



образовательный потенциал первой учебной книги, хорошее методическое сопровождение позволяют букварю, созданному коллективом авторов под руководством В.Г. Горецкого, оставаться самым популярным учебником для обучения грамоте в отечественной начальной школе.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Букварь / Под ред. С.П. Редозубова, А.В. Янковской. М., 1962.
2. Горецкий В.Г. О психофизиологических механизмах чтения // Русский язык в начальных классах / Под ред. М.С. Соловейчик. М., 1993. С. 314, 315.
3. Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Шанько А.Ф. Букварь. М., 1987.
4. Горецкий В.Г. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пос. для студентов пед. вузов / В.Г. Горецкий, М.Р. Львов, О.В. Сосновская. М., 2008.
5. Сидоров В.Н., Ильинская И.С. Современное русское правописание // Уч. зап. Моск. гор. пед. ин-та им. В.П. Потемкина. Т. 22. Кафедра рус. языка. Вып. 2. М., 1953. С. 3–40.
6. Сильченкова Л.С. Обучение русской грамоте: традиции и новации. М., 2006.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Звуковая сторона речи и произносительная культура

Т.И. ЗИНОВЬЕВА,

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой, профессор филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует учителя на формирование у младших школьников позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека, на овладение учащимися первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка [7, 10]¹.

Звуковая сторона речи есть форма ее материального существования. Из материалистического учения о языке и мышлении следует, что звуковой язык стал важнейшим средством человеческого общения

именно в силу своей звуковой материи. Звуковая сторона речи представляет собой единое целое, сложное явление, аспектами исследования которого традиционно являются физический, физиологический, лингвистический.

Значение работы по совершенствованию звуковой стороны речи трудно переоценить. Высокое качество звучания речи имеет социальное значение, так как обеспечивает эффективность, легкость, быстроту общения, способствует лучшей передаче и адекватному восприятию собеседниками их мыслей и чувств. Не менее значима и эстетическая ценность звуковой стороны уст-

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — Ред.



ной речи, являющейся весьма значимым показателем общей речевой культуры человека. Наконец, качество звучания устной речи имеет собственно учебное значение, играет существенную роль в усвоении младшими школьниками содержания большей части учебных предметов, поскольку образовательный процесс в начальной школе протекает в режиме устно-речевой деятельности [1–3, 9].

Работа над звуковой стороной речи учащихся направлена на формирование произносительной культуры как совокупности устно-речевых навыков, необходимых для произнесения речи в соответствии с литературной нормой и ситуацией общения. Л.П. Федоренко выявлены закономерности усвоения речи и принципы обучения речи: «...Закономерности усвоения речи — это констатация объективно существующей зависимости между результатами речевого развития ученика и совершенствованием его речетворческой системы. Принципы методики — это правила (требования), как надо поступать учителю, чтобы обеспечить развитие того или иного органа речетворческой системы, их координацию» [8, 32].

Л.П. Федоренко называет первую, *базовую* закономерность усвоения речи: речь усваивается, когда приобретает способность управлять мускулами речедвигательного аппарата. Эффективность совершенствования органов речи зависит от того, в какой речевой среде растет ребенок, от развивающего потенциала речевой среды, от степени внимательности взрослых к произношению звуков детьми. Таким образом, та часть речетворческой системы, которая производит речедвижения, вполне материальна, работает по закономерностям, в основе которых — инстинкт подражания, имитации, «подстраивания». Из первой закономерности усвоения речи (речь усваивается, когда приобретает способность управлять мускулами речедвигательного аппарата) вытекает принцип внимания к материи языка. Это правило (требование) обязывает учителя внимательно относиться к развитию речедвигательного аппарата обучаемого, следить за правильностью звукопроизношения, произношения слов, интонирования отдельного предложения, текста [8, 34].

Согласно принципу внимания к материи языка, учитель выбирает приемы обучения устной речи, основанные на имитации, это, прежде всего, прием использования звуковых образцов для создания образцовой речевой среды. Важнейшее средство создания развивающего потенциала речевой среды есть произносительная культура речи самого учителя, что повышает ответственность педагога к собственной речи и реализует «принцип ориентации на идеал», заявленный в Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения [5, 19]. Учитель должен осознавать, что на основе восприятия звучания его речи у учащихся интуитивно складывается представление о русском речевом идеале как исторически сложившемся в национальной русской культуре представлении о хорошей речи. Идеал произносительной культуры представляет собой гармоничное, уместное в рамках конкретной речевой ситуации сочетание ее отдельных сторон (компонентов) в целостном звучании речи: дикционной отчетливости, орфоэпической правильности, интонационной выразительности.

С учетом названных компонентов произносительной культуры традиционно выстраивается *система работы по совершенствованию произносительной культуры учащихся*, определяются ее задачи: 1) совершенствование техники речи (становление речевого дыхания, совершенствование голосообразования, обеспечение слаженной работы артикуляционного аппарата); 2) усвоение орфоэпических норм; 3) формирование и развитие интонационных умений [1, 63–89; 3, 381–385].

Работа по развитию звуковой стороны речи школьников, по мнению многих известных методистов (А.А. Бондаренко, Н.Е. Богуславской, М.Л. Каленчук и др.), должна выстраиваться с позиций произносительной стилистики [1, 70, 71; 2, 60–73]. Реализация стилистического подхода в работе по совершенствованию звуковой стороны речи младших школьников предполагает практическое, без введения терминов, ознакомление с произносительными стилями, развитие у учащихся чувства стиля в произношении как умения интуитивно со-



относить особенности произношения высказывания и ситуации общения.

С какими именно произносительными стилями следует знакомить младших школьников? Н.Е. Богуславская рекомендует формировать представления учащихся о *полном* и *разговорном* литературных произносительных стилях [1, 70, 71]¹. *Полный* произносительный стиль является основным в обучении русскому языку и литературному чтению. Для данного стиля характерно несколько замедленное, отчетливое, тщательное произношение в соответствии с действующими литературными нормами. Навыки полного произносительного стиля формируются у школьников в процессе целенаправленного обучения устной монологической речи, предназначенной для публичного выступления. Реализацией полного произносительного стиля в образовательном процессе могут быть ответы ученика на вопросы учителя на уроке; пересказ художественного или научно-учебного текста; чтение стихотворения наизусть и др.

Разговорный произносительный стиль проявляется в бытовой диалогической речи, в общении с друзьями, с близкими людьми. Условиями реализации разговорного стиля могут быть непринужденная, неофициальная обстановка; неподготовленное заранее диалогическое общение; общедоступно-бытовая тематика коммуникации. Разговорный произносительный стиль характеризуется нормативностью, однако, в отличие от полного стиля, ему присущи особые черты: убыстренный темп произнесения, меньшая напряженность артикуляции. Следствием такого произношения становятся усиление редукции гласных, более заметное изменение согласных (ассимиляция, выпадения), нередко это воспринимается собеседниками как нечеткое, небрежное произношение.

Черты разговорного стиля в устной речи младших школьников охарактеризованы А.А. Бондаренко [2, 66–71]. В области согласных звуков: 1) выпадение согласных в положении между гласными (*бу/д/ет, ска/з/ала, дя/д/енька*)²; 2) упрощение

групп согласных (упрощению подвергаются группы из двух-трех звуков) (*в/зрослый, в/спугнуть, крас/н/енький*); 3) замена *и*-неслогового гласным звуком [и], в результате чего слово произносится с дополнительным слогом (*бассейн* вместо *бас-сейн*). В области гласных: 1) выпадение гласных звуков (*потому, велосипед, ещё*); 2) стяжение гласных в предударной части слова (*з[а]парк, с[а]бачья, [э]родром*).

За пределами литературного языка остается просторечное произношение, включающее маркированные формы: *средствА, траНвай, диЛектор, коЛидор, полОжить, звОнит*. Просторечные формы не имеют системного характера; это — совокупность особенностей, обнаруживающая себя лишь в речи носителей просторечия.

Изложенное позволяет определить задачи и направления работы с позиций произносительной стилистики: 1) становление первоначальных произносительных навыков в рамках полного стиля; 2) коррекция, совершенствование навыков нормированного разговорного стиля; 3) содействие преодолению ненормативного просторечного произношения.

Важнейшая методическая проблема — учет *факторов становления произносительной культуры* младших школьников в условиях современного российского общества. Сегодня весьма существенным фактором формирования звуковой стороны речи учащихся становится поликультурный характер образовательной среды.

Миграционные процессы привели к распространению в общеобразовательных школах крупных городов совместного обучения русскоязычных детей и детей, для которых русский язык не является родным. Эти ученики мыслят на родном языке (татарском, литовском и др.), законы которого нередко противоречат нормам русского языка. Среди учащихся, для которых русский язык не является родным, принято выделять две группы. Первая группа — это дети-билингвы, которые нередко с момента рождения говорят на двух языках: на своем родном языке и на русском языке как язы-

¹ Просторечный стиль находится за пределами литературного языка.

² В косые скобки взяты буквы, обозначающие звуки, которые не произносятся.



ке страны проживания, как государственном языке Российской Федерации. Преимущества билингвизма весьма существенны: дети-билингвы восприимчивы к другим людям и другим культурам; они коммуникабельны, открыты для общения; эти дети обладают более развитым металингвистическим восприятием, они легко переключаются с одного языка на другой язык; дети-билингвы способны лучше фокусироваться, выполнять несколько задач одновременно; их мышление имеет гибкий, дивергентный характер, опирается на воображение. Вторая группа учащихся, для которых русский язык не является родным, это дети-инофоны, чьи родители, как правило, имеют статус мигрантов. Учащиеся-инофоны русским языком владеют на уровне городской коммуникации (на пороговом, бытовом уровне). Современные исследователи констатируют, что дети-инофоны находятся в сложной ситуации постоянного преодоления языкового барьера. С одной стороны, в семьях мигрантов, как правило, принято общаться на родном языке, поэтому дети-инофоны нередко не понимают значения многих употребляемых ими русских слов; с другой стороны, в образовательном учреждении эти дети должны использовать (в контактах с учителями, одноклассниками) только русский язык. В речи детей-инофонов возникают интерферентные ошибки, являющиеся следствием ложных соответствий, которые сами обучаемые устанавливают между единицами двух языковых систем: системами родного и русского языков. Поэтому в процессе совершенствования произносительной стороны речи нерусских учащихся необходимо учитывать особенности фонетической и фонологической систем русского и родного языков учащихся. Следует учить носителей разных языков слышать русские звуки, правильно их артикулировать. При этом важно создать благоприятную психологическую обстановку, поскольку у детей мигрантов нередко появляется боязнь допустить ошибку, как следствие — отказ от общения.

Не менее важным фактором формирования произносительной культуры является воздействие средств массовой информа-

ции (СМИ). Современные СМИ являются общепризнанным основным средством массовой информации, наиболее оперативно и регулярно действующим, оказывающим все большее влияние на формирование личности, в особенности на детей школьного возраста.

Воздействие СМИ на становление звуковой стороны речи, по мнению современных исследователей (О.Б. Сиротиной, М.А. Ягубовой), имеет двойственный характер. Положительными чертами СМИ являются: демократизация языка; усиление «разговорной струи»; освобождение от официозности, канцелярита; общее оживление языка, естественность его звучания. К числу отрицательных черт СМИ относятся: расшатывание языковых и нарушение произносительных норм, разрушение русских культурно-речевых традиций; общее снижение уровня произносительной культуры ведущих телепрограмм; слишком высокий темп речи при нечеткой дикции и монотонной интонации; достаточно часто в речи тележурналистов встречаются нарушения орфоэпических норм при произнесении как исконно русских слов, так и заимствованных (*красивее, баловать, ветеринария, дефис, диспансер, звонит, каталог, коклюш, столяр, щавель, жалюзи* и др.). Кроме того, многие журналисты без всякой необходимости копируют интонационный рисунок иностранного (чаще английского) языка [6, 11–15].

Воздействие поликультурной среды школы и СМИ как факторов становления звуковой стороны речи учащихся исследователи (О.Б. Сиротина, А.Ю. Чирво, М.А. Ягубова и др.) нередко характеризуют как интенсивно-негативное, что обязывает педагога тщательно выбирать методы обучения.

Эффективным методом обучения произносительной культуре является *метод опоры на речевой слух*, что предполагает развитие у учащихся слуховой чувствительности, способности точно воспринимать особенности звукового оформления высказывания собеседника. С.Ф. Иванова определяет речевой слух как психолингвистическую способность человека улавливать слухом при восприятии речи, одновременно воспроизводить во внутренней речи все



фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь [4].

Для обеспечения целенаправленной работы по развитию речевого слуха учитель должен понимать, что речевой слух имеет сложную структуру; каждый из его компонентов, будучи развитым в той или иной мере, определяет и степень развития речевого слуха. Именно поэтому систему работы по развитию речевого слуха следует выстраивать с учетом его компонентов. Таковыми являются: 1) слух физический (способность адекватно воспринимать звуковой поток); 2) слух фонематический (способность различать звуки речи); 3) слух звуковысотный, чувство тона (способность ощущать в речи ее мелодику и тон, тембральную окраску); 4) чувство ритма в тесном единстве с ощущением темпа (способность ощущать требуемый ситуацией темп и ритм) [4].

Успех в деле развития речевого слуха обеспечит соблюдение определенных рекомендаций. Во-первых, необходимо изучить состояние речевого слуха у каждого школьника и, исходя из данных этого анализа, сгруппировать учащихся таким образом, чтобы можно было вести работу по совершенствованию речевого слуха дифференцированно. Во-вторых, работу по развитию речевого слуха необходимо вести везде, где имеет место наблюдение над интонационно-звуковой стороной речи: при выразительном чтении художественных произведений, в процессе изучения темы «Предложение» и др. В-третьих, опора на речевой слух непременно предполагает соблюдение последовательности действий: от наблюдения звучания речи к осознанию его особенностей. В-четвертых, необходимо приучить школьников быть внимательным не только к содержанию устного высказывания, но и к его интонационно-звуковому оформлению. Наконец, следует использовать звуковую наглядность, технические средства обучения.

По мнению исследователей звуковой стороны речи (А.В. Богдановой, А.Ю. Чирво, А.И. Шпунтова и др.), ведущим приемом формирования произносительной культуры является прием анализа звуковых образцов. Эффективность данного

приема объясняется тем, что речь изначально усваивается детьми путем подражания, «подстраивания». Несомненным преимуществом использования звукового технического пособия является возможность неоднократного воспроизведения речевого фрагмента для его многократного прослушивания с целью обнаружения, анализа и копирования образцового произнесения. Целенаправленное восприятие и анализ звукового образца помогает учащимся обнаружить собственные произносительные недочеты, позволяет предупредить появление новых произносительных ошибок. Опыт анализа звуковой стороны речи под руководством учителя создает благоприятные условия для становления у учащихся сознательного отношения к речи собеседников, к собственной речи.

А.Ю. Чирво отмечает, что звуковой образец — эффективное аудиовизуальное дидактическое средство, содержащее речевой материал для проведения целенаправленной работы по наблюдению и всестороннему анализу произносительных особенностей устной речи. К звуковому образцу предъявляются определенные требования: 1) образец должен представлять собой запись классических произведений литературы; 2) текст образца должен быть доступен, интересен по содержанию; 3) в образце должна быть представлена запись речи профессионалов (чтецов, артистов), имеющих безупречные произношение, интонационное оформление речи; 4) каждый конкретный образец должен быть предназначен для анализа одной произносительной особенности речи (дикции, соблюдения норм орфоэпии, темпа, эмоциональной интонации и т.д.); 5) та или иная особенность звучания речи может быть представлена с разных сторон: позитивной, негативной [9].

В завершение изложенного следует отметить, что внимание к вопросам совершенствования произносительной культуры школьников обеспечит их полноценное речевое развитие, послужит делу обучения эффективному общению, следовательно, гармонизации межличностного взаимодействия всех участников образовательного процесса.



ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславская Н.Е. Работа над звуковой стороной речи // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. 2-е изд., испр. и доп. М., 1991. С. 70, 71.
2. Бондаренко А.А., Каленчук М.Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. М., 1990. С. 60–73.
3. Зинovieва Т.И. Направления работы на произносительном уровне // Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2008. С. 381–385.
4. Иванова С.Ф. Речевой слух и культура речи. М., 1970.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [Сост. Е.С. Савинов]. М., 2010. С. 19.
6. Сиротинина О.Б., Ягубова М.А. Влияние средств массовой информации на формирование речевой культуры современных младших школьников // Русский язык и средства массовой информации. (Красноярск). 2000. № 3. С. 11–15.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2010. 31 с.
8. Федоренко Л.П. Анализ теории и практики методики обучения языку: Учеб. пос. Курск, 1994. С. 32.
9. Чирво А.Ю. Звуковой образец как средство совершенствования произносительной культуры младших школьников // Начальная школа. 2009. № 10. С. 26–29.

Роль логоритмических упражнений в работе с дошкольниками и первоклассниками в условиях интегрированного образования

Е.Н. КОЧИКОВА,

учитель-логопед высшей квалификационной категории, аспирант кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе

Е.Н. МАРТЫНОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

С поступлением ребенка в школу его речь становится средством учения. Особая значимость речезыковой и коммуникативной готовности детей к школьному обучению подтверждена многочисленными исследованиями (Н.С. Варенцова, А.А. Воскресенская, А.И. Гвоздев, Г.А. Тумакова, О.С. Ушакова, Л.И. Божович, Л.А. Венгер и др.). Однако, по данным академика РАО А.Г. Хрипковой, 35–40 % будущих первоклассников имеют речевую патологию (общее или системное недоразвитие речи; фонетико-фонематические нарушения, нарушение артикуляторной моторики вследствие нарушения иннервации нервных

импульсов). Причем, как правило, при речевых нарушениях отмечается несформированность многих высших психических функций: слухоречевой памяти, межанализаторных связей, зрительно-моторных и слухомоторных координаций, двигательной и эмоционально-волевой сферы, произвольного внимания. Пройдя более или менее успешную коррекцию имеющейся речевой патологии в детском саду, такие дети попадают в массовую общеобразовательную школу и составляют группу риска по возникновению нарушений письменной речи, а также трудностей в обучении в целом, справляться с которыми приходится