**Тема: Методика работы на разных уровнях развития речи. Грамматический уровень**

3. Грамматический уровень. На этом уровне работы на первое место выдвигается механизм построения синтаксических конструкций: словосочетания и предложения. Это достигается упражнениями, тренировкой, то есть построением словосочетаний и предложений разнообразных типов.

Словосочетание – это лексико-грамматическое единство, не выражающее законченной мысли. Виды речевых упражнений со словосочетаниями:

– установление связей внутри словосочетания, фиксация этих связей на письме;

– толкование значений словосочетаний вне предложения и в нём;

– систематическое изображение связей между словами в словосочетании, то есть моделирование;

– составление словосочетаний разнообразных типов и тематики, выбор подчинённых слов по ассоциации;

– выделение устойчивых сочетаний, толкование их значений, употребление в речи;

– исправление речевых ошибок в словообразовании;

– редактирование текста.

Предложение – минимальная единица речи. Виды упражнений с предложениями подразделяются на аналитические (разбор предложений) и систематические (построение, конструирование предложений).

По степени активности учащихся и их познавательной самостоятельности упражнения разделяются: «по образцу», конструктивные, коммуникативно–творческие.

Упражнения на основе образцов:

– чтение и запись образцов, анализ их смысла и формы, оценка предложения, выбор слов, изобразительных средств, выразительное чтение;

– заучивание стихов и прозы;

– составление предложений по вопросам, как простейший приём, так как вопрос подсказывает структуру ответа;

– составление предложений, аналогичных данному.

Конструктивные упражнения – опираются полностью или частично на правила или модели, придающие целенаправленность работе школьников в составлении или в перестройке предложений.

Виды конструктивных упражнений:

– восстановление деформированного текста;

– деление текста, напечатанного без заглавных букв и без знаков препинания на конце, на предложения на основе смысла и грамматических связей;

– ступенчатое, по вопросам, распространение данного предложения;

– то же упражнение с задачей редактирования, совершенствования собственных предложений и текста;

– соединение 2–3 предложений в одно;

– построение предложений заданного типа или по моделям (с однородными членами);

– выражение одной и той же мысли в нескольких вариантах, с объяснением возникающих оттенков смысла.

Творческие упражнения имеют целью свободное составление предложений по предложенным учителем или самостоятельно взятым ситуациям.

Виды творческих упражнений:

– задаётся тема, предлагается картина, что облегчает работу школьников;

– даются опорные слова или сочетания;

– задаётся жанр или тип речи (загадка, пословица и так далее);

4. Уровень текста. Текст обладает единством темы и замысла, относительной завершённостью, определённой внутренней структурой, синтаксическими и логическими связями внутри его компонентов и между ними. В практике начального обучения приняты следующие виды текстовых упражнений, группирующихся по трём направлениям или методам: «по образцу», конструктивные и коммуникативно–творческие. Упражнения подразделяются также на устные и письменные:

– устный пересказ прочитанного в различных вариантах;

– различные текстовые выступления учащихся в связи с чтением и анализом произведений литературы, с изучением языковой теории: развёрнутые, обобщающие сообщения, доклады, диалоги, обсуждения;

– различные импровизации: рассказы из жизни, сочинение сказок и рассказов, пословиц и загадок;

– сочинение по самостоятельно выбранной или заданной теме, по картинам, по предложенному и самостоятельно составленному плану, по началу и концу, по заданной схеме сюжета;

– записи по наблюдениям, ведение дневников;

– различные виды драматизации, инсценировка рассказов;

– статьи в газеты, отзывы о прочитанном.

Развивая связную речь школьников, мы прививаем ряд конкретных умений, то есть, учим их. Подчеркнём же умения, которые относятся именно к уровню текста:

– во-первых, умение понять, осмыслить тему, выделить её, найти границы;

– во-вторых, умение собирать материал, отбирать то, что важно и отбрасывать второстепенное;

– в-третьих, умение располагать материал в нужной последовательности, строить рассказ или сочинение по плану;

– в-четвёртых, умение пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания, а также исправлять, совершенствовать, улучшать написанное.

Речь представляет собой очень сложное и в то же время, дифференцированное явление: это и фонетика, и лексика, морфология и синтаксис, орфография и пунктуация.

В начальном курсе русского языка всё более чётко выступают две взаимосвязанные подсистемы: языковое образование и речевое развитие. При этом знания по языку и речеведению составляют для учащихся фундамент, на котором происходит овладение речевыми умениями. Развитие речевой деятельности на уроках русского языка происходит неразрывно с изучением разделов русского языка. Рассмотрим проблемы развития речевой деятельности при изучении разделов русского языка.

Сегодня приходится констатировать, что, несмотря на значительное внимание к речевому развитию учащихся, наблюдаемое в последние годы, эти задачи решаются не полностью. И речевая среда, в которой растёт ребёнок, не всегда удовлетворяет школу, и обучение речи пока страдает большими недостатками.

Фонетика. К моменту поступления в школу дети в большинстве случаев имеют достаточно тренированный речевой аппарат и достаточно развитый речевой слух, чтобы различать на слух и воспроизводить в собственной речи все смыслоразличительные свойства звуковых единиц. Между тем специальные исследования детской речи показывают, что в развитии произносительного навыка учащихся имеются существенные проблемы. Так значительная часть учащихся начальной школы не владеет достаточно чёткой членораздельной речью. Это отражается и на навыках письменной речи: плохая дикция часто является причиной ошибок типа описок. Недостаток развития артикуляционного навыка учащихся проявляется в чрезмерном затруднении при произношении незнакомых слов, слов иноязычного происхождения или сложных по составу («эксплуатация»), слова с повторяющимися звуками («лаборатория»). При произношении подобных слов детьми часто допускаются искажения (выпадение, перестановка звуков), причём такого рода затруднения не проходят сами по себе с возрастом, а нередко сохраняются на всю жизнь. С недостаточным развитием речевого слуха чаще всего связаны и отклонения от орфоэпической нормы. Нарушение литературной произносительной нормы может быть обусловлено:

– влиянием диалекта;

– влиянием орфографии. Такие ошибки особенно часты при чтении вслух («того», «учиться»).

Однако, независимо от конкретных причин, орфоэпические ошибки всегда связаны с неумением вслушиваться в звуковой состав слова, оценивать своё и чужое произношение с точки зрения его нормативности. Как утверждают методисты, люди с хорошо развитым речевым слухом, оказавшись вне диалектной среды, быстро избавляются от диалектного произношения, усваивая литературную норму путём простого подражания. Большинству же учащихся приходится преодолевать ряд серьёзных затруднений, чтобы приобрести устойчивые навыки литературного произношения. Существенным компонентом произносительно-слуховой культуры является умение на слух определять место ударения в слове. Недостаточное развитие этого умения является одной из причин устойчивости орфографических ошибок, в постановке словесного ударения. С этим же связано недостаточное развитие чувства речевого ритма. Это проявляется, например, в неумении правильно читать стихи, воспроизводя их ритмично-мелодическую структуру. Необходимым компонентом произносительно-слуховой культуры являются навыки интонационные, формирование которых требует целенаправленной работы учителя. Исследования устной речи учащихся показывают, что недостатки в звуковом её оформлении обусловлены недостатками развития речевой деятельности в целом и, прежде всего её синтаксической неразвитостью. Однако можно здесь говорить и об отсутствии собственно фонетических умений. Нередко дети не умеют выразить голосом своё отношение к тому, о чём они говорят, делают случайные логические ударения, не оправданные задачей высказывания, не выделяют интонационно-звуковыми средствами главного, не умеют повысить или понизить голос, сказать что-то громче, что-то тише. Иными словами, интонационное оформление речи не соответствует тому логическому и эмоциональному содержанию, которое выражается в произносимом тексте. При этом младший школьник иногда затрудняется интонационно правильно произнести тот или иной отрезок речи, хотя и понимает его семантико-синтаксические отношения. Здесь сказывается отсутствие чисто «технического» умения воспроизвести тот или иной интонационный рисунок речи, умение имитировать нужную интонацию, что также связано со слабым развитием речевого слуха. Указанные недостатки свойственны в основном монологической речи учащихся. Ими же характеризуется чтение вслух: учащиеся часто не умеют выразительно читать знаки препинания, передавать голосом смысловые отношения между частями текста, логическое и эмоциональное содержание читаемого, выдерживать нужный темп и громкость. У младшего школьника внутренне сознающего эти недостатки своего речевого развития появляется боязнь публичных выступлений, развёрнутых устных ответов перед классом, публичного чтения вслух. Что касается разговорной диалогической речи школьников, то и здесь в качестве недостатков следует отметить чрезмерную резкость, порой грубость интонаций, неумение регулировать в соответствии с ситуацией общения громкость речи и её общий тон. Последнее проявляется в неумении голосом выразить внимание, сочувствие, уважение к собеседнику, неумение говорить с интонацией подчёркнутой вежливости при обращении к старшим.

Отмеченные недочёты речи затрудняют школьнику процесс общения с окружающими, особенно взрослыми и в дальнейшем могут отрицательно сказаться на его социальной практике.

Рассмотрим некоторые особенности овладения школьниками значащими частями слова. Наблюдения над восприятием школьниками производных слов убеждают, что все активные в современной лексике слова не вызывают особых трудностей, если они взяты в контексте. Однако когда перед школьниками стоит задача выбрать наиболее точное или яркое для данного конкретного высказывания производное слово, они испытывают значительные затруднения. Школьников затрудняет употребление существительных со значением опредмеченного признака и действия («белизна», «чтение»).

Как показывают наблюдения, знакомство учащихся с теоретическими сведениями из области словообразования и состава слова обычно переключают их внимание на структурное, формальное своеобразие слов, ослабляя имевшееся у них стихийное стремление за различием в форме слов видеть и различие в значении, причём это переключение становится более явным от класса к классу. В этом отношении показательно, что эмоционально–оценочные и экспрессивные суффиксы типа -ик, -оват-, -онок, значение которых может быть передано описательно, ученики характеризуют через значение слова, причём взятого в определённом контексте. Хотя школьный учебник и программа ориентируют при определении способа образования слов и при разборе их по составу работать со связными текстами, повседневная практика показывает, что многие учителя ограничиваются анализом изолированных слов взятых вне контекста. Это в определённой мере лишает школьников возможности видеть разницу в употреблении в речи разных типов производных слов.

Кроме того, сами возможности детей в использовании различных морфемных объединений ограничены. Это, как и недостаточное владение лексическим составом, в целом обусловливает появление в речи детей некоторых искусственных образований, имеющих в нормированном языке синонимы, вызывает нарушение норм словообразования. Отсюда актуальность целенаправленной работы над морфемным составом в аспекте развития речевой деятельности.

Исследования словарного запаса дают возможность выявить наличие «пустых клеток» в лексической микросистеме, усвоенной младшими школьниками. Так, установлено, что речь учащихся бедна отвлечённой лексикой: словами, обозначающими цвет; словами, выражающими оценку; эмоционально-окрашенной и образно–выразительной лексикой; синонимами. Объективную трудность составляет описание различных пластов лексики, которой владеет младший школьник, выявление соотношения между активным и пассивным словарём младшего школьника, выявление системных связей, существующих в языковом сознании учащихся младших классов.

Усвоение значения отвлечённых имён представляет для младших школьников большую сложность. Развитие форм конкретно-образного мышления предшествует развитию форм абстрактного мышления. Подавляющее большинство объяснений, данных в детских работах, представляет собой различные способы конкретизации отвлечённого значения.

Чаще всего объяснение отвлечённого понятия даётся детьми через функциональное его проявление. Например: трусость – бояться молнии, безделье – двоечник бездельничает на уроке. При этом значение слова может определяться детьми через чисто внешнее, частное, несущественное проявление данного понятия, что связано с возникающими в их сознании побочными, примыкающими к основному понятию ассоциациями. Можно проследить, как преломляется отвлечённое понятие через жизненный опыт ребёнка, его собственное восприятие мира: активность – это когда в классе пишут стенгазету, дисциплина – человек не дерётся.

Таким образом, из совокупности всех признаков, входящих в значение слова, выделяется один, который является для ребёнка признаком–заместителем абстрактного понятия. Отсюда следует, что работа над значением отдельного слова должна быть связана с установлением полного набора признаков, составляющих это значение. Словарная работа органически связана со всеми видами работы по развитию связной речи и является лишь одним из аспектов многогранного целого.

Рассмотрим особенности освоения школьниками грамматических норм.

Навыки образования и употребления грамматических норм ребёнком приобретаются в процессе овладения им речью. К моменту поступления в школу ребёнок, ещё не обучавшийся родному языку, практически полностью владеет грамматическими формами: дети никогда не делают ошибок при склонении, спряжении, согласовании слов. Овладевает этими речевыми операциями ребёнок в процессе фактического приспособления своей речевой деятельности к тем языковым условиям, в которых она протекает, то есть в процессе подражания. Их употребление не контролируется сознанием.

Целенаправленное изучение в школе языка, и в частности грамматики, вызывает существенные изменения в речевой деятельности детей.

Всё большую роль играет письменная речь, постоянно происходят стилевая дифференциация: наряду с разговорно–бытовым стилем всё больше развивается и совершенствуется книжный стиль речи. Укажем ряд типичных затруднений при употреблении грамматических форм.

1. Ошибки в образовании:

– форм множественного числа существительного («шофера» вместо «шоферы»);

– форм сравнительной и превосходной степени («красивше» вместо «красивее»);

– личных форм глагола и форм наклонения («жгёт» вместо «жжёт»).

Причины появления таких ошибок могут быть обусловлены развитием языка, влиянием диалектного и просторечного словоизменения, законом аналогии.

2. Ошибки, связанные с употреблением форм в предложении:

– несоблюдение правил сочетаемости видовых и временных форм глагола («Где не появился Чапаев, всюду собиралось много народа»);

– не учёт сочетательных особенностей слов и словоформ («Он пошёл загорать ноги»);

– злоупотребление многочленными словосочетаниями с большим количеством форм родительного падежа («Для решения задачи успешной уборки урожая хлеба»).

Причиной этих затруднений является незнание грамматических норм, владение которыми даже для взрослого человека – задача трудная. Таким образом, необходимо вооружить учащихся определенными знаниями о речи, например, о том, что в разных случаях мы говорим по-разному, что, говоря о чем-то, можно повествовать, рассуждать, что-то описывать и оценивать, что в высказывании всегда должен быть «стержень» (тема, основная мысль). Эти знания не самоцель, они нужны каждому младшему школьнику как средство научения сознательному отношению к речи, как стимулирование желания совершить ее.

В методической науке неоднократно предпринимались попытки создать систему обучения речи. Различные подходы к ее построению обусловлены различным пониманием самой сущности системы и того, что должно быть положено в ее основу. У истоков разработки данной проблемы под системой понималась определенная последовательность методических приемов в проведении упражнений, обеспечивающих увеличение самостоятельности учащихся при их выполнении [1].

Особая роль в создании системы первоначального обучения отечественному языку принадлежит К.Д. Ушинскому. Опираясь на прогрессивные идеи русской и западноевропейской педагогики, Ушинский обосновал теоретически и разработал целостную, стройную систему обучения родному языку в начальной школе. В данной системе можно выделить целый ряд вопросов, характеризующих ее именно как систему в современном понимании:

– роль родного языка в жизни общества, в развитии и воспитании личности;

– его место в начальном обучении;

– цели преподавания;

– дидактические принципы, средства, методы и приемы обучения родному языку и развития речи.

Анализ современных достижений в области создания системы обучения связной речи показывают, что усилия ученых по-прежнему направлены на разработку теоретических (лингвистических и психологических) основ системы, на определение содержания обучения (знаний и речевых умений) на разных его этапах, на совершенствование методики обучения. Появилось глубокое убеждение, что для успешного речевого развития недостаточно простого выполнения упражнений в подборе синонимов, в составлении предложений, в рассказывании и пересказе – такая система обучения не вооружает учеников пониманием существующих речевых закономерностей, знанием набора действий и способов их выполнения при обдумывании высказываний, знанием критериев оценки создаваемых текстов. Иначе говоря, такая система не позволяет учить школьников сознательному отношению к речи, что влечет за собой различного рода речевые недочеты.

Богатство словаря – признак высокого развития как общества в целом, так и каждого отдельного человека, поэтому работе над словарем учащихся придается в школе очень большое значение. Особенность словарной работы в школе (как, впрочем, и многих других видов работы по развитию речи) состоит в том, что она проводится в процессе всей учебно–воспитательной деятельности учителя [6].

Сравнение современных программ для начальной школы, позволяет выделить основные направления, по которым предусматривается углубление работы по развитию связной речи. В качестве таких направлений можно назвать:

– расширение объема речеведческих сведений и понятий;

– углубление работы над типами речи (повествованием, описанием, рассуждением) за счет изучения их разновидностей;

– введение сведений по стилистике и работа над текстами различных стилей;

– уточнение комплекса речевых умений, выделение частных умений в структуре обобщенных речевых действий;

– использование нетрадиционных видов упражнений в связной речи;

– увеличение объема и сложности используемых в системе обучения текстов.

Важно, чтобы усвоение новых слов проходило не стихийно, чтобы учитель управлял этим процессом и таким образом облегчал его для учащихся, обеспечивал правильность, полноту усвоения слов. Цель словарной работы в том и состоит, чтобы активизировать (т.е. перенести из пассивного в активный словарь) как можно большее количество слов, научить детей использовать их правильно, в точном значении, уместно, научить выбирать нужное слово, чтобы слово в тексте было школьником правильно воспринято.

По своему содержанию словарная работа в школе складывается из четырех направлений:

– во-первых, обогащение словаря, т.е. усвоение тех новых слов, которых школьники ранее не знали вовсе, новых значений слов;

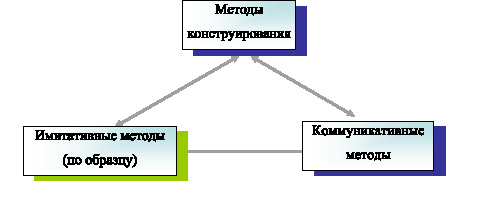
– во-вторых, уточнение словаря, т.е. углублений понимания уже известных слов, выяснение их оттенков, различий между синонимами, подбор антонимов, анализ многозначности, иносказательных значений;

– в-третьих, активизация словаря, т.е. включение как можно более широкого круга слов в речь каждого учащегося, введение слов в предложения, усвоение сочетаемости слов с другими словами, уместность их употребления в том или ином тексте;

– в-четвертых, устранение нелитературных слов, употребляемых иногда младшими школьниками, исправление ошибочных ударений, произношений[9].

Однако данный подход отражает работу учителя, как правило, в рамках уроков русского языка и литературного чтения. Безусловно, язык для детей: на основе чтения, анализа, заучивания отрывков формируется речь учащихся, развивается их языковое чутье, вкус.

Современная методика развития речи в своем арсенале разработала три группы методов, взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга, представлены на рисунке.



Методы речевого развития

К традиционно существующим имитативным методам (обучение по образцам) сложилось отрицательное отношение, как к чему–то антиразвивающему. Вместе с тем, заучивание наизусть стихов, прозы, афоризмов, фразеологизмов и т.д. весьма полезно, поскольку они обогащают речь, способствуют ее развитию, укрепляют память, дают основу для отработки выразительности, для участия в социальной деятельности, в концертных выступлениях, то есть в преддверии искусства [3].

Учитывая особенности младшего школьного возраста, и тот факт, что развитие речи охватывает все учебные предметы, отметим, что обучение по «образцу», именно в начальной школе, является одним из ведущих. Так, обучение:

– многочисленным видам пересказов прочитанных текстов (близкий к тексту образца, сжатый, выборочный, с творческими дополнениями и с изменениями, с делением текста на части, озаглавливание частей, составление плана прочитанного рассказа, тоже в письменном варианте);

– письменным и устным изложениям (сообщениям) разнообразных стилей;

– составлению и оформлению собственных высказываний (объявления, заявления, делового письма, телеграммы, дневниковых записей и пр.) по типу данного или по модели в зависимости от жанра высказывания (описание, повествование, рассуждение).

Иными словами, образцовый текст выполняет роль основного составляющего в общем широком потоке языковых влияний на детей – влияний речевой среды на их формирующееся языковое чутье. Повышению самостоятельности и познавательной активности учащихся как раз и ведет использование имитационных методов. Однако имитационный метод при всей его популярности сам по себе не может быть достаточным, поскольку обучение «по образцам» подготавливает учащихся к другим методам развития речи.

Следующая группа методов развития речи – коммуникативные методы: Необходимость их использования обусловлена рядом требований:

– во-первых, любое высказывание учащегося (устное или письменное) вытекает из потребности вступить в контакт, поделиться своими мыслями и чувствами. Эта потребность вытекает из так называемой речевой ситуации, следовательно сама ситуация может быть искусственно создана посредством коммуникативных методов (создание искусственных диалогов, споров, обсуждений, ролевых игр, переписки, бесед на прогулках и экскурсиях и т.д.). Даже в искусственных ситуациях мотивация резко повышает самостоятельность учащихся в речевой деятельности;

– во-вторых, говорящий (пишущий) должен быть в достаточной мере подготовлен к содержательному высказыванию, т.е. ему необходимо располагать обширным, достоверным, значимым материалом для своего выступления. Без свободного владения материалом школьник не может осуществить акт коммуникаций. Ее цель не будет достигнута, если содержание не будет подчинено авторскому замыслу, будет нарушена логика повествования;

– в-третьих, коммуникативная цель будет достигнута лишь в том случае, если учащийся достаточно владеет языковыми средствами: богатым и хорошо активизированным словарным запасом, способностью быстро и безошибочно образовывать грамматические формы, строить предложения и связывать их в тексте;

– в-четвертых, речь учащихся, его рассказ играют свою роль в общении. Даже обычный ответ ученика на уроке является мотивированным высказыванием, которое включено в систему познавательной деятельности всего класса. Если ответ выслушан и понят классом, вызвал определенный отклик окружения, то коммуникация прошла успешно. Однако этому так же необходимо учить младших школьников.

Коммуникативные методы опираются на теорию речевой деятельности, в частности на анализ речевого акта, поскольку учитывает все его ступени – и ситуативную, и мотивационную, и восприятия собеседником, и обратную связь.

Коммуникативные методы имеют свой набор приемов, средств обучения, типов заданий и упражнений:

– создание речевых ситуаций или выбор их из потока жизни;

– ролевые игры, труд, походы и экскурсии, картины, специально организованные наблюдения;

– словесное рисование картин, введение записей и дневников; создание сюжетов по воображению, в том числе сказочных;

– выбор разнообразных жанров – докладов, выступлений по радио, телепередачи, рекламы;

– «проба пера» – литературно-творческие попытки в прозе, в стихах, в драматических жанрах.

Третья группа методов – метод конструирования теста – это отчетливо выраженный синтетический метод. Он тесно связан с первыми двумя, поскольку в системе обучения «по образцам» виды текста анализируются, моделируются, и впоследствии конструирование связано и с коммуникативным методом, обеспечивающим мотивацию речи, ее действенность, определяет социальные и личностные функции речи.

Кроме того, необходимость использования методов конструирования обусловлена:

– Во-первых, грамматикой, и преимущественно – синтаксисом, а также лексикологией, теорией словообразования, доступных элементов стилистики, а для устного варианта речи – фонетикой, орфоэпией и интонацией;

– Во-вторых синтаксисом текста, теорией сложного синтаксического целого;

– В-третьих, теорией функциональных типов речи (и текста);

– В-четвертых, логикой;

– В-пятых, теорией композиции, изобразительных средств языка; наконец, элементами стилистики и культуры речи, куда входит и орфография.

Метод конструирования текста располагает обширным набором приемов и типов речевых упражнений. Приемы располагаются по группам: первая из них – работа над словом, или словарная работа:

– толкование значений слов, оттенков их значений, эмоционально–экспрессивных окрасок в процессе выбора слов для конкретных ситуаций;

– работа с синонимами, антонимами, паронимами, фразеологическими единицами, включение их в конкретный текст, в собственные предложения;

– работа со словарями – толковыми, словообразовательными, синонимическими, орфографическими;

– исправление ошибок словоупотребления в устной речи и в письменных сочинениях.

Вторая группа приемов – работа над словосочетанием:

– составление словосочетаний с конкретными словами – для текста или словосочетаний заданного типа;

– выверка сочетаемости слов на основе языкового чутья или по словарям сочетаемости;

– введение, включение словосочетаний в предложение текст;

– обнаружение и исправление ошибок в словосочетаниях, упражнения, предупреждающие подобные ошибки.

Третья группа – приемы работы над предложением:

– составление предложений на заданную тему, с использованием заданных слов;

– составление предложений заданного типа по схемам – моделям;

– выражение одной и той же мысли в различных (синонимических) синтаксических вариантах;

– интонирование предложений, работа над паузами, логическими ударениями;

– свободное составление предложений, фраз;

– редактирование предложений, устранение различных недочетов в их построении и прочее;

Четвертая группа – логическая:

– работа с понятиями и построение их определений, сравнение предметов, явлений природы по их признакам;

– построение обобщений, индуктивных и дедуктивных рассуждений, доказательств;

– исправление логических ошибок: неоправданных повторов, нарушений последовательности мыслей, восполнение пропусков чего–то важного и тому подобное.

Пятая группа – приёмы, опирающиеся на теорию текста:

– моделирование структуры текста образцов и подчинение собственного текста этой модели, т.е. редактирование своего текста;

– отработка типов связи в тексте;

– составление текстов различным функционально–смысловых типов: описания, повествования и рассуждения а также разных жанров: рассказа, пейзажной зарисовки, описания картины, очерка, статьи в газету, письма, пьесы;

– передача сюжета в диалогической форме.

Все три группы методов предполагают развитие системы речевых умений учащихся, в которой выделяют семь основных групп умений:

– связывать с темой изложения, с ее пониманием, раскрытием и определением ее границ;

– выразить в высказывании свою мысль (позицию, эмоции, отношение к лицам их поступкам и пр.);

– накапливать материал, отбирать важное и второстепенное в соответствии с темой и замыслом;

– систематизировать материал, располагать его, обдумывать и составлять план;

– подготавливать словарь в соответствии с темой, выбирать слова, сочетания, образы;

– интонировать высказывание;

– импровизировать;

– совершенствовать высказывание (устное/письменное), редактировать, проверять орфографию, пунктуацию[5].

Итак, существующие методы и приёмы развития речевой деятельности сочетаются в работе учащихся и учителя, дополняют одна другую и в совокупности создают базу для системы развития речевой деятельности учащихся начальной школы.

Современному человеку мало знать правила грамматики, он должен свободно выражать свои мысли, владеть высокой культурой речи, поэтому, как и любая другая наука, методика развития речи должна отвечать на запросы общественного развития.