**Комплексное обучение ви­дам речевой деятельности в началь­ной школе как условие реализации ФГОС НОО**

**Актуальность проблемы развития речевой деятельности в начальной школе.**

Основные задачи модернизации российского образования – повышение его доступности, качества и эффективности. Это предполагает не только масштабные структурные, институциональные, организационно- экономические изменения, но в первую очередь – значительное **обновление содержания образования.** Главным условием решения этой задачи является введение **государственного стандарта общего образования. Федеральный компонент образовательного стандарта** общего образования разработан с учетом основных направлений модернизации общего образования. В том числе: формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач. Таким образом, новый социальный и государственный заказ предполагает формирование личности, готовой занять социально значимое место. Цель современного образования: общекультурное, личностное, познавательное развитие учащихся, производство компетентных людей.

Что же такое **компетентность**? В наиболее общем понимании «компетентность» означает соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией. Понятие «**компетенция**» впервые стало употребляться в США в 60-е годы в контексте деятельностного образования, целью которого было готовить специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда. Компетентность, таким образом, может рассматриваться как личностная категория; компетенции же – как «анатомия» компетентности. Значит, **компетенция** – это набор определенных знаний, умений, навыков, личностных качеств в определенной сфере деятельности, а **компетентность** – это качество владения, то, каким образом компетенция проявляется в деятельности. Ключевые компетентности: компетентность разрешения проблем, информационная компетентность и коммуникативная компетентность. Уровень владения речевой культурой в современном образовании принято измерять речевой или коммуникативной компетентностью. Обращаясь к методическим указаниям «Концепции модернизации образования до 2010 года», под **коммуникативной компетентностью** понимается уровень владения основными умениями и навыками всех видов речевой деятельности в жизненно важных для данного возраста сферах и жанрах общения.

Начальная школа – первая ступень общего образования. Приоритетом начального общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Развитие речевой деятельности детей происходит на всех уровнях обучения: и естествознания, и музыки, и математики и др. Однако основной базой для решения задач развития речевой деятельности являются уроки русского языка и литературы. В начальном курсе русского языка все более четко 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. 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 растет ребенок, не всегда удовлетворяют школу, и обучение речевой деятельности пока страдает большими недостатками. 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 четкой 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), причем 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 свое и чужое произношение с точки зрения его нормативности. 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.

Человек всю свою жизнь совершенствует свою речь, овладевает богатством языка. Речь возникает из потребности высказаться, а высказывания человека порождаются определёнными побуждениями. Эту сторону речевой деятельности называют **мотивацией речи**. Мотивация речи (ради чего я говорю) возникает у детей при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями, интересом к той или иной деятельности. Значит – потребность общения – это **первое условие речевого развития**. Но общение возможно только с помощью общепонятных знаков, то есть слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, детям нужно **дать образцы речи или создать речевую среду. Это второе условие речевого развития.** От того, какая у ребёнка речевая среда, во многом зависит богатство и разнообразие его собственной речи. Речь помогает ребёнку не только общаться с другими людьми, но и познавать мир. Овладение речью – это способ познания действительности. Богатство речи во многом зависит от обогащения ребёнка различными представлениями и понятиями, от его жизненного опыта. Иными словами, развиваясь**, речь нуждается** не только в языковом, но и **в фактическом материале. Это третье условие** успешного речевого развития. Проблема эффективного развития речевой деятельности учащихся особенно важна, когда растет значение правильного, убедительного слова. К тому же, развивая речь ребенка, мы должны побуждать его к самоанализу, самовоспитанию, к созданию в себе Человека. В противном случае не стоит давать знания, учить всему остальному: знания в руках безнравственного человека – грозное оружие. Слово – оружие, не только орудие познания.

Успешное развитие коммуникативных способностей – это часть социальной компетентности, означающей готовность ребенка к встрече с новой социальной средой. Овладение языком, речью – необходимое условие формирования социально активной личности. Научиться ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому. Кроме этого, международные исследования TIMSS и PISA как индикатор качества школьного образования , показывают низкий уровень развития коммуникативных способностей российских учащихся. Поэтому, одной из наиболее важных задач на современном этапе обучения учащихся считаю развитие речевой деятельности как средство формирования коммуникативной компетентности младших школьников.

1. **Научно-теоретическое обоснование.**

* **Психолого-лингвистические основы речевой деятельности**

Для того чтобы понять, каковы психолого-лингвистические основы речевой деятельности, необходимо обратиться к самому понятию «деятельность». **Деятельность –** специфический вид человеческой активности, направленный на творческое преобразование, совершенствование окружающего мира и самого себя. « Результат,- писал А. Н. Леонтьев,- к достижению которого стремится в своей деятельности субъект, может иметь как непосредственно практический характер, так и характер идеальный, теоретический. Очевидно, что в первом случае главное значение в деятельности будут иметь внешние – двигательные процессы, во втором – процессы внутренние, мыслительные». Существенными **чертами деятельности** являются: а) целенаправленность, наличие у этой деятельности мотива и цели; б) структурность, определенная внутренняя организация деятельности, общая для всех ее видов. (мотив – цель – средства). Основными **видами человеческой деятельности** являются: общение, игра, учение и труд. Общение – первый вид деятельности, за ним следует игра, учение и труд. Между человеческим обществом и языком существует связь. «Из всех живых существ только человек одарен речью», - писал Аристотель. И Аристотель, и его последователи понимали, что язык присущ не просто индивиду, а общественному человеку: ведь основное предназначение языка – служить средством общения между людьми. Классики марксизма-ленинизма утверждают связь возникновения языка с возникновением общества: «…развитие труда по необходимости способствовало более тесному сплочению общества, так как благодаря ему стали более часты случаи взаимной поддержки, совместной деятельности и стало ясней сознание пользы этой совместной деятельности для каждого отдельного члена. Коротко говоря, формировавшиеся люди пришли к тому, что у них появилась потребность что-то сказать друг другу» (Ф. Энгельс. «Диалектика природы»). **Язык** – есть способ, орудие познания, отражение объективной внечеловеческой (и человеческой, если не ограничиваться рамками индивидуальной психики) действительности в идеальной форме. **Речевая деятельность** есть процесс, в котором осуществляется такое отражение. В книге «Механизмы речи» Н.И. Жинкин пишет: «Речь – это применение языка в процессе общения». Таким образом**, речевая деятельность** – это деятельность, опосредованная системой языковых знаков, является в известном смысле как бы «наддеятельностью» (термин А.Н. Леонтьева), так как она является необходимым условием всякой теоретической (умственной) деятельности. Деятельностное представление глобальной речи, трактовка ее как определенного вида деятельности, а именно как речевой деятельности была впервые дана в советской (и мировой) науке Львом Семеновичем Выготским.

Изучение речевой деятельности проводится лингвистами и психологами. Причем, лингвистика интересуется тем, что специфично именно для речевой деятельности, психология же берет в речевой деятельности, прежде всего то, что общо для любой деятельности**. Психология** есть на современном этапе - теория деятельности. Ее предмет близок к тому, что для других наук выступает как объект. Для психолога в речевой деятельности основное противопоставление – это противопоставление речевого механизма и речевого процесса. Речевой механизм формируется в процессе присвоения языка как объективной системы. Язык в процессе присвоения переходит из предметной формы в форму деятельности. Таким образом, вторым важным для психолога противопоставлением является противопоставление языка в предметной форме и языка как процесса, т.е. речи, речевой коммуникации. Мы получаем таким образом трехчленную систему, близко напоминающую схемы Соссюра, Л.В. Щербы, К.Л. Пайка и Т. Слама-Казаку, - язык как предмет, язык как процесс и язык как способность. Однако от всех этих концепций эта схема отличается одной важнейшей чертой – все перечисленные категории рассматриваются как части единого объекта – речевой деятельности, в котором они только и имеют реальное бытие. Л.В. Щерба в работе «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» отразил эту схему, где *языковая способность* (*речевая организация по Щербе)* – первый аспект языка: совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членом языкового коллектива. Понятие «языковой способности» позволяет различать два аспекта, о которых говорил еще И. А. Бодуэн де Куртенэ: «общечеловеческий», «антропологический» аспект и аспект, связанный с конкретной языковой формой. *Языковой процесс (речевая деятельность)* есть процесс реализации языковым коллективом языковой способности в определенных социально-экономических и культурных условиях – как для целей коммуникации, так и для целей само-коммуникации, т.е. мышления. Категория языкового процесса была введена в лингвистическую практику Г.О. Винокуром. *Языковой стандарт (языковая система)* есть определенным образом упорядоченная совокупность константных элементов языковой деятельности. Такое определение языка, вернее формы языка, было впервые дано В. Гумбольдтом. Итак, в речевой деятельности существует троякая структурность.

Что же такое **лингвистика**? Это – учение об одной из сторон одного из видов или аспектов деятельности – именно речевой деятельности. Она выделяет свой предмет в объекте, каким является речевая деятельность. Если опираться на систему трех категорий, необходимо выяснить, к ведомству какой науки они относятся:

А) Язык как система (предмет) – язык как процесс (речь).

Этот «стык» по традиции всегда принадлежал лингвистике и доходит до полного приравнивания друг к другу пар язык – речь и код – сообщение (Р.Якобсон).

Б) Язык как способность (речевой механизм) – язык как процесс (речь).

На этот «стык», напротив, нет иных претендентов, кроме психологии (и смежных областей физиологии).

В) Язык как система (предмет) – язык как способность (речевой механизм). Это отношение выпало из поля зрения как той, так и другой науки.

Для решения пограничных задач существует **психолингвистика** как наука о речевой деятельности. Слово это впервые употребил американский психолог Н. Пронко в статье, опубликованной в 1946 г. под названием «Язык и психолингвистика». Однако лишь в 1953 г. В г. Блумингтоне, штат Индиана, состоялся межуниверситетский исследовательский семинар, организованный известными психологами Дж. Кэрроллом и Ч. Осгудом, а также известным лингвистом и этнографом Т. Сибеоком, на котором это слово получило точное содержание.

* Виды речевой деятельности в начальной школе.

Понятие видов речевой деятельно­сти пришло в методику преподавания родного языка из методики препода­вания иностранного языка. Оно при­надлежит известному лингвисту и пе­дагогу академику Льву Владимиро­вичу Щербе.

В сущности, это - понятие как мето­дическое, так и психологическое. Ведь обучение чтению, письму и письмен­ной речи, устной речи - это по сути формирование специфических рече­вых навыков и основанных на них ре­чевых или коммуникативно-речевых умений (имеется в виду применение навыков для решения различных кон­кретных, прежде всего коммуникатив­ных, задач). **Виды речевой деятельно­сти - это и есть различные виды рече­вых навыков и речевых умений.** Обычно выделяется четыре основных вида речевой деятельности: это **чте­ние, аудирование** (слушание); они объединяются под названием рецеп­тивных видов речевой деятельности;

**устная речь и письмо** (вместе с пись­менной речью; последние два вида ре­чевой деятельности обычно называют­ся **продуктивными**).

Понятие видов речевой деятельнос­ти в методике родного языка позволяет более четко представить себе психоло­гические закономерности формирова­ния соответствующих навыков и уме­ний. Логично ожидать, что **методичес­кие приемы, виды упражнений и т.д. должны быть соотнесены со структу­рой и формированием соответствую­щих психологических механизмов,** всегда комплексных и многоуровневых.

На практике необходимость обеспе­чивать формирование отдельных пси­хологических операций и их комплек­сов не может не считаться с фактом **взаимодействия разных видов речевой деятельности,** их взаимной переплетенности, особенно при решении сложных коммуникативных задач. Так, недооценка работы по фор­мированию фонематического слуха по­рождает множество ошибок в письме.

"Мыслит не мышление, мыслит че­ловек", - писал в одной из своих работ великий психолог Л.С. Выготский. Так же точно пишет не рука, говорит не язык, слушает не ухо. Человек как це­лостный субъект психической дея­тельности, как личность использует свои речевые (в широком смысле) на­выки и умения в жизни для решения встающих перед ним проблем. И быть, скажем, грамотным нужно не столько для того, чтобы получить аттестат зрелости, сколько для того, чтобы стать полноценным человеком среди других людей, реализоваться полностью.

Говорить и слышать (но не слу­шать!) умеет любой нормальный ребе­нок. Тем не менее мы обычно гово­рим о **"развитии речи". Что же здесь развивается?** Развивается умение оп­ределять коммуникативную задачу *(чего я хочу добиться),* осознавать свою речь, делать ее произвольной и уметь адекватно подбирать языковые или речевые средства для достижения поставленных целей. Но помимо про­стейших (а на самом деле чрезвычайно сложных) речевых навыков и таких же "простых" коммуникативных уме­ний (например, диалогической речи или "букварного" чтения), мы обучаем и более сложным (еще более слож­ным!) умениям, базирующимся на тех же навыках. Ребенок, умеющий хорошо об­щаться с родителями или сверстника­ми, должен вновь научиться, скажем, отвечать на уроке (простейший случай устной публичной речи). Уметь слы­шать реплику собеседника - не значит уметь слушать и понимать рассказ учителя на уроке и мочь правильно на него отреагировать.

Особенно остро этот вопрос стоит применительно к обучению чтению. Мы почему-то часто считаем, что, на­учив ребенка читать вслух, мы обеспе­чили у него умение читать про себя. Вообще-то **обучение чтению вслух - это не столько обучение чтению, сколько обучение устной речи и раз­витие артикуляционного аппарата.** **Но чему мы специально не учили, то­го школьник, вероятнее всего, уметь не будет.** Если мы его научили "мед­ленному", как порой говорят, **изучаю­щему** чтению, то когда он столкнется с необходимостью **просмотрового,** или **ознакомительного,** чтения, он может просто встать в тупик. **Учить следует не "чтению вообще"** на одном конкретном его виде, **а различ­ным видам чтения и умению свободно переходить от одного к другому в за­висимости от цели чтения и характе­ра текста.**

Не менее сложно обстоит дело **с аудированием** (слушанием). Многим ка­жется, что ему вообще не надо учить. Действительно, у многих детей умения аудирования формируются спонтанно, без нашего активного участия. Но прохо­дят годы, и выясняется, что кто-то из них на уроке в старшем классе не способен вычленить в рассказе учителя главные мысли, удержать их в памяти, а то и вообще сосредоточиться на про­цессе слушания. Почему-то это часто называют ленью или невнимательнос­тью и винят в этом самого ученика. Но он-то виноват здесь в последнюю оче­редь: это результат недообученности.

Китайский мудрец Конфуций учил, что если что-то получается не так, то достойный человек винит в этом само­го себя, а глупец - другого. Эту запо­ведь Конфуция неплохо бы взять на вооружение всем учителям.

Что касается письма, то **научить письму это совсем не значит научить письменной речи, письменному изло­жению своих мыслей.** Научив запоми­нать и излагать чужие мысли, нельзя считать это полноценной подготовкой к сочинению. **Учить пись­менной речи - значит раскрыть перед учеником всю палитру ее коммуника­тивных возможностей.**

Едва ли правильно совершенно от­дельно и бессвязно "работать над чте­нием" или "письмом", как и над устной речью и аудированием. В голове уче­ника они неразрывны и все равно со­единятся, как бы мы их ни преподава­ли. **Обучение чтению, письму, устной речи и аудированию может и должно вестись на всех уроках, вплоть** до математики. Ведь математический текст - текст особого рода, со своим языком. Часто даже старшеклассники не могут решить задачу только потому, что они не умеют правильно ее прочи­тать и понять, осмыслить. То же верно для биологии, химии, истории и всех других предметов. Вообще **полноцен­ное обучение видам речевой деятель­ности на родном языке - это условие успешной учебной деятельности школьника внутри любой образова­тельной области.**

**Таким образом, трудно переоценить значение комплексного обучения ви­дам речевой деятельности в началь­ной школе для всей судьбы ребенка. Не формальная грамотность школьни­ка является основной задачей началь­ной школы: здесь должны быть заложены основы его функциональ­ной грамотности, его способности к полноценному устному и письменному общению. И одновременно - это ору­дие его саморазвития, то, что делает возможным его самообразование, со­циализацию, его дальнейшее познава­тельное, личностное, художественно-ценностное развитие.**