развитие речевой деятельности младшего школьника в учебном диалоге». Рассматриваемые статьи посвящены проблеме создания учебного диалога на основе теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, поскольку при осуществлении любого вида деятельности человек пользуется речью, т.е. он всегда осуществляет деятельность речевую (внутреннюю или внешнюю).

Под учебным диалогом автор понимает субъект-субъектное взаимодействие учащихся (учителя и учащихся), перерастающее в продуктивное учебное сотрудничество, которое возникает в ходе организации внутригрупповой или общеклассной дискуссии по постановке и решению учебных задач.

Н.А. Песняева указывает, что Г.А. Цукерман и другие психологи исходили из предположения о том, что учебный диалог как субъект-субъектное взаимодействие учащихся будет служить цели развития речевой деятельности младших школьников при определённых условиях, главными из которых являются:

- учет возрастных, психофизиологических особенностей становления речевой деятельности детей младшего школьного возраста;
- психологическая и педагогическая готовность учителя начальных классов к организации учебного диалога и дальнейшему обучению учащихся вести диалог;
- учет роли сверстников в речевом развитии младших школьников.

По мнению Н.А. Песняевой, одно из условий реализации решения нашей проблемы предполагало поэтапную организацию учителем учебного диалога с 1 по 4 класс. При этом содержательными компонентами деятельности учителя по организации учебного диалога на протяжении четырёх лет начального обучения являлись:

1. Организация полноценной учебной деятельности на каждом уроке любого

предмета;

2. Организация усвоения учащимися речеведческих знаний;
3. Формирование у учащихся саморефлексии.

Обучение учащихся ведению учебного диалога включало в себя 3 этапа:

1. Обучение учащихся постановке вопросов;
2. Обучение учащихся работе в парах, группах;
3. Обучение учащихся ведению групповой и общеклассной дискуссии.

В заключение автор обращает внимание на то, что за учителем остаётся только обращение и побуждение, в то время как за учеником (учениками) обращение, побуждение и само сообщение.

Во второй статье Н.А. Песняева рассматривает вопрос об эффективности развития речевой деятельности младших школьников в учебном диалоге, проведя замеры устной (монологической и диалогической) и письменной речи выпускников начальной школы, которые обучались по разработанной авторами экспериментальной методике, и основываясь на результатах пролонгированного исследования.

Уровень развития устной диалогической речи и культура ведения диалога анализировались на основе видеозаписей уроков и включенного наблюдения.

Автор отметил значительное превосходство уровня развития речевой деятельности у детей экспериментального класса: налицо активность в речевой деятельности – сформированы умения формулировать своё знание и незнание и запрашивать недостаточную информацию; владение правилами и культурой ведения диалога. Манеры ведения диалога у детей соответствуют общекультурным нормам, дети обращаются непосредственно друг к другу, при этом смотрят в глаза, жесты мягкие, дружественные, корректные. В необходимых ситуациях учащиеся с успехом применяют юмор, иронию, не обижая, и не оскорбляя друг друга, с пониманием относятся друг к другу; удачной мысли искренне радуются, а при неудаче вместе огорчаются. Учащиеся умеют учитывать точку зрения другого, координировать имеющиеся

мнения; они инициативны в выборе решения, способны анализировать и рефлексировать.

В статье «Развитие познавательного интереса, мышления и речи на уроках чтения, русского языка и риторики» Н.Д. Шевченко, учитель Новокиевской средней школы Волгоградской области, предлагает использовать для развития речи младших школьников метод фантограмм. Фантограмма – новое словообразование. Фантограмма – сочинение, в котором действительность выступает в сверхъестественном, нереальном виде.

Дети на протяжении нескольких лет на уроках русского языка под руководством учителя учатся составлять фантограммы на различные темы. Темы фантограмм разрабатываются самим учителем. Н.Д. Шевченко предлагает следующие: «Что было бы, если бы я увидела, что книга плачет?», «Что было бы, если бы я встретил крокодила Гену?», «Что было бы, если бы я был добрым волшебником?» и так далее.

Предложенный метод позволяет поддерживать познавательный интерес, развивать творческое воображение учащихся, обогащать их словарный запас, вырабатывать умение аргументировано строить ответ на любую заданную тему, соблюдать структуру сочинения.

Проанализировав опыт педагогов по проблеме создания учебных диалогов, мы сделали следующие выводы:

- развитие речевой деятельности учащихся – не стихийный процесс, он требует определённого педагогического руководства;
- диалогическую речь младших школьников необходимо развивать на каждом уроке русского языка, чтения, математики, природоведения;
- диалог будет служить цели развития речевой деятельности младших школьников при определённых условиях: учёт возрастных, психофизиологических особенностей становления речевой деятельности учащихся; психологическая и педагогическая готовность учителя обучать младших школьников вести диалог; учёт роли сверстников в их речевом развитии.



## 2.2. Экспериментально-методическая работа по проблеме исследования

Экспериментальная работа была организована на базе 4 класса МОУ «Октябрьской средней общеобразовательной школе им. Ю. Чумака» Белгородского района, Белгородской области. В эксперименте приняли участие 12 учащихся. Класс работает по программе и учебникам «Русский язык» В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого (УМК «Школа России»). Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий этап:

**Цель** - выявление знаний учащихся о диалоге в соответствии с требованиями программы и определение интереса к совершенствованию диалогической речи у учащихся 4 класса.

Этот этап предусматривал проведение и анализ контрольных заданий для выявления уровня умений и навыков учащихся вести диалог.

Учащимся были предложены следующие задания:

Задание 1. Составить диалог по началу. Целью данного задания было определить уровень владения умениями и навыками, участвовать в диалоге на знакомую тему. Так, учащимся экспериментального класса было предложено следующее начало диалога:

- Дима, тебя спрашивали сегодня на уроке? – спросила мама у сына.
- Спрашивали, - ответил Дима.

Задание 2. Составить диалог по заданной ситуации. Целью данного задания было проверить уровень владения диалогом на основе новой тематики. Учащимся была предложена следующая ситуация:

Коля и Сережа, ученики 4-го класса, после уроков решили проведать своего друга. Передайте их возможный разговор в форме диалога.

Задание 3. В диалоге пропущены некоторые реплики. Восстановите пропущенные реплики. Цель данного задания – проверить умение учащихся

восстанавливать недостающие в диалоге реплики.

Задание 4. Исправьте ошибки в диалогах. Цель данного задания - выявить умения находить и исправлять в текстах речевые и грамматические ошибки.

При анализе выполненных заданий применялись следующие критерии оценки:

1. Умение составлять диалог по началу;
2. Умение составлять диалог по заданной ситуации;
3. Умение употреблять неполные предложения;
4. Умение пользоваться формулами речевого этикета;
5. Количество реплик;
6. Логика и последовательность в изложении мыслей;
7. Богатство словаря, использование оценочной лексики, выразительно-образительных средств языка;
8. Правильность речи, соответствие литературным нормам.

Анализ выполнения заданий учащимися экспериментального класса в соответствии с выбранными критериями показал следующее:

Умение составлять диалог по началу продемонстрировали 50 % учащихся. 30 % учащихся не смогли составить законченный диалог. 20 % учащихся совсем не справились с заданием.

По заданной ситуации диалог составили 30 % учащихся. 70 % учащихся не смогли составить диалог по заданной ситуации. Многие дети вместо диалога составили рассказ.

Во многих диалогах (40 %) наблюдается неумение учащихся пользоваться неполными предложениями. Приведем пример такого диалога, составленного одним из учащихся экспериментального класса.

- Что ты будешь делать сегодня после уроков?

- Сегодня после уроков я хочу навестить своего друга Сережу. Он заболел и не был сегодня в школе.

Крайне редко учащиеся пользуются формулами речевого этикета. Их

использовали только 30 % учащихся.

Большинство диалогов невелико по объему. Так, в среднем диалог содержит 10-12 слов, количество реплик в диалоге 2-4. Таким образом, и объем диалога, и наполняемость реплик незначительны.

Анализ диалогов свидетельствует о том, что словарный состав учащихся беден, учащиеся практически не используют оценочной лексики, практически во всех диалогах отсутствуют изобразительно-выразительные средства языка.

Для диалогов, составленных учащимися, характерно значительное количество речевых и грамматических ошибок. Так, многочисленные грамматические ошибки в построении предложений. На их долю выпало до 50 % всех грамматических ошибок. Среди них встречаются следующие:

- а) неправильный порядок слов. Чаще всего нарушается порядок расположения второстепенных членов предложения;
- б) неумение строить сложные предложения;
- в) пропуск главных или второстепенных членов предложения.

30 % учащихся допускают ошибки в употреблении личных и притяжательных местоимений (*Ее мама ей говорит*).

Среди речевых ошибок преобладают: а) неоправданные повторы, тавтология; б) употребление просторечных слов; в) неверная лексическая сочетаемость.

Анализ ответов учащихся на вопросы анкеты показал, что учащиеся владеют лишь небольшой частью, имеющихся в русском языке, формул приветствия. Это можно объяснить тем, что на уроках русского языка недостаточно внимания уделяется обучению учащихся этикетному диалогу.

Нами были выделены три уровня сформированности умений и навыков диалогической речи у младших школьников: высокий, средний и низкий.

К высокому уровню мы отнесли учащихся, успешно справившихся с заданиями. Такие дети составили удачные диалоги из 5-7 реплик, знают много формул речевого этикета, допустили лишь единичные речевые или грам-

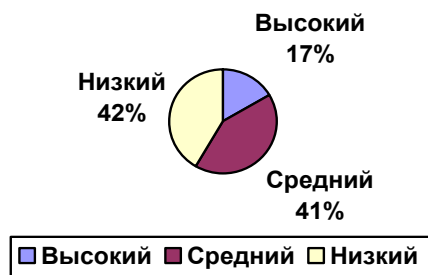
матические ошибки; предложения строятся логически правильно; достаточно знакомы с речевым этикетом.

К среднему уровню мы отнесли детей, частично справившихся с заданиями. Такие учащиеся смогли составить диалоги, однако они невелики по объему, допущены речевые и грамматические ошибки. Эти дети знают незначительное количество формул речевого этикета.

К низкому уровню отнесли детей, не справившихся с заданиями. Эти дети не смогли составить диалоги, некоторые вместо диалогов составили рассказ. Эти ученики допустили многочисленные речевые и грамматические ошибки.

В ходе констатирующего эксперимента нами были получены следующие результаты: высоким уровнем развития диалогической речи обладают 17 % учащихся; средний уровень характерен для 41 % детей; к низкому уровню - 42 % учеников 4 класса. Уровни развития диалогической речи учащихся экспериментального класса представлен в диаграмме, отраженной на Рис. 2.1.

**Уровень развития диалогической речи учащихся 4 класса. Констатирующий эксперимент**



**Рис. 2.1.** Уровни развития диалогической речи учащихся экспериментального класса (констатирующий этап).

Таким образом, данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что уровень развития диалогической речи учащихся экспериментального класса находится на низком уровне. И, следовательно, требуется специальная работа, направленная на совершенствование диалогической речи младших школьников, на формирование различных умений вести диало-

гическую речь (умения начинать диалог, ставить вопросы и отвечать на них, владеть формулами обращения и т.п.).

Следующий этап работы – **формирующий этап** эксперимента.

Целью **формирующего этапа** эксперимента стало усвоение младшими школьниками совершенствование диалогической речи.

Разработка заданий, упражнений, урока, содержащих материал, апробация их в учебном процессе.

Прежде всего охарактеризуем принципы, на которые мы опирались при организации формирующего этапа, опишем методы и приемы обучения диалогической речи.

#### Принципы, методы и приемы обучения диалогической речи

В основе обучения любому предмету в школе, в том числе и русскому языку, лежат дидактические принципы – исходные положения, призванные определять стратегию и тактику обучения. Они связаны с целями, содержанием, методами, приемами, организацией обучения. Дидактическими принципами обучения являются: научность, доступность, принцип наглядности и активности.

Каждый предмет имеет свою специфику и, соответственно, специфику использования тех или иных методов обучения. Так, при обучении русскому языку происходит не только усвоение знания о языке, его фонетике, лексике, грамматике, но и происходит развитие речевых навыков и умений.

Учебная деятельность порождает свои закономерности, которые кладутся в основу методов обучения и становятся тем самым методическими принципами. В этом заключается основной критерий, отличающий дидактические принципы от методических.

Для оптимизации учебного процесса учитель должен строить свою работу на коммуникативной основе, исходя из общих принципов, которые являются теоретической базой методики обучения русскому языку. Мы остановимся на тех из них, которые являются, по нашему мнению, основополагающими при обучении диалогической речи.

Ведущим методическим принципом обучения русскому языку следует признать принцип коммуникативной направленности. Принцип коммуникативной направленности определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса, содержания обучения, какие коммуникативные умения необходимо формировать, чтобы учащийся мог осуществлять общение в устной и письменной формах. Этот принцип определяет отбор и организацию учебного материала: тематику, сферу общения, ситуации общения, возможные в данных условиях. Тема регулирует речевое поведение собеседников. Сфера общения позволяет установить, где, когда, между кем может происходить общение, в какие социально-коммуникативные роли вступает человек.

Важную роль в овладении языком играет сознательность, поэтому одним из ведущих принципов является принцип сознательности. Данный принцип предполагает отбор содержательно ценного для обучения материала, обеспечивающего развитие познавательных способностей учащихся. Принцип сознательности обеспечивает целенаправленное восприятие и осмысление изучаемых явлений, творческую переработку в ходе выполнения речевых действий: от осознанного овладения действием к автоматизированному его выполнению; от формирования отдельных компонентов деятельности к их объединению. Осознание, осмысление изучаемого явления обеспечивается через:

- ситуативную обусловленность предлагаемого учебного материала, использование реальных и условно-реальных (воображаемых) ситуаций;
- правило, указывающее на функцию усваиваемого явления, его форму и значение;
- выделение характерных признаков в усваиваемом материале в целях создания ориентировочной основы для правильного выполнения действий с ним;
- наглядность.

Все это обеспечивает реализацию принципа преемственности в усвое-

нии родного языка, развитие познавательных способностей, мышления, речи учащихся.

Особая роль принадлежит принципу активности, поскольку овладение устной формой речи возможно только в том случае, если интенсифицирована учебная деятельность каждого учащегося, если каждый учащийся вовлечен в речевую деятельность. Для повышения активности необходима интенсификация учебной деятельности каждого учащегося. Это достигается разными формами работы, например: а) работой группы в целом при целенаправленном прослушивании диалога, чтении диалога про себя; б) работой в малых группах. Наиболее распространенная – парная работа, использующаяся при выполнении вопросно-ответных упражнений, разыгрывании диалога, краткой беседы по выяснению какого-либо вопроса; в) коллективной работой, предполагающей общую цель, взаимодействие участников в решении коммуникативной задачи.

Для обучения диалогической речи все указанные формы организации работы учащихся очень важны: одни готовят к общению, другие создают условия для общения.

Важное место в обучении диалогической речи занимает принцип наглядности. Наглядность создает условия для чувственного восприятия. Формирование умений связного высказывания и ведения беседы в искусственных условиях немислимо без широкого использования наглядности, позволяющей моделировать ситуации общения и стимулировать диалогическую речь.

При обучении диалогической речи важную роль играет принцип доступности и посильности. Действие этого принципа проявляется в том, чтобы обучение строилось на уровне возможностей школьников. Доступность в обучении диалогической речи обеспечивается и самим учебным материалом, его организацией, и методикой работы с ним на уроке. Посильность предполагает построение учебно-воспитательного процесса по обучению диалогической речи с учетом реальных возможностей учащихся.

При выборе методов обучения диалогической речи следует помнить, что тот или иной метод обучения получает реализацию в приемах обучения, а также в формах и видах различных упражнений.

Вопрос о понятиях «метод» и «прием» давно привлекал к себе внимание исследователей. В истории методики понятие «метод» рассматривалось в качестве стержневой категории. Как общедидактическое понятие, «метод - совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся» (Щукин, 2007, 150). Многоплановый подход к определению данного понятия мы находим у Ю.К. Бабанского. Учебные методы он делит на три группы: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Как отмечает Е.С. Антонова, «под методом в методике преподавания русского языка принято понимать способы обучения и способы работы учащихся, при помощи которых достигается усвоение знаний родного языка и приобретение необходимых навыков в практике речи» (Антонова, 2007, 56).

Исходя из различных формулировок, можно сделать следующие выводы:

1) метод есть способ познания, путь достижения какой-либо цели или же решения определенной проблемной задачи;

2) методы – это способы работы учителя и учащихся, с помощью которых достигается усвоение знаний, умений и навыков; это способы действий учителя на уроке, определяющие учебную деятельность учащихся.

В научной литературе различаются следующие методы: устное изложение материала учителем (рассказ, объяснение, лекция); работа с учебником; наблюдения учащихся (иллюстрации и демонстрации); упражнения, творческие работы.

На наш взгляд, сущность метода в методике обучения диалогической



речи следует понимать в изыскании эффективных путей освоения речевых умений и навыков, что делает изучение родного языка коммуникативным процессом. Коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, а речевая направленность – формирование и развитие речевых навыков и умений. В этих целях используются условно-речевые и речевые упражнения. Это значит, что все упражнения должны быть в говорении, когда у говорящего есть определенная речевая задача.

Большим разнообразием по сравнению с методами различаются приемы обучения. В научно-методической литературе имеются разные определения «приема». Так, Е.И. Ительсон под приемом понимает «частный способ сообщений или приобретения знаний, умений и навыков» (Ительсон, 1985, 18). «Прием – это элементарный методический поступок, направленный на совершенствование конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия», - пишет М.В. Ляховицкий (Ляховицкий, 1991, 32). По определению Т.М. Воителевой, «прием – это частное проявление, реализация метода в ходе изучения той или иной темы. Выступая составной частью метода, прием определяет конкретные действия учителя и учащихся, зависящие от общих установок и направлений работы» (Воителева, 2006, 64). Отсюда следует, что именно прием и есть технология учебного процесса.

Выделяются следующие приемы обучения русскому языку: прием «предметных» действий, составление плана; использование обучающего диктанта; постановка проблемного вопроса и др. (Воителева, 2006, 64).

Коммуникативная направленность процесса обучения русскому языку определяют специфику применения методов и приемов обучения. Выбор методов и приемов обучения русскому языку определяется различными условиями, наиболее существенными из которых являются: 1) цели обучения; 2) содержание и характер учебного материала; 3) уровень общего и речевого развития школьника; 4) возраст учащихся и этап обучения.

Для формирования речевых навыков и развития речевых умений обязательным условием является использование различных речевых ситуаций. В

вопросах, касающихся определения речевых ситуаций, их классификации и использовании, в методике пока нет единого мнения. А.А. Леонтьев трактует ситуацию как «стимул для совершения речевых действий» (Леонтьев, 1973, 60). По определению К.В. Воскресенской, ситуация представляет собой «определенную последовательность внеязыковых событий (Воскресенская, 1974, 130).

Наиболее удачным нам представляется определение ситуации, которое дает Е.И. Пассов. «Речевая ситуация есть такая динамическая система взаимоотношений общающихся, которая основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительной задачи» (Пассов, 2004, 169). Следовательно, ситуация предполагает взаимодействие. Под взаимодействием в процессе коммуникации понимается взаимодействие как минимум двух общающихся. Взаимодействие возникает при решении какой-либо задачи, а значит речевая ситуация должна быть задачей для обучающихся. Ситуация возникает только в деятельности и связанная с ней.

Е.И. Пассов выделяет следующие функции, которые выполняют ситуации: 1) ситуация – один из способов формирования речевых навыков; 2) способ мотивации речевой деятельности; 3) условия развития речевого умения; 4) способ преподнесения материала; 5) основа организации речевого материала.

В учебном процессе может быть два вида речевых ситуаций. Естественные, возникающие в классе (например, связанные с отсутствием отдельных учеников, с отношениями между учащимися и т.д.). Однако такие ситуации не позволяют организовать целенаправленную работу по развитию навыков диалогической речи на различные темы на основе лексико-грамматического материала. Поэтому возникает необходимость создания специальных учебных речевых ситуаций. Отличительные особенности учебной речевой ситуации: а) речевая ситуация в жизни всегда реальна, учебная ситуация воображаема; б) естественная речевая ситуация лишена словесного

стимула к речевой реакции, учебная ситуация должна иметь речевой стимул (например, «Постарайся убедить своего друга» и т.д.); в) естественная ситуация и реакция на нее не повторяются, тогда как одну и ту же учебную речевую ситуацию учащиеся могут «разыгрывать» неоднократно. Таким образом, между естественными и учебными речевыми ситуациями есть существенные различия в пользу применения учебных речевых ситуаций можно отметить: учебные речевые ситуации ставят учащихся в условия, однотипные с естественными;

- учебные речевые ситуации позволяют активизировать разговорные формулы, определенную лексику, грамматические структуры;
- учебные речевые ситуации развивают воображение учащихся, заставляют их оформлять свою мысль.

Учебная речевая ситуация состоит из условий ситуации и речевой реакции учащихся. В условиях ситуации выделяю следующие компоненты: а) описание ситуации, включающее информацию об обстановке и участниках разговора; б) речевой стимул как причина, побуждающая к речи; в) задание, поставленное перед учащимися.

Речевая реакция во многом определяется условиями ситуации. Условия ситуации должны: вызвать интерес у учащихся, учитывать жизненный опыт учащихся, учитывать языковые возможности учащихся.

В методической литературе описаны различные приемы создания на уроке искусственных речевых ситуаций. Для развития диалогической речи целесообразно применять следующие приемы: воображаемая речевая ситуация (в основе ее лежит словесное описание); ролевая игра и инсценирование на основе прослушанного диалога, рассказа, сказки, использование иллюстративной наглядности.

При словесном описании ситуации учитель сообщает ученику, какова обстановка разговора и в чем состоит задача речевого действия. Так, например, обрисовывается ситуация: «Перед Новым годом папа принес домой елку. Учитель спрашивает ученика: «О чем ты спросишь, или что ты скажешь

папе?» Речевая реакция, естественно, не может быть дана учащимися в готовом виде, поэтому при работе с речевыми учебными ситуациями учитель может использовать различные методические приемы. Так, можно снабдить условия ситуации списком ключевых слов и выражений, которые придают речевой реакции определенное направление, улучшают речевое оформление. Детали обстановки могут быть воссозданы в классе с помощью средств наглядности (картины, иллюстрации и т.п.).

Условия ситуации сообщаются учащимся в устной или письменной форме (например, на отдельных карточках). Учащиеся могут говорить по предложенным ситуациям как поочередно, так и в парах, а также самостоятельно (дома). Использование ситуаций позволяет расширить номенклатуру тем, обычно изучаемых на уроках, и тем самым выработать у учащихся умение продуцировать речь при различных обстоятельствах.

Одним из удачных приемов является инсценировка готовых текстов. Под инсценировкой в методике понимают деятельность учащихся, в процессе которой они воспроизводят прочитанное, увиденное, услышанное в лицах. При этом важно, что могут использоваться и невербальные средства общения: мимика, жест, поза, движения и т.п.

Значительное место среди приемов, направленных на создание учебных речевых ситуаций, занимает использование иллюстративной наглядности. При этом работу рекомендуется строить таким образом, чтобы ученик перевоплощался в персонаж, изображаемый на картине, и говорил от его имени.

Таким образом, в процессе развития диалогической речи младших школьников могут быть использованы различные методы и приемы. Описанные приемы были реализованы нами в системе упражнений, которые будут описаны далее.

#### Упражнения для обучения диалогической речи

Экспериментальное обучение, направленное на развитие диалогической речи младших школьников, проводилось в естественных условиях, то

есть без нарушения обычного хода учебного процесса. В ходе экспериментальной работы в структуру уроков русского языка включались специальные упражнения по формированию умений ведения диалога. Упражнения подбирались и составлялись таким образом, чтобы они были связаны с изучаемым на уроке материалом.

В Приложении 1. приводится таблица, демонстрирующая возможности программного материала по русскому языку в работе по формированию диалогической речи младших школьников (на материале учебника для IV класса).

В ходе формирующего эксперимента работа велась над различными сторонами диалогической речи младших школьников: интонацией, языковым оформлением, содержанием диалогической речи, особенностями этикетного диалога и др.

Поскольку программа начальной школы не предусматривает специального знакомства с диалогом, то в начале эксперимента были проведены уроки, в ходе которых мы познакомили учащихся с диалогом как видом речи, его особенностями, а также особенностями этикетного диалога. Описание этих уроков представлено в Приложении 2.

Чтобы познакомить младших школьников с особенностями диалогической речи, мы в ходе эксперимента использовали следующие упражнения.

1. Охарактеризуйте участников общения. В какой обстановке происходит общение? Какова цель разговора: повлиять на собеседника или получить какую-либо информацию?

1) А: Скажите, пожалуйста, как пройти на улицу Чехова?

Б: О! это совсем недалеко. Сначала прямо, потом первая направо. Там на углу сквер, вы сразу увидите.

А: Спасибо.

Б: Не стоит.

2) А: Скажите, как пройти на улицу Чехова?

Б: Чего?

А: Простите, я спросил, как пройти на улицу Чехова?

2. Прочитайте диалоги и инсценируйте их. Обратите внимание на то, как выражается неодобрение, упрек.

1) – Виктор, ты все время рассеян на уроке. Что с тобой?

- Сам не могу понять, в чем дело?

2) – Сынок, какие у тебя манеры! Как ты сидишь за столом?

- Не сердись, мамочка, на меня. Я сейчас...

3) – Почему ты такая невнимательная? Это задание мы уже давно выполнили.

- Какая досада!

3. Прочитайте диалог. Охарактеризуйте ситуацию общения. Определите, сколько человек участвует в разговоре. Было ли заранее подготовлено общение или оно возникло стихийно? Какое слово указывает на характер общения?

Как-то утром я проснулся, глянул в окно, а на улице все бело.

- Снег! Снег выпал! – закричал я на всю избу. А дедушка говорит:

- Это не снег, а иней.

- А какой он?

- Ступай погляди.

В Приложении 3 представлены упражнения, которые должны познакомить учащихся экспериментального класса с особенностями диалогической речи. Выполняя такие упражнения, дети приходят к выводу, что диалогическая речь возникает внезапно, без предварительного обдумывания, без подготовки. Разговор состоит из реплик собеседников, реплики взаимосвязаны между собой: первая обуславливает вторую, вторая вызывает третью и т.д. Диалог реализуется в устной форме, но это не значит, что в ней не действуют речевые нормы – она также подчиняется правилам русского литературного языка. Кроме того, выполняя такие упражнения, мы обращали внимание детей, что диалогическая речь часто эмоциональна, что в ней передаются не только мысли, но и чувства общающихся. Это отражается и в языке, в употреблении эмоционально-экспрессивной лексики.

В ходе эксперимента использовались специальные упражнения, направленные на формирование умений интонационно правильно организовывать диалогическую речь.

Диалогическая речь – это устная речь, и поэтому в ней важную роль играет интонация. Именно интонация является в устной речи основным выразителем коммуникативного членения. Интонация определяет тип предложения, которое используется в речи с различным назначением: для сообщения информации, для выражения вопроса, для побуждения слушателя к деятельности. Определив интонацию как способ выражения общего смысла предложения, в ходе эксперимента мы уделяли внимание обучению учащихся 4-го класса правильному интонационному оформлению предложений: обучали правильно интонировать их, показывали, что значит повышать и понижать тон, как делать фазовые и логические ударения, паузы. С этой целью использовались следующие упражнения:

1. Произнесите каждое предложение, выражая голосом разные чувства и настроения.

*Борис Петрович* (ласка, угроза, просьба, удивление, сомнение).

*Унесите* (приказ, просьба, мольба).

*Знаю* (радость, опасение, торжество, ужас).

2. Произнесите «здравствуйте» с различным настроением: грустным, гневным, радостным, подавленным, высокомерным, раздраженным.

Пусть ваши слушатели определяют то настроение, которое вы хотели передать в каждом случае.

3. Прочитайте диалог, правильно расставляя логические ударения. Докажите, что логическое ударение является выразителем смысловой стороны речи.

4. Прочитайте диалог без пауз. Можно ли понять смысл диалога, прочитанного без пауз.

Для выработки правильного интонационного выделения реплик мы использовали сюжетные картинки. Прием иллюстративной наглядности явля-

ется одним из наиболее эффективных, так как легко вводит ученика в обстановку диалогического общения. Учащимся предлагались следующие задания:

1. Рассмотрите рисунки. Какой из рассказчиков говорит тихо, а какой – громко? Что помогло тебе это определить?

2. Скажи, в каких ситуациях следует говорить тише или громче обычного: а) ты в гостях у своего друга. Он позвал тебя пообедать с его родителями. За столом ты разговариваешь о футбольном матче; б) ты читаешь стихотворение на уроке; в) ваша команда обыграла в КВН команду соседнего класса; г) ты зашел в магазин купить тетрадь и ручку. Продавец занят и долго не обращает на тебя внимание.

Использование таких упражнений позволило учащимся более точно и выразительно передавать свои чувства, помогло правильно понимать и чувствовать речь собеседника.

Ряд упражнений, используемых нами в ходе формирующего эксперимента, были направлены на формирование умения использовать этикетные формулы диалога. Приведем примеры таких заданий.

1. Назовите вежливые слова приветствия, благодарности, прощания, просьбы; рассказать, как надо вести себя во время разговора.

2. Разыгрывание ситуаций при уместности употребления слов приветствия:

А) В школе вы встречаетесь с учительницей. Кто и как должен поздороваться первым?

Б) Какие слова вы употребите, здороваясь с одним и тем же человеком утром? днём? вечером?

В) Встречаются мальчик и девочка. Кто должен поздороваться первым? Какими словами дети могут приветствовать друг друга?

Участие в диалоге предполагает знание правил речевого поведения и умения ими пользоваться. Для этой цели нами использовалось следующее задание.



Прочитайте текст. О какой форме общения идет речь? Что она собой представляет? Как должны вести себя собеседники?

- Но беседа не состоялась, - сказал Иа. – Не было обмена мнениями. Ты сказал «Здорово!» и помчался дальше. Пока я обдумывал свою реплику, твой хвост мелькнул шагов на сто отсюда на холме. Я хотел было сказать: «Что? Что?» - но понял, что уже поздно.

- Ну я очень спешил.

- Должен говорить сперва один, потом другой, - продолжал Иа. – По порядку. Иначе это нельзя считать беседой. «Здорово! – Что? Что?». На мой взгляд, такой обмен репликами ничего не дает. Особенно если, когда приходит ваша очередь говорить, вы видите только хвост собеседника. И то еле-еле.

- Ты сам виноват, Иа. Ты же никогда ни к кому из нас не приходишь. Сидишь, как сыч, в своем углу и ждешь, чтобы все остальные пришли к тебе. А почему бы тебе самому к нам не зайти?

Иа задумался.

- В твоих словах, кролик, пожалуй, что-то есть, - сказал он наконец. – Я действительно пренебрегал законами общежития. Я должен больше вращаться. Я должен отвечать на визиты.

Анализируя данный текст, дети пришли к выводу, что одной из форм общения является диалог. Диалог состоит из реплик говорящих. Диалог строиться по определенным правилам: должен говорить сначала один (другой слушает), потом другой (первый слушает). Слушание необходимо, для того, чтобы добиться взаимопонимания и построить беседу.

Второе правило, которое было сформулировано в процессе анализа данного текста: уважительность к собеседнику требует терпения, такта, стремления выслушать до конца.

На следующем уроке для знакомства с другими правилами диалогового общения использовался следующий текст:

Незнайка начал подробно рассказывать про пароходы и про то, как он

поспорил с Пестреньким, но в это время раздался паровозный свисток.

- Прошу прощения, - перебил помощник Незнайку, - нам пора идти, так как поезд не должен опаздывать. В другой раз мы с удовольствием послушаем ваш рассказ.

- Послушайте, в какой другой раз? – закричал Незнайка. – В другой раз мы еще быть может и не встретимся!

Но никто не слушал его. Поезд тронулся, и некоторым коротышкам пришлось прыгать в вагоны на ходу.

- Ну вот! – обиженно сказал Незнайка. – Не могли подождать минутку чуточку. Ведь самого интересного я не рассказал.

После прочтения текста перед учащимися был поставлен вопрос: о каком правиле ведения диалога речь идет в тексте.

В результате анализа были сделаны следующие выводы.

Во-первых, речь идет о правиле: если нет возможности выслушать в данный момент, нужно извиниться и перенести разговор на другое время, что и сделал помощник машиниста: «Прошу прощения, нам пора идти».

Во-вторых, нужно знать время и место подобных разговоров: Незнайке не нужно было обижаться, так как нельзя долго разговаривать, стоя на дороге.

Для знакомства с еще одним правилом ведения диалога использовался текст:

Кролик и Пятачок сидели возле парадной двери Винни-Пуха и слушали, что говорит кролик. Винни-Пух тоже сидел с ними. Был дремотный летний полдень, и лес был полон тихих нежных звуков, и все они, казалось, говорили Пуху: «Не слушай Кролика, Слушай меня». Поэтому Винни занял самую удобную позицию для того, чтобы не слушать кролика, и лишь время от времени открывал глаза и говорил «Ах», а потом закрывал глаза снова и говорил: «Верно, верно».

Сам же Кролик серьезно спрашивал: «Ты понимаешь, что я имею в виду, Пятачок?», а Пятачок не менее серьезно кивал в ответ, чтобы показать,

что оно все-все понимает.

Задание по тексту: сформулируйте еще одно правило ведения диалога. Как должен вести себя слушающий и говорящий?

После беседы был сформулирован следующий вывод:

Каждый собеседник должен проявлять заинтересованность в своем партнере по разговору, показывая мимикой, жестами, восклицаниями (как это делал Пятачок), что он слушает другого. А говорящий постоянно обращается к слушающему, как это делает Кролик. И очень некрасиво ведет себя Винни-Пух, который только делает вид, что слушает кролика.

В целом после анализа данных текстов были сформулированы правила вежливого диалогового общения, которые в виде памятки были розданы всем учащимся класса (см. Приложение 4).

На уроках русского языка учащимся на различных этапах уроков учащимся предлагались задания, направленные на развитие диалогической речи. Так, на уроке по теме «Тема и основная мысль текста» на этапе составления текста на тему «Друзья» нами было предложено задание составить диалог – разговор между друзьями.

На уроках, посвященной теме «Имя существительное» мы, анализируя художественные тексты, знакомили с обращением и его роли в выражении благодарности, приветствия, прощания. Обращали внимание на обращения, выраженные именем собственным (типа «Аллочка» в разговоре с младшей сестренкой) и нарицательным. И «Сказка об умном мышонке» дает возможность учащимся понаблюдать нарицательные имена существительные в роли обращений: *Унесла мышонка кошка*

*И поёт: - Не бойся, крошка.*

При написании изложения по русской сказке «Лиса и Журавль» дать задание ответить на вопросы: 1. Вежливо ли приглашала лиса журавля в гости? Какие слова при этом она говорила и чем обещала угостить?

2. Не разошлись ли у лисы слова с делом? Как вы думаете, обидела ли лиса своего гостя? Было ли журавлю хорошо в гостях у лисы?

В урок по теме «Составление текста по серии иллюстраций» мы включили задание школьникам составить диалог: разговор сына Славика с отцом.

При изучении темы «Местоимение» мы, обратив внимание, что в роли обращений используются и местоимения (в русском языке употребляются две формы местоименного обращения: «ты» и «вы»), предложили придумать разговор с другом и незнакомым человеком. Уточняем знания о том, что когда мы обращаемся к человеку старше по возрасту или к незнакомому, то используем местоимение «вы»; у нас принято, что члены семьи и другие близкие родственники между собой на «ты»; часто на «ты» обращаются друг к другу сотрудники, друзья; для нас «ты» - знак доверия и близости, а не бесцеремонности и грубости( в случае, когда на «ты» обращается к нам посторонний).

На уроке по теме «Местоимение» мы показали младшим школьникам не деликатность употребления личных местоимений «он», «она» в присутствии лица, о котором идёт речь. С этой целью на уроке даем задание рассказать об успехах друг друга. Вот как примерно звучит рассказ Кати о Насте: Она в этом году совсем переменялась, стала лучше готовиться к урокам. Она хороший товарищ и мне нравится с ней дружить.

Обращаемся к классу с вопросом: «Была ли Катя вежлива по отношению к своей подруге?» Некоторые ученики заметили, что не приятно было слушать Катю, потому что она ни разу не назвала Настю по имени.

На уроке по теме «Глагол» на этапе «Работа по теме» мы предложили детям выполнить творческое задание: составить и записать два-три варианта начала разговора по телефону. Использовать слова: здравствуйте, пожалуйста, будьте любезны (разговор может быть с родителями, другом и т.д.).

На уроке обобщения знаний об имени существительном учащимся было предложен следующее задание:

Учитель: Представьте, что на ваш звонок вы слышите с другого конца провода: - Алло!

Какие варианты начала разговора из приводимых ниже вы выберете?

1. Кто говорит?
2. Здравствуйте, можно Лену Иванову?
3. Здравствуйте, вам звонит Аня Петрова (дождаться ответного приветствия); попросите, пожалуйста, к телефону Лену.
4. Мне Иванову, срочно!

В урок по теме «Прилагательное» на этапе «Работа по теме урока» мы включили задание - написание письма другу или близкому человеку (бабушке). Использовать по возможности слова типа *дорогой, милый, родная* и т.п.

Во время формирующего этапа нами широко применялось такое упражнение, как составление диалогов по данному началу и по заданной ситуации. В процессе этой работы мы увидели, что составление диалогов по данному началу и по заданной ситуации оказывает благотворное влияние на устную речь учащихся. Так, в высказываниях учащихся уменьшилось количество начатых, но не законченных предложений. Речь учащихся стала более свободной, менее прерывистой.

Для обучения ведению этикетного диалога нами использовались следующие упражнения.

1. Дополните диалог обращениями.
2. Дополните диалог формами приветствий, прощаний, просьбы, отказа и др.
3. Покажите жесты, которыми можно сопровождать приветствие, прощание, отказ, радость, сомнение, удивление.
4. Прослушайте диалог. Охарактеризуйте отношения собеседников.

Для активизации учащихся мы использовали ролевую игру и инсценировки, так как именно эти приемы помогают создать в классе самые разнообразные ситуации, обстановку, максимально приближенную к естественной. Учитывая это, в процессе опытного обучения с целью лучшего усвоения формул речевого этикета учащимся предлагалось вообразить различные речевые ситуации и разыграть диалоги.

Например:

- а) поздоровайтесь с учителем (другом, соседом, врачом и др.);
- б) попрощайтесь с близкими или незнакомыми людьми;
- в) попросите друга (маму, учителя) помочь в выполнении домашнего задания;
- г) выразите благодарность за подарок ко дню рождения;
- д) поздравь с праздником маму (учителя, бабушку, друга и т.д.);
- е) выразите отказ на приглашение пойти в кино с выражением огорчения, категорического отказа.

В процессе экспериментальной работы нами активно использовались ролевые игры. Ролевая игра позволяет учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы, создает мотив к диалогическому общению. Ситуация общения, моделируемая на уроке, позволяет приблизить речевую деятельность на уроке к реальной коммуникации. В методической литературе отмечается, что в структуре ролевой игры выделяются следующие компоненты: роли, исходная ситуация, ролевые действия (Казарцева, 1999).

При организации ролевых игр в ходе формирующего эксперимента нами учитывались следующие методические положения. Подбор ролей должен осуществляться с учетом индивидуальных особенностей учащихся, особое внимание следует уделять учащимся с низкой коммуникативной компетенцией. Наиболее комфортно эти учащиеся чувствуют себя в ситуациях, когда речевые действия сопровождают неречевые и доля первых невелика: демонстрация смоделированной игрушки, физические упражнения и т.п. Ученики с невысокой самооценкой увереннее чувствуют себя в том случае, если их партнер близкий друг, содержание высказывания им знакомо. Ученику с лидерскими наклонностями легко сориентироваться в ситуации, где он играет роль руководителя группы.

Второй компонент ролевой игры – исходная ситуация – выступает как способ ее организации. При обучении диалогической речи используются речевые ситуации, которые вызывают речевую реакцию учащихся. Третий компонент ролевой игры – ролевые действия, которые выполняют учащиеся,

играя определенную роль. Речевые действия органически связаны с ролью.

Применение ролевой игры в процессе овладения диалогической речью способствовало положительным изменениям в речи младших школьников: разнообразию диалогических единств, увеличению объема высказывания, убыстрению темпа речи.

Работа по формированию умений и навыков диалогической речи проводилась также на уроках литературного чтения. После изучения художественных произведений, в которых встречались диалоги, учащимся предлагались следующие задания.

- выразительно прочитать диалог, соблюдая интонацию и опираясь на знаки препинания;
- изменить диалог, включив в него слова, выражающие отношение говорящих к содержанию высказывания;
- подготовиться к выразительному чтению диалога;
- перестроить монолог в диалог, поставив к каждому предложению вопросы;
- пересказать диалог в виде монолога, сохранив при этом вопросительные и восклицательные предложения, обращения к собеседнику;
- заменить отдельные слова реплик синонимами;
- восстановить пропущенные реплики в диалоге.

Так, при изучении рассказа Д.Н. Мамина-Сибиряка «Приемыш» учащимся было дано задание: выразительно прочитать диалог старика Тараса и автора.

На уроке по теме В.М. Гаршин «Сказка о жабе и розе» учащиеся получили следующее задание: придумать реплики, которые могла произносить роза в ответ на угрозы жабы.

При изучении «Повести о Петре и Февронье» выполнялось следующее задание? Перестроить диалог Февроньи со слугой князя в монолог.

**Контрольный этап.**

**Цель** - выявление уровня интереса младших школьников к совершенствованию диалогической речи, определение знаний учащихся о диалоге. Сделать вывод о результатах нашей работы, сравнение данных констатирующего и контрольного этапов.

Для проверки эффективности предложенной системы упражнений после формирующего этапа мы провели контрольный срез, используя тот же материал, которым проверялись учащиеся в ходе констатирующего этапа.

Результаты выполнения заданий обобщены в Таблице 2.1.

ТАБЛИЦА 2.1.

Уровень сформированности умений и навыков диалогической речи (%) на контрольном этапе эксперимента

п/н	задание	Уровень сформированности умений и навыков диалогической речи (%)		
		Справились с заданием полностью	Справились с заданием частично	Не справились с заданием
1.	Восстановить пропущенные реплики в диалоге	46	50	4
2.	Отредактировать диалог, устранив в нем речевые и грамматические ошибки	40	42	8
3.	Составить диалог по данному началу	40	42	18
4.	Составить диалог с использованием речевого этикета.	38	42	20
5.	Составить диалог по данной речевой ситуации	42	42	16

При обобщении результатов эксперимента были учтены следующие показатели:

1. Умение составлять диалог по заданной ситуации.
2. Умение составлять диалог по данному началу.
3. Умение пользоваться неполными предложениями.
4. Умение вести этикетный диалог.
5. Количество речевых и грамматических ошибок.

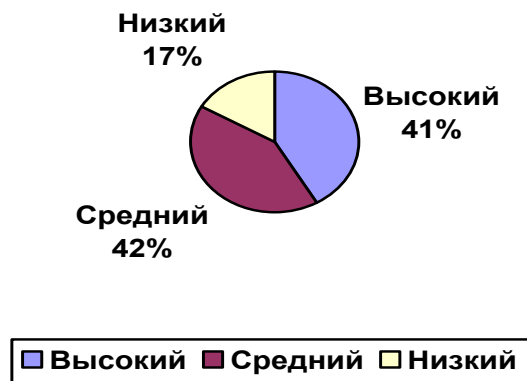
Анализ экспериментальных данных позволяет констатировать, что у



учащихся экспериментального класса уровень сформированности речевых умений и навыков стал выше в сравнении с констатирующим экспериментом. Установлено, что диалогическая устная речь учащихся стала более грамотной, они допустили меньше грамматических и речевых ошибок.

После проведения контрольного эксперимента нами были получены следующие результаты. У 41% детей был выявлен высокий уровень развития диалогической речи; 42 % - это дети со средним уровнем развития диалогической речи; 17 % - обладатели низкого уровня.

Полученные в ходе контрольного эксперимента результаты представлены в диаграмме (Рис.2.2.).



**Рис. 2.2.** Уровни развития диалогической речи учащихся экспериментального класса (контрольный эксперимент)

Представим, полученные в ходе педагогического эксперимента результаты, в виде сравнительной Таблицы 2.2.

Таблица 2.2.

Уровни развития диалогической речи						
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	учащиеся	Проценты	учащиеся	Проценты	учащиеся	проценты
Констатирующий эксперимент	3	17%	4	41%	5	42%
Контрольный эксперимент	4	41%	5	42%	3	17%

Данные представленные в таблице, свидетельствуют о том, что проведенная экспериментальная работа дала возможность улучшить уровень развития диалогической речи. Эти результаты достигнуты благодаря тому, что в экспериментальном классе систематически проводилась работа по обучению диалогической речи. Используемая система упражнений обеспечила эффективное формирование навыков диалогической речи. Таким образом, в ходе эксперимента была проверена и подтверждена гипотеза исследования.

### **Выводы по второй главе**

Коммуникативная направленность современного процесса обучения русскому языку обусловила актуальность методических исследований, направленных на речевое развитие учащихся, в том числе развитие умений и навыков диалогической речи. Проблеме формирования умений вести диалогическую речь посвящены труды И.Л. Бим, Е.В. Коротаевой, О.М. Казарцевой, М.П. Ворониной, Н.А. Песняевой и др. Анализ методической литературы по проблеме исследования показал следующее: развитие речевой деятельности учащихся – не стихийный процесс, он требует определённого педагогического руководства; диалогическую речь младших школьников необходимо развивать на каждом уроке русского языка или чтения, математики или природоведения; диалог будет служить цели развития речевой деятельности младших школьников при определённых условиях: учёт возрастных, психофизиологических особенностей становления речевой деятельности учащихся; психологическая и педагогическая готовность учителя обучать младших школьников вести диалог; учёт роли сверстников в их речевом развитии.

На констатирующем этапе эксперимента были выделены три уровня сформированности диалогической речи у младших школьников: высокий, средний и низкий. Были получены следующие результаты: высоким уровнем развития диалогической речи обладают 17 % учащихся; средний уровень характерен для 41 % детей; к низкому уровню - 42 % учеников 4 класса.

В ходе исследования было определено содержание обучения по совер-

шенствованию диалогической речи младших школьников, установлены принципы, на которые опирается опытное обучение: принцип коммуникативности, принцип наглядности, принцип активности, принцип доступности и посильности. В процессе развития диалогической речи младших школьников использовались различные методы и приемы. Отобранные методы и приемы были реализованы нами в системе упражнений, используемой в ходе опытного обучения. Экспериментальное обучение, направленное на развитие диалогической речи младших школьников, проводилось в естественных условиях, без нарушения обычного хода учебного процесса. В ходе экспериментальной работы в структуру уроков русского языка включались специальные упражнения по формированию умений ведения диалога. Упражнения подбирались и составлялись таким образом, чтобы они были связаны с изучаемым на уроке материалом. В ходе формирующего эксперимента работа велась над различными сторонами диалогической речи младших школьников: интонацией, языковым оформлением, содержанием диалогической речи, особенностями этикетного диалога и др. В результате исследования был отобран дидактический материал в форме текстов, разработана система заданий и специальных упражнений, способствующих совершенствованию диалогической речи младших школьников.

Контрольное тестирование показало, что уровень сформированности речевых умений и навыков стал выше в сравнении с констатирующим экспериментом. Установлено, что диалогическая устная речь учащихся стала более грамотной, они допустили меньше грамматических и речевых ошибок. Были получены следующие результаты. У 41% детей был выявлен высокий уровень развития диалогической речи; у 42 % - средний уровень развития диалогической речи; у 17 % детей отмечен низкий уровень. Проведённое исследование подтвердило гипотезу исследования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на поиск путей совершенствования диалогической речи младших школьников, разработку способов и приемов формирования коммуникативной компетенции младших школьников.

В ходе исследования был проведен анализ лингвистической, научно-методической и учебной литературы, что позволило утвердиться в правомерности темы исследования и сформулировать теоретические предпосылки исследования. Кроме того, анализ научно-методической литературы по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Введение в практику школы понятия компетенции даёт более чёткие ориентиры для разработки измерителей уровня подготовки школьников по русскому языку, а коммуникативная компетенция определяется при проверке уровня владения речевой деятельностью (чтением, письмом, устной монологической и диалогической речью).

2. Для формирования коммуникативной компетенции младших школьников при обучении диалогам базовыми лингвистическими понятиями являются текст, стили и виды речи.

3. В развитии диалога большое значение приобретает речевая активность детей, а участие в диалоге предполагает знание правил речевого этикета.

В ходе экспериментального исследования мы выявили следующее: целенаправленная и планомерная работа по формированию коммуникативной компетенции при обучении диалогической речи младших школьников может существенно повысить уровень развития диалогической речи детей.

В ходе исследования было определено содержание обучения по совершенствованию диалогической речи младших школьников, установлены принципы, на которые опирается опытное обучение: принцип коммуника-

тивности, принцип наглядности, принцип активности, принцип доступности и посильности. В процессе развития диалогической речи младших школьников использовались различные методы и приемы. Отобранные методы и приемы были реализованы нами в системе упражнений, используемой в ходе опытного обучения. Экспериментальное обучение, направленное на развитие диалогической речи младших школьников, проводилось в естественных условиях, без нарушения обычного хода учебного процесса. В ходе экспериментальной работы в структуру уроков русского языка включались специальные упражнения по формированию умений ведения диалога. Упражнения подбирались и составлялись таким образом, чтобы они были связаны с изучаемым на уроке материалом. В ходе формирующего эксперимента работа велась над различными сторонами диалогической речи младших школьников: интонацией, языковым оформлением, содержанием диалогической речи, особенностями этикетного диалога и др. В результате исследования был отобран дидактический материал в форме текстов, разработана система заданий и специальных упражнений, способствующих совершенствованию диалогической речи младших школьников.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, совершенствование диалогической речи на уроках русского языка в начальных классах будет проходить эффективно, если используются разнообразные методы и приемы, направленные на формирование диалогической речи младших школьников; на уроках используется система упражнений, способствующих формированию диалогической речи учащихся; работа по формированию диалогической речи ведется как на уроках русского языка, так и литературного чтения.

### Библиографический список

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие / Е.С. Антонова. – М.: Кнорус, 2007. – 464 с.
2. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников / О.М. Арефьева // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 74-78.
3. Арутюнова Н.Д. О типах диалогического стимулирования / Н.Д. Арутюнова // Теория и практика лингвистического описания диалогической речи. Вып 49. – М., 2009. – С. 3-10.
4. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 151 с.
5. Ахмедов Г.И. Коммуникативные типы высказывания в русском языке / Г.И. Ахмедов. – М.: МГЛУ, 2009. – 147 с.
6. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника / И.Л. Бим. - М.: Просвещение, 2007. – 211 с.
7. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках русского языка / Е.А. Быстрова // Русская словесность. – 2003. - № 1. – С. 35-40.
8. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В.В. Виноградов. – М.: АН СССР, 1963. – 255 с.
9. Винокур Т.Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи в современном русском языке / Т.Г. Винокур // Исследования по грамматике русского литературного языка. – М.: Изд-во АН СССР, 1965, № 3. – С. 342-355.
10. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов / Т.М. Воителева. – М.: Дрофа, 2006. - 319 с.
11. Воронина М.П. Диалог на уроке в начальной школе / М.П. Воронина //

- Начальная школа. - 2004. - № 6. – С. 45- 50.
12. Воскресенская К.В. О роли ситуаций при обучении взрослых устной речи / К.В. Воскресенская // Уч. зап. Моск. гос. пед. ин-та им. В.И. Ленина. - № 223. – М.: МГПИ. – С. 130-136.
  13. Выготский Л.С. Педагогическая психология : учебное пособие / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. - 157 с.
  14. Галицких Е.О. Направленность на диалоговое взаимодействие учителя и ученика как условие развития языковой личности / Е.О. Галицких // Мир русского слова. – 2003. - № 3. – С. 60-67.
  15. Грузинская И.А. Диалог как форма устного упражнения на различных стадиях обучения / И.А. Грузинская // Методический сборник. Вып. 3. – М., 2011. – С. 3-11.
  16. Дресслер В. Синтаксис текста / В. Дресслер // Новое в зарубежной лингвистике. Вып 8. – М.: Прогресс, 1988. – С. 11-137.
  17. Жинкин Н.И. Язык – Речь – Творчество: избр. труды / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
  18. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К.П. Зайцева// Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 4. – С. 78-83.
  19. Занько С.Ф. Основные вопросы лингвистической теории диалога / С.Ф. Занько – Казань: КГУ, 2008. – 119 с.
  20. Запятая О.В. Диагностика сформированности коммуникативных учебных действий у младших школьников / О.В. Запятая. – Волгоград: Учитель, 2015. – 49 с.
  21. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи: пособие для учителя / Д.И. Изаренков.- М.: Русский язык, 2006. – 160 с.
  22. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учебное пособие / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, 1998. - 176 с.
  23. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие / О.М. Казарцева. - М.: Флинта, Наука, 1999. –

- 496 с.
24. Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения: учебное пособие / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – М.: Линка-Пресс, 1994. - 342 с.
  25. Козюренко М.А. Оценка сформированности коммуникативных УУД с помощью метода наблюдения / М.А. Козюренко, Г.С. Базанова, Е.И. Сальникова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 11. – С. 15-19.
  26. Коломыцева О.Н. Диагностика уровня развития устной и письменной речи учащихся на основе языковых средств вежливости / О.Н. Коломыцева // Проблема качества образования в современном обществе: материалы Международ. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2004. – С. 279-281.
  27. Коротаева Е.В. Интерактивное обучение: организация учебных диалогов / Е.В. Коротаева // Русский язык в школе. – 2009. - № 5. – С. 3-10.
  28. Кудрявцева Т.С. Современные подходы к обучению речи / Т.С. Кудрявцева. – Русский язык в школе. – 1996. - № 3. – С. 3-7.
  29. Кудрявцева Т.С. Современные подходы к обучению речи / Т.С. Кудрявцева // Русский язык в школе. – 1996. - № 3. – С. 3-7.
  30. Кухтинская И.В. Работа с текстом как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся / И.В. Кухтинская // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 13-15.
  31. Ладыженская Т.А. Речевые ситуации при обучении диалогической речи / Т.А. Ладыженская. - Русский язык в школе. – 1974. - № 5. – С. 40-44.
  32. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: пособие для учителя / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1975. - 89 с.
  33. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие / Т.А. Ладыженская.. – М.: Академия, 2007. - 134 с.
  34. Леонова Е.В. Развитие коммуникативных способностей младших



- школьников в условиях совместной творческой деятельности / Е.В. Леонова, А.В. Плотникова // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 91-96.
35. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации / А.А. Леонтьев // Речевая ситуация в преподавании иностранных языков: сборник научных статей. - М.: Просвещение, 1973. – С. 60-65.
36. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность: учебное пособие / А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1971. - 214 с.
37. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя / М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
38. Львов М.Р. Методы развития речи учащихся / М.Р. Львов // Русский язык в школе. - 1987. - № 4. – С. 42-47.
39. Львов М.Р. Основы теории речи: учебное пособие / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 248 с.
40. Львов М.Р. Речь учащихся средней школы / М.Р. Львов // Русский язык в школе. - 1981. - № 6. – С. 38-44.
41. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / М.Р. Львов. – М.: Логос, 2001. – 248 с.
42. Львов М.Р. Школа творческого мышления: пособие для учителя / М.Р. Львова. - М.: Просвещение, 1993. - 124 с.
43. Львова С.И. Развитие видов речевой деятельности на уроках русского языка / С.И. Львова // Русская словесность. – 2002. - № 7. – с. 40-45.
44. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие / - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 464 с.
45. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения языку / М.В. Ляховицкий // Методика обучения русскому языку: хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – С. 28-37.
46. Методические основы языкового образования и литературного разви-

- тия младших школьников / Под ред. Рамзаевой Т.Г. – М.: Высшая школа, 2003. - 409 с. Москальская О.И. Грамматика текста: учебное пособие / О.И. Москальская. – М.: Академия, 2005. - 183 с.
47. Одинцов В.В. О языке художественной прозы. Повествование и диалог: учебное пособие / В.В. Одинцов. – М.: наука, 1973. – 104 с.
48. Падучева Б.В. Прагматические аспекты связности диалога / Б.В. Падучева. - М., 2012. – С. 305-313.
49. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт / Е.И. Пассов // Коммуникативная методика обучения родному языку: сборник научных статей. – М.: Русский язык, 2004. – С. 162-173.
50. Песняева Н.А. Развитие речевой деятельности младшего школьника в учебном диалоге / Н.А. Песняева // Начальная школа. – 2004. - №12. – С. 95-104.
51. Песняева Н.А. Эффективность развития речевой деятельности младших школьников в учебном диалоге / Н.А. Песняева // Начальная школа. – 2005. - №5. – С. 54-63.
52. Святогор, И.П. О некоторых особенностях синтаксиса диалогической речи в современном русском языке: учебное пособие / И.П. Святогор. - Калуга, 2015. – 203 с.
53. Смелкова З.С. Педагогическое общение. Диалог на уроках словесности: пособие для учителя / З.С. Смелкова. – М.: Академия, 1999. - 124 с.
54. Смирнова Т.Н. Эллиптические повторы в репликах-реакциях русского диалога / Т.Н. Смирнова // Русский язык в школе. – 2014. - № 1. – С. 14-20.
55. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учебное пособие / Н.В. Багичева, М.Л. Кусова, Е.И. Плотникова и др. - М.: Флинта: Наука, 2014. – 272 с.
56. Учебный процесс в Школе диалога культур / Под ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2004. – 160 с.
57. Формановская Н.И. Вы сказали «Здравствуйте!»: Речевой этикет в

- нашем общении: учебное пособие / Н.И. Формановская. – М.: Просвещение, 1989. – 157 с.
58. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения: учебное пособие / Н.И. Формановская. – М.: Русский язык, 1989. – 156 с.
59. Хамраева Е.А. Формирование коммуникативных умений у младших школьников на уроках русского языка / Е.А. Хамраева. – М.: Спутник, 2004. – 247 с.
60. Шапиро А.Б. Очерки по синтаксису русских народных говоров (строение предложения) / А.Б. Шапиро. М.: Просвещение, 1963. – 318 с.
61. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н.Ю. Шведова. – М.: Академия, 2006. – 377 с.
62. Шкуричева Н.А. Взаимодействие младших школьников как средство развития коммуникативной компетентности / Н.А. Шкуричева // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 4-10.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

**Возможности программного материала по русскому языку в работе  
по формированию диалогической речи младших школьников  
(на материале учебника для IV класса)**

Тема программы	Содержание работы по формированию диалогической речи	Материал учебника
Побудительные предложения.	Интонация как средство выражения побуждения к действию.	Упражнение, где требуется при чтении выразить чувство гордости. Необходимо привлечь дополнительный материал: выразить голосом дружеский совет, настойчивое требование. Можно поставить вопрос, когда уместно использовать тот или иной тон побуждения к действию.
Восклицательные предложения.	Интонация как выражения вежливости.	Упражнение, где требуется одно и то же восклицательное предложение произнести вначале с одобрением, затем с неодобрением.
Имя существительное в роли обращений.	Роль обращений в выражении благодарности, приветствия, прощания. Обращения, выраженные именами собственными (типа «Анечка в разговоре с маленькой сестренкой), Соответствие тона содержанию высказывания с обращением. Обращения, выраженные именами нарицательными и произносимые с разной интонацией. Разные обращения, называющие одно и то же лицо (по фамилии, имени-отчеству,	Анализ художественных текстов, разыгрывание ролей из сказок, ролевые игры.

	имени, словом с ласкательной окраской) в зависимости от ситуации общения, обстановки, степени знакомства.	
Имя прилагательное.	Обращение со словами типа «дорогой, милый, родной» и т.п.	Написать письмо другу, близкому человеку.
Глагол.	Употребление вежливых слов в обращении к старшему или незнакомому человеку. Составление предложений со словами «разрешите спросить», «прошу вас», «скажите, пожалуйста», «будьте любезны», «Будьте добры» др. Глагол в роли приветствия знакомых и близких людей; глагол в роли извинения, совета, просьбы, предположения.	Составление диалогов по данному началу со словами «здравствуй», «благодарю», «извините, пожалуйста».
Местоимение.	«Ты» и «вы» в роли обращений к знакомому и незнакомому собеседнику.	Учебные речевые ситуации

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

## План-конспект урока

## Тема «Диалог. Этикетные диалоги»

**Тип урока:** открытие нового знания.

**Цель:** создать условия для осознания обучающимися важности умения употреблять разнообразные формулы речевого этикета, выраженные как словами, так и словосочетаниями, в зависимости от ситуации общения.

**Задачи:**

**Образовательные:** способствовать закреплению нахождения и объяснения орфограмм в корне слова; познакомить с терминами этикет, этикетные слова, речевая ситуация.

**Развивающие:** продолжать формировать коммуникативно-речевые умения, а также умение подбирать адекватные для конкретных речевых ситуаций слова.

**Воспитательные:** воспитание культуры умственного труда на основе таких мыслительных операций, как синтез, сравнение, обобщение.

Способствовать формированию навыков нравственного поведения, культуры общения и экологической культуры личности.

**Планируемые результаты:**

**Предметные:** способствовать закреплению нахождения и объяснения орфограмм в корне слова; познакомить с терминами этикет, этикетные слова, речевая ситуация.

**Познавательные УУД:** поиск и выделение необходимой информации, осознанное построение речевого высказывания в устной форме, свободное восприятие текста, осмысленное чтение; содействие развитию мыслительных операций: сравнения, анализа, синтеза, обобщения, систематизации. Помощь в развитии творческого воображения, познавательной активности, интеллектуальных и артистических способностей.

**Личностные УУД:**

- самоопределение, стремление к речевому самосовершенствованию;
- нравственно-этическая ориентация, способность к самооценке своих действий, поступков;
- развитие моральной готовности противостоять негативным проявлениям, вызвать стойкое внутреннее неприятие персонажей, наделённых пороками, и нежелание им подражать.

**Регулятивные УУД:** целеполагание, планирование, саморегуляция, осознание обучающимися стремления к постижению нового.

**Коммуникативные УУД:** планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, соблюдение правил речевого поведения, умение полно выражать мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

**Оборудование урока:** мультимедийная аппаратура, компьютер, учебник «Русский язык» для 4-го класса, раздаточный материал.

#### ПЛАН УРОКА

1. Начало урока:

- 1) Вступительное слово учителя;
- 2) Фронтальный опрос;
- 3) Проверка домашнего задания.

2. Закрепление речеведческого материала о диалоге;

- 1) чтение текста В.В. Голявкина;
- 2) повторение сведений о диалоге;
- 3) выполнение упражнений 37.

3. Усвоение речеведческого материала об этикетных диалогах:

- 1) выполнение упражнений (карточка 1), устное упражнение;
- 2) сопоставление двух диалогов (диалог к упр. 37 и диалог с карточки 1);
- 3) объяснение учителя;
- 4) запись речевых формул этикетного общения;
- 5) запись памятки «Как вести себя во время разговора» (карточка 2).

4. Формирование умения применять изученный материал: создание трех иг-

ровых ситуаций общения (работа по подгруппам).

5. Подведение итогов.

6. Объяснение домашнего задания.

## **Материалы к уроку**

### Методический комментарий

1. Учитель формулирует цель урока: закрепить изученный материал о диалоге, а также познакомиться с особенностями этикетных диалогов.

Далее учитель просит учащихся вспомнить четыре вида речи, изученные ранее, и охарактеризовать их отличительные признаки.

После того, как дети вспомнили материал о видах речи, проверяется домашнее задание (упр. 34).

2. Закрепление речеведческого материала о диалоге. Учитель предлагает учащимся открыть учебник на стр. 27 и прочитать текст В.В. Голявкина (упр. 37).

#### Текст

*- Ты опять завтракаешь на уроке?*

*Вася быстро спрятал завтрак в парту.*

*- Что будет, - сказал учитель, - если все будут завтракать на уроке?*

*Класс зашумел. Потому что каждый хотел сказать, что тогда будет.*

*Коля сказал:*

*- Будет очень смешно!*

*- Миша сказал:*

*- Жеванье будет!*

*Маша сказала:*

*- Все сытые будут!*

*- А чего не будет? – спросил учитель.*

*Класс молчал. Чего не будет – никто не знал.*

*Учитель уже хотел сам ответить, но вдруг кто-то крикнул:*

*- Урока не будет.*

*- Абсолютно верно! – сказал учитель.*



### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ:

1. Сколько человек участвует в разговоре?
2. Кому принадлежат слова: «Абсолютно верно»? как вы это ухна-нали?
3. Прочитайте еще раз реплики (слова каждого лица) без слов автора и установите, какие это предложения по цели высказывания.

### Методический комментарий

После ответов на эти вопросы учитель предлагает еще раз вспомнить изученный материал о диалоге. Читают, записанное ранее, определение диалога:

*Диалог – это разговор двух или нескольких лиц. Слова каждого лица пишутся в диалоге с новой строки. Перед ними ставится тире.*

Для закрепления речеведческих знаний о диалоге выполняется упражнение 34.

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Скажите, можно ли этот ряд предложений назвать текстом? Докажите свое мнение.
2. Какой вид речи перед вами? Докажите свою точку зрения.
3. Сколько человек участвует в диалоге? Назовите их имена.
4. Переставьте предложения так, чтобы можно было понять разговор детей. Прочитайте устно исправленный вариант текста.

### Методический комментарий

Учащиеся приходят к выводу о том, что перед нами находится ряд предложения, не связанных по смыслу и грамматически. Этот ряд предложений нельзя назвать текстом. Также дети должны сказать о том. Что перед ними диалог двух детей Кости и Павла. Учащиеся должны исправить текст следующим образом:

- Что это? – спросил Костя, приподняв голову.

Павел прислушался.

- Это куличики летят, посвистывают.

- Куда же они летят?
- А туда, где, говорят, зимы не бывает?
- А разве есть такая земля?
- Есть.
- Далеко?
- Далеко, далеко, за теплыми морями.

3. Усвоение речеведческого материала об этикетных диалогах.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ:

Учитель: Возьмите карточку 1. и прочитайте напечатанный на ней текст и задание к нему. Выполните это задание.

#### КАРТОЧКА 1.

- Алло. Слушаю вас.
- Олег дома?
- Нет, он еще не приходил из школы.

Задание: попробуйте произнести один и тот же диалог, учитывая окраску голоса. Возможны следующие варианты: спокойный – резкий, сердитый – робкий, уверенный – испуганный.

#### Методический комментарий

После выполнения задания учитель просит сравнить детей два диалога: диалог с карточки 1 и диалог из упр. 37. учитель задает ряд вопросов.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ:

1. Скажите, отличаются ли эти диалоги?
2. Обратите внимание на диалог с карточки 1. В какой ситуации мог появиться такой диалог?
3. Как вы считаете, люди, разговаривающие по телефону, равны по возрасту?
4. Еще раз сравните оба диалога и скажите, и скажите, в каком из них используются вежливые слова. Найдите их.

#### Методический комментарий

Учащиеся делают вывод, что диалоги отличаются. Диалог к упр. 37 –

это беседа двух друзей, а диалог с карточки 1 – это телефонный разговор двух малознакомых людей разного возраста. Дети делают вывод, что в диалоге с карточки 1 встречаются вежливые слова (слушаю вас).

Далее следует объяснение учителя, который рассказывает детям об этикете и этикетных диалогах. Учитель сообщает детям, что диалоги, в которых употребляются вежливые слова, называются этикетными диалогами. Прилагательное этикетный образовано от слова этикет.

Этикет – это набор вежливых слов (речевых формул общения), принятых в обществе для поддержания отношений между людьми.

Отличие этикетных диалогов от обычных диалогов состоит в том, что этикетные диалоги произносятся в определенных речевых ситуациях общения (просьбы, прощания, благодарности и других). Таким образом, телефонный разговор с карточки 1. является этикетным диалогом.

Итак, мы уже сказали, что этикет – это набор устойчивых речевых формул общения, или, по-другому, вежливых слов. ребята, скажите, какие вежливые слова вы знаете?

Учащиеся по очереди называют вежливые слова.

Учитель: ребята, вы вспомнили вежливые слова. Во многом успех нашего общения с окружающими людьми зависит от нашего умения вести себя во время разговора. Прочитайте памятку «Как вести себя во время разговора». Она напечатана на карточке № 2.

#### ПАМЯТКА

1. Говорите спокойно.
2. Не размахивайте руками.
3. Следите за тем, какие слова вы употребляете, и думайте, не обидят ли они вашего собеседника.
4. Умейте слушать другого.
5. Говорите отчетливо, не спешите.
6. Меняйте интонацию, иначе ваше речь будет монотонной.
7. Никогда не позволяйте себе грубо разговаривать с людьми.

Учитель: итак, вы знаете, как вести себя во время разговора. Отработаем правила поведения на практике.

Далее класс разбивается на три подгруппы (по желанию). Каждой подгруппе предлагается задание: построить этикетный диалог по определенной ситуации. Обязательное условие: использование этикетных слов.

Задание для 1-ой подгруппы: вы не можете найти нужный дом. Остановите прохожего и спросите у него в вежливой форме, как дойти до нужного дома.

Задание для 2-ой подгруппы: на день рождения вам преподносят подарок. Поблагодарите дарящего, используя этикетные слова.

Задание для 3-ей подгруппы: попросите у товарища в вежливой форме одолжить вам фломастеры.

После объявления задания подгруппы обсуждают его, выбирают этикетные слова, которые можно использовать в данной речевой ситуации, а также назначают представителей для выполнения задания. После этого разыгрывается три речевых ситуации общения.

5. Подведение итогов. Учащиеся называют признаки этикетных диалогов.

6. Объяснение домашнего задания. Детям предлагается по началу телефонного разговора составить диалог.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

**Упражнения, направленные на ознакомление  
младших школьников с особенностями диалогической речи**

**Упражнение 1.** Прочитайте диалог. Какую форму речи (устную или письменную) он передает? Определите характер разговора: дружеский или деловой? Докажите свою точку зрения.

В квартире Голиковых зазвонил телефон.

- Але! Мишк, это ты? Не? Позовите Мишку. Быстрей!

- Что стряслось?

- Хочу узнать: у него задачка с ответом сошлась?

- А кто говорит?

- Санька.

- Скажи, Саня, - шепотом спросила бабушка Голиковых. - В этой задачке спрашивается, удобно ли телефонным звонком поднимать людей с постели в час ночи?

- Не, - опешил Саня, но сейчас же нашелся: - А че тут такого?

(А Суконцев)

Какие слова в этом диалоге не соответствуют произносительным нормам русского литературного языка? Как их нужно произносить? Как нужно начинать разговор по телефону? Запиши начало диалога так, чтобы он соответствовал принятым правилам речевого общения.

**Упражнение 2.** Охарактеризуйте ситуацию общения. В какой ситуации оно происходит (официальной или неофициальной, в непринужденной или деловой)?

а) Тут почтальон Печкин приходит. Он в дверь стучит и слышит:

- Кто там?

Он говорит: - Это я, почтальон Печкин. Принес журнал «Мурзилка».

Галчонок опять спрашивает: - Кто там?

б) В класс вошла учительница географии Нина Семеновна.

- Здравствуйте, - сказала она. – Кто дежурный? Петров? Скажи: кто от-

существует?

Только Вася хотел сказать: «В классе все!» - как из его парты раздался писк.

- Кто-кто? Переспросила Нина Семеновна. – Почему ты пищишь? скажи нормально.

- Это я нечаянно, - покраснев. Ответил Вася. – В классе сегодня все.

**Упражнение 3.** Прочитайте диалог. Из скольких реплик он состоит? Кто и к кому обращается речью? От чего зависит ответ второго собеседника?

Маринка открыла глаза. Телефон и в самом деле звонил. Она скинула одеяло, подбежала к телефону, взяла трубку и услышала мамин голос:

- Маринка, ты дома? Не убежала к Тане?

- Нет, мама... не убежала.

- Ну, тогда я хочу сказать... что ты молодчина. Настоящая молодчина.

(А. Алексин).

**Упражнение 4.** Прочитайте текст. На какие средства общения в нем указывается? Найдите слова и выражения, передающие чувства героев.

Радостные восклицания и звонкие поцелуи опять наполнили комнату. Паф также оживился и заморгал своими киргизскими глазками.

- Ну, хорошо, хорошо, - сказала тетя соня, - все будет по-вашему: тебе, Верочка, рабочий ящик, - ты знаешь, папа и мама не позволяют тебе читать книг; тебе, Зизи, куклу...

- Которая бы кричала! – воскликнула Зизи.

- Которая бы кричала! – повторила тетя Соня, - а тебе, Паф, тебе что? Что ты хочешь? Паф задумался.

- Ну, говори же, что тебе купить?

- Купи... купи собачку – только без блох? – добавил неожиданного Паф.

Единодушный хохот был ответом на такое желание. Смеялась тетя Соня, смеялась кормилица, смеялась даже чопорная мисс Бликс.

(Д. Григорович).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

## Памятка

## Правила ведения вежливого диалога

1. Если вы задаете вопрос, то подождите, когда ваш собеседник ответит на вопрос.
2. Если вы высказываете свою точку зрения, то поощряйте собеседника к тому, чтобы он высказал к ней свое отношение.
3. Если вы не согласны, приведите свои доводы.
4. Делайте паузы во время разговора.
5. Чаще повторяйте фразы: «Как ты сам думаешь?», «Мне интересно твое мнение», «Почему ты молчишь?», «Ты не согласен? Почему» «Докажи, что я не прав!».