**Содержание**

Введение

Глава 1. Теоретические основы проблемы межпредметных связей.

1.1 Исторический аспект процесса интеграции предметов в современной школе

1.2 Межпредметные связи в современной школе как психолого-педагогическое явление

Глава 2. Особенности развития речевой деятельности учащихся младших классов.

2.1 Психолого-педагогические основы развития речи младших школьников

2.2 Методические предпосылки речевого развития учащихся начальных классов

Глава 3. Межпредметная интеграция в начальной школе, методика опытно-экспериментальной работы.

3.1 Исследование уровня развития связной речи учащихся 4 класса

3.2 Методика использования межпредметных связей на уроках литературного чтения с целью развития связной речи

Заключение

Список литературы

**Введение**

Многие исследователи и педагоги отмечают, что речь играет уникальную роль в становлении и развитии личности человека. Одновременно она является важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, служит основным каналом приобщения ребенка к ценностям духовной культуры, выступает необходимым условием воспитания и обучения.

Понятие о сущностях феноменов речи, механизмах формирования и общих закономерностях является главным фактором, определяющим развитие учебной деятельности младшего школьника. В данном аспекте реализуется попытка сопоставить особенности развития речи младшего школьника на уроках литературного чтения как параметра условий развития ребёнка.

Под развитием речи применительно к начальной школе понимается овладение учащимися совокупностью речевых умений, обеспечивающих готовность к полноценному речевому общению в устной и письменной форме.

***Актуальность темы*** связана с существующей попредметной системой обучения, которая предполагает приобретение знаний в результате изучения отдельных курсов-предметов, но полученные по такой системе знания остаются разрозненными научными сведениями. В результате этого учащиеся не всегда целостно воспринимают учебный материал о предметах, явлениях и не всегда ясно представляют себе картину окружающего мира.

Новые задачи, стоящие перед школой, сегодня требуют новых подходов к обучению и воспитанию детей. Рядом с традиционными способами развития школьников набирают силу новые методики учителей-новаторов. Педагогическая наука и практика в творческом союзе стремятся найти новые решения осуществления учебно-воспитательного процесса.

Нарастающий поток различной информации при традиционных способах отбора содержания обучения неизбежно влияет на него, часто усложняет содержание, нарушает стабильность, приводит к перегрузке учащихся учебной информацией, не имеющей общеобразовательного значения. В этих условиях осуществляются попытки нетрадиционного решения проблемы обновления содержания обучения и воспитания, которые многие педагоги – исследователи и новаторы – практики начинают искать на путях «межпредметной интеграции».

Интеграция помогает школьникам целостно воспринимать мир, познавать красоту окружающей природы, действительности, а также способствует приобретению новых знаний, представлений, является высшей формой реализации межпредметных связей на качественно новой ступени.

С учетом возрастных особенностей младших школьников при организации интегрированного обучения появляется возможность показать мир во всем его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, что способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его творческого мышления.

***Цель*** данного исследования: определение оптимальных условий использования межпредметных связей как средства развития связной речи на уроках литературного чтения.

***Объект исследования:*** учебно-воспитательный процесс на уроках литературного чтения в начальной школе.

***Предмет исследования:*** межпредметные связи как средство развития связной речи младших школьников на уроках литературного чтения.

***Гипотеза:*** Повысить уровень развития связной речи младших школьников возможно, если:

- знать условия эффективной организации развития связной речи младших школьников;

- системно диагностировать ход развития речевого опыта младших школьников;

- использовать на уроках литературного чтения межпредметные связи.

***Задачи исследования:***

1. раскрыть понятия «интеграция», «связная речь»;
2. проанализировать психолого-педагогическую, речеведческую, методическую литературу по данной теме;
3. выявить условия для развития речевых умений при использовании межпредметных связей;
4. раскрыть эффективные методы и приемы реализации интегрированного подхода на уроках литературного чтения;

***Методы исследования:***

-анализ психолого-педагогической, речеведческой, методической литературы в аспекте развития связной речи.

- наблюдение и анализ хода обучения детей;

- анализ и обобщение полученных данных при исследовании;

***Методологическая основа:*** Проблему научного понимания интеграции в образовании исследуют ученые и практики в различных областях знания. Психологическим основанием процесса интеграции могут являться идеи Ю.М. Самарина, А.Я. Данилюка, Выготского Л.С., И.Д. Зверева, Т.Ф. Федорец и других, высказывающих свою точку зрения на функции, типы и виды межпредметных связей. Актуальность задачи использования межпредметных связей в учебном процессе в разные периоды подчёркивали Я.А. Коменский, Д. Локк, И. Гербарт, А. Дистверг, К.Д. Ушинский.

**Теоретическая значимость** состоит в том, что проведенное исследование позволяет расширить и уточнить знания об особенностях использования межпредметных связей с целью развития связной речи на уроках литературного чтения и на этой основе обогатить профессиональные знания и умения.

**Практическая значимость:** Предлагаемые методические рекомендации по оптимизации процесса обучения младших школьников в процессе использования межпредметных связей на уроках литературного чтения могут быть использованы студентами педагогического колледжа в процессе формирования профессиональной компетенции, а также в практике начальной школы как молодыми учителями, так и учителями стажистами.

**База практики:** МОУ Гимназия № 1, 4 «а» класс, Забайкальский край г. Петровск-Забайкальский

**Глава 1. Теоретические основы проблемы интеграции и межпредметных связей**

**1.1 Исторический аспект процесса интеграции предметов в современной школе**

На развитие педагогической идеи процесса интеграции существенно влияет прогресс научного познания. Интеграция тесна, связана с дифференциацией. Эти процессы отражаются на построении системы учебных предметов и поиске способов обобщения знаний учащихся. «Интеграция - есть процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами дифференциации. Процесс интеграции представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения».

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что корни процесса интеграции лежат в далеком прошлом классической педагогики и связаны с идеей межпредметных связей. В основе своей идея межпредметных связей родилась в ходе поиска путей отражения целостности природы в содержании учебного материала.

Великий дидактик Ян Амос Коменский подчёркивал: "Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи".

К идее межпредметных связей обращаются позднее многие педагоги, развивая и обобщая. Так, у Д. Локка идея сопряжена с определением содержания образования, в котором один предмет должен наполняться элементами и фактами другого.

И.Г. Песталоцци на большом дидактическом материале раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов. Он исходил из требования: "Приведи в своём сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе". Песталоцци отмечал особую опасность отрыва одного предмета от другого.

В классической педагогике наиболее полное психолого-педагогическое обоснование о дидактической значимости межпредметных связей дал Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870).). Он считал, что "знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь".

К.Д. Ушинский оказал огромное влияние и на методическую разработку теории межпредметных связей, которой занимались многие педагоги, особенно В.Я. Стоюнин, Н.Ф. Бунаков, В. Водовозов и др.

Отдельные аспекты совершенствования обучения и воспитания школьников с позиций межпредметных связей и интеграции в обучении рассматривались в трудах известных педагогов-классиков; в работах советских дидактов И.Д. Зверева, М.А. Данилова, В.Н. Максимовой, С.П. Баранова, Н.М. Скаткина; учёных-психологов Е.Н. Кабановой-Меллер, Н.Талызиной, Ю.А. Самарина, Г.И. Вергелиса; учёных-методистов М.Р. Львова, В.Г. Горецкого, Н.Н. Светловской, Ю.М. Колягина, Г.Н. Приступы и др.

Ряд работ посвящён проблемам межпредметных и внутрипредметных связей в начальной школе, являющихся "зоной ближайшего развития" для постепенного перехода к интеграции учебных предметов (Т.Л. Рамзаева, Г.Н. Аквилева, Н.Я. Виленкин, Г.В. Бельтюкова и др.)

Что же касается непосредственно процесса интеграции, то об этом можно узнать, прочитав статью И. Богуславского "От ребёнка - к миру, от мира - к ребёнку". Вот некоторые выдержки из неё: "Острое противоречие между естественным, целостным восприятием ребёнком окружающего мира и искусственным его делением на предметы в школьном образовании было осознано в середине XIX века. В различных странах Западной Европы(более всего в Германии) начали впервые создаваться первые комплексные программы, авторы которых стремились объединить изучаемые явления вокруг какого-то единого стержня. Чаще всего это была окружающая местность (родиноведение), но использовались также трудовые процессы или же культура в целом.

На рубеже XIX и XX столетий идея интегрирования приобретает ведущий характер. Выдающийся реформатор образования Дж. Дьюи, провозгласив ребёнка Солнцем, центром педагогической вселенной, выдвинул и новый принцип построения учебных программ: "От ребенка - к миру и от мира - к ребёнку" [4, 25].

На смену прежнему предметоцентризму пришли комплексные темы круги, концентрически расширяющиеся по мере взросления ребёнка: семья-школа-район-город-страна-человечество-Вселенная. Соответственно расширялось и содержание образования.

В отечественной педагогике начала XX века было также немало интересных поисков на пути интегрирования образования. В начальной школе наиболее перспективное продвижение в данном направлении было осуществлено "Кружком Московских городских учительниц" (I9IO-I9I5 гг.)) под руководством педагога – новатора Н.И. Поповой. Учителя выработали собственную оригинальную программу, в основе которой находилась идея возможно более полного объединения предметов в интегративный курс. При этом первенствующее место в начальной школе должны были занять две области знаний: природоведение - знакомство ребёнка с окружающей его природой и обществоведение - знакомство с людьми, обществом, учреждениями и обязанностями. Подчёркивались "глубокие и широкие" взаимоотношения между гуманитарными и естественными предметами; историей с географией и природоведением.

В отношении грамматики и арифметики отмечалась возможность их объединения с другими предметами через материал, который брался из соответствующих областей знаний. Таким образом, выдвигалась идея изучения в начальной школе одного "предмета" - мироведения, интегрирующего в себе все остальные дисциплины в единый образовательно-воспитательный комплекс.

Большое внимание к интеграции учебного материала, установлению межпредметных связей уделялось в материалах реформы школы, предпринятой в I9I5-I9I6 годах под руководством министра народного просвещения графа П.И. Игнатьева.

В этом плане предполагалось ввести специальный курс "Родиноведение", главным содержанием которого явились бы наблюдения учащихся за окружающей жизнью и изучение собранного материала. Предусматривалась достаточно широкая программа этой дисциплины, включающая в себя такие сферы, как Природа, животный мир, Человек (население, материальная, духовная и общественная культура). В качестве интегрирующего стержня устанавливались концентрические круги: школа - улица - село (или город) с окрестностями - уезд (с родной волостью) - губерния.

Но своего апофеоза интегрирование достигло в отечественной педагогике в 1920 годы. Уже Схемы ГУСа (Государственного Учёного Совета) выделили три главных блока (колонки), которые задавали направленность содержанию образования: обществоведение - трудоведение - естествоведение. Учебные предметы в этой логике лишались своих самостоятельных задач. Они или полностью растворялись в интегративных курсах, (это называется амальгированием), как в начальной школе, или сохранялись в среднем звене, но должны были работать своим содержанием на изучение комплексных тем: "Город".

Впрочем, так повезло не всем предметам - история, география и литература до 1927 года были интегрированы в курс обществоведения.

Однако в начале 30-х годов все эти новаторские (хотя и небесспорные)) педагогические поиски были прерваны, и советская юкола надолго вернулась к традиционной предметной системе образования, Конечно, периодически раздавались призывы к межкурсовым и межпредметным связям, но это были скорее ритуальные заклинания"[4, 26].

"Вполне достаточным считалось, если учитель литературы, проходя произведение Льва Толстого "Войну и мир", сообщает учащимся, вообще-то Отечественную войну 1812 года Толстой не придумал. А историк в свою очередь посоветует почитать эту занятную вещицу".

Верхом же межпредметного пилотажа являлось изучение в курсе обществоведения темы "Материя" совместно на комплексном уроке учителями истории, физики и химии.

Подобная же конъюнктурно-идеологическая интеграция осуществлялась при связи теоретического материала с производительным трудом и с технологическими процессами на промышленных предприятиях, а также в сельском хозяйстве.

Со второй половины 80-х годов интегративные подходы в отечественном образовании вновь начинают играть доминирующее значение. Как правило, используются четыре основных подхода:

* объединяют содержание образования отдельных дисциплин в интегративные ресурсы (родиноведение, мироведение);
* решают все дисциплины изучать только в творчески развивающей парадигме (интеграция по методу);
* переводят образовательный процесс на компьютерную основу (интеграция по технологии);
* договариваются об общих для всех педагогов способах коммуникативного общения с учащимися на уроках (герменевтика).

Создаются и новые предметы как изначально синтетического характера ("Мировая художественная культура"), так и искусственно сконструированные метапредметы ("Знак", "Число", "Символ").

Таким образом, стремление к интеграции учебного материала, несомненно, является естественной и ведущей тенденцией всемирного и отечественного образовательного процесса.

И в настоящее время проблеме интеграции вновь уделяется большое внимание в процессе организации обучения и образования.

Однако, судя по вышесказанному, интеграция как явление появилась прежде всего в Большой науке, в фундаментальных и прикладных отраслях. А в настоящее время под интеграцией в современной школе понимается одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих улучшению дел в ней, развитию творческих потенциалов педагогических коллективов и отдельных учителей с целью более эффективного и разумного воздействия на учащихся.

Современные дидактическое исследование проблемы межпредметных связей возможно на основе идеи целостности процесса обучения, раскрытия внутренних связей и зависимостей применительно к каждому его уровню, с учетом, прежде всего, образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения.

*Образовательные* функции межпредметных связей.

Совершенствование содержания образования невозможно без учета меж-предметных связей - одного из важнейших критериев отбора и координации учебного материала в программах родственных дисциплин. Формирование у учащихся общей системы знаний о мире, отражающей взаимосвязь различных форм движения материи,- одна из основных образовательных функций межпредметных связей.

*Воспитательные* функции межпредметных связей.

Задачи современного воспитания нацеливают на усиление моральных акцентов в изучении гуманитарных предметов. Ведется поиск путей сочетания литературоведческих, исторических, лингвистических, обществоведческих понятий с формированием ценностных ориентаций личности школьника. В центре этих поисков стоят межпредметные связи. Особое внимание уделяется развитию этических и эстетических понятий (добро, зло, долг, совесть, честь, достоинство, ответственность перед обществом, смысл жизни и счастья, прекрасное и безобразное), которые способствуют формированию нравственно-эстетических идеалов, эмоционально-волевой сферы личности.

Помимо образовательного и воспитательного значения, связи между предметами выполняют развивающую функцию, столь важную для всестороннего гармоничного развития личности ученика.

**1.2 Интеграция предметов в современной школе как психолого-педагогическое явление**

Психологические основы межпредметных связей были заложены учением академика И.П. Павлова о динамическом стереотипе и второй сигнальной системе. Физиологическим механизмом усвоения знаний И.П. Павлов считал образование в коре головного мозга сложных систем временных связей, которые он отождествлял с тем, что в психологическом плане ассоциации - это связи между всеми формами отражения объективной действительности, в основе которых лежат ощущения. «Все обучение заключается в образовании временных связей, - пишет он, - а это есть мысль, мышление, знание» [34, 13]. Для установления наиболее дифференцированных и прочных временных связей решающее значение имеет образование в коре головного мозга очагов оптимальной возбудимости. Образование этих очагов зависит от интенсивности раздражителя. Эта интенсивность, по И.П. Павлову, зависит, в свою очередь, от воздействий, которым подвергался индивидуум ранее. Центральная нервная система реагирует на раздражитель не только в зависимости от его характера, но и от подготовленности действиями предшествующих раздражителей.

Таким образом, усвоенные ранее знания, привлекаемые учителем или учениками при изучении нового материала, выступают в роли дополнительных раздражителей, оказывая влияние на функциональное состояние участков коры больших полушарий головного мозга, связанных с предстоящей деятельностью учащихся по усвоению новых знаний.

Как правило, предметы и явления реальной действительности, связанные между собой цепью различных обстоятельств, предстают взаимосвязанными и в памяти человека. Встретившись с одним из данных предметов или явлений, человек по ассоциации может вспомнить и другой предмет, связанный с ним.

Успех обучения во многом будет зависеть от количества необходимых взаимосвязанных фактов, событий, явлений, помогающих развивать способности воспитанников быстро и точно воспроизводить в памяти ранее усвоенные знания. В формировании этой способности межпредметным связям принадлежит важная роль.

В результате отражения объективной действительности в мозгу человека складывается сложная система постоянных и временных связей, обеспечивающая единство поведения человека, системность его знаний о мире, - динамический стереотип. Эта система динамична, изменяется под новыми воздействиями. Вместе с тем она обладает и относительной устойчивостью, необходимой для функционирования человека как биологического и социального существа.

Системный принцип в работе головного мозга обнаруживается в свойстве образовывать условный рефлекс не только на какой-то один конкретный раздражитель, но и на взаимодействие этих раздражителей. Этот важный факт позволяет объяснить явление «переноса» ранее выработанных реакций на совершенно новые раздражители, если они находятся между собой в тех же отношениях, что и раздражители, на которые ранее были выработаны рефлексы.

Всякое обучение сводится к образованию новых связей, ассоциаций. Новые знания вступают в многообразные связи (ассоциации) с уже имеющимися в сознании сведениями, которые были получены в результате обучения и опыта. В свое время Л.С. Выготский в работе «Исследование развития научных понятий в детском возрасте» писал, что «всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней. Новая ступень обобщения возникает не иначе, как на основе предыдущей»[11, 302] Л.С. Выготский экспериментально установил, что предшествующая мыслительная деятельность, способствовавшая формированию обобщений, «не аннулируется и не пропадает зря, но включается и входит в качестве необходимой предпосылки в новую работу мысли».

Таким образом, необходимость межпредметных связей заключена в самой природе мышления, диктуется объективными законами высшей нервной деятельности, законами психологии и физиологии.

В разработке психологических основ межпредметных связей большая заслуга принадлежит профессору Ю.А. Самарину, доказавшему, что ассоциация (связь) должна лечь в основу изучения умственной деятельности человека. По его мнению, локальная ассоциация, являясь начальной стадией знаний учащегося, представляет собой сложную ассоциативную систему разнообразных ощущений и их следов. В результате дальнейшего шага по пути к познанию локальные ассоциации, объединяясь и взаимоподчиняясь, образуют частносистемные ассоциации, которые отражают предметы и явления более полно и с разных сторон. Но такие ассоциации лишь в ограниченных размерах дают основу для самостоятельной умственной деятельности учащихся. Они включаются в более широкую систему связей, в так называемые внутрисистемные ассоциации. На этом уровне умственной деятельности у учащихся формируются специальные умения и навыки, умственная деятельность приобретает достаточно широкий и глубокий характер, но и она ограничивается какой-либо одной областью знаний, одним предметом. И только следующая ступень объединения связей, получивших название межсистемных (или межпредметных) ассоциаций (включающих в себя внутрипредметные), позволяют человеческому уму отразить многообразные предметы и явления реального мира в их единстве и противоположности, в их многосторонности и противоречиях. На этом уровне умственной деятельности происходит формирование наиболее сложных обобщений о реальной действительности, отражение ее в многообразных связях и отношениях. Поэтому межсистемные или межпредметные ассоциации приобретают первостепенное значение в формировании ума человека: «Лишь межсистемные ассоциации, в конечном счете, обеспечивают единство, целостность личности как единство мировоззрения и поведения»[41, 298].

Рассматривая межсистемные, или межпредметные, ассоциации, Ю.А. Самарин уделяет особое внимание решению проблемы взаимосвязей в обучении. Он показывает, что истоки образования межпредметных ассоциаций находятся внутри учебного предмета, так как в его системе имеются «зародыши» ряда других учебных предметов. Не только сами предметы, но и отдельные понятия также являются источником межпредметных ассоциаций. Несмотря на то, что в системе учебных дисциплин заложена база для формирования диалектического понимания предметов и явлений, межсистемные ассоциации образуются легче, прочнее при умелом увязывании учителем знаний различных дисциплин, объединенных единством темы или вопроса. Поэтому установление связей между учебными предметами в процессе преподавания, по Ю.А. Самарину, является необходимым педагогическим условием для формирования целостных и системных знаний учащихся. Многие исследователи, изучавшие процесс образования ассоциаций в ходе обучения, придают большое значение вопросу их подвижности - умению учащихся перестраивать выработанные у них системы ассоциаций, объединяя новые ассоциативные ряды с ранее усвоенными.

«Чем разумнее человек, - пишет К.. К. Платонов,- тем дальше он видит последствия своих действий»[37, 8]. Эти способности личности связаны с опережающим отражением как предвосхищением каких-либо сигналов. Но это опережающее отражение формируется под влиянием способностей оперативно использовать прошлый опыт, в том числе и ранее усвоенные знания. Психологи доказывают, что способность предвосхищать вновь формируемые умения и новые знания вырабатывает такие качества, как умение планировать действия, организовывать их и целеустремленно выполнять. Эти качества можно вырабатывать в процессе изучения каждой учебной дисциплины, но значительно активнее и последовательнее они формируются на базе содержания всех школьных предметов, расширяющих диапазон действия учащихся. Таким образом, реализация межпредметных связей способствует более действенному развитию опережающего отражения, которое в свою очередь стимулирует развитие способностей привлечения комплекса взаимосвязанных знаний.

Многочисленные исследования психологов подтвердили и конкретизировали положение И.М. Сеченова, высказанное им в работе «Элементы мысли»: «Через голову человека в течение всей его жизни не проходит ни единой мысли, которая не создалась бы из элементов, зарегистрированных в памяти. Даже так называемые новые мысли, лежащие в основе научных открытий, не составляют исключения из этого правила» [42, 441].

Психологи установили также, что все воспринимаемое человеком оставляет следы в коре больших полушарий головного мозга. Эти следы не бездействуют. Они способствуют возникновению возбуждения и тогда, когда раздражитель, оставивший след, отсутствует. Поэтому человеческая память не только запоминает и сохраняет знания, усвоенные ранее, но и воспроизводит их тогда, когда это требуется.

На основании этих особенностей обучение и должно быть построено таким образом, чтобы формировать у учащихся способность воспроизводить ранее усвоенные знания для лучшего запоминания нового материала: связи крепнут и становятся многосторонними только при определенных упражнениях в процессе обучения. Предметы или явления, взаимосвязанные в природе, связываются и в памяти человека. Способность памяти запоминать новое на основе ранее известного не должна ограничиваться лишь внутрипредметными связями, как это еще зачастую бывает на практике, так как наряду с внутрипредметными межпредметные связи дают возможность взглянуть на предмет с разных сторон и прочнее запомнить на основе межсистемных ассоциаций весь предмет или явление действительности. В этом отношении очень ценным для практики является положение, выдвинутое А.А. Смирновым, который считает, что важнейшими характеристиками запоминания следует считать приемы смысловой группировки учебного материала и выделение смысловых опорных пунктов, смыслового соотношения того, что усваивается в связи с чем-либо уже известным. Он также отмечает, что в обучении важно не только изучение нового, не только сообщение или указание на уже известный материал, а приучение учащихся самостоятельно находить ранее известное, сопоставлять и соотносить вновь с тем, что уже известно.

На этом основании можно прийти к выводу, что овладение приемом переноса знаний одного предмета при усвоении другого вносит в аналитико-синтетическую деятельность учащихся большую целенаправленность в решении определенных задач, повышает активность самостоятельных методов работы, обеспечивает лучшую организацию мыслительной деятельности и, наконец, вырабатывает логическую последовательность в решении как общих, так и частных задач.

Знания человека, выступая как результат его мышления, вместе с тем являются и основным средством познания. Новое, как правило, усваивается на основе известного, отталкиваясь от которого человек может продвинуться в своем познании на новую ступеньку. Новое, неизвестное человеку, закономерность раскрываются лишь через установление новых связей с уже известным.

В этом «отправном пункте» - познания межпредметным связям как необходимому условию успешного обучения принадлежит важное место. Знания смежных предметов расширяют границы возможностей учащихся «отталкиваться» от известного, т.е. скорее и вернее находить путь к усвоению нового. Поэтому межпредметные связи как прием мыслительной деятельности можно понимать как систему синтеза и обобщения в решении познавательных задач.

Таким образом, признание рефлекторно-ассоциативной природы мышления определяет понимание процесса усвоения знаний школьниками как процесс формирования сложной системы ассоциаций, отражающих связи между предметами и явлениями реальной действительности.

Естественно, что реализация межпредметных связей не может решить всех сложных задач обучения. Поэтому активная работа каждого учителя по усилению, расширению и углублению межпредметных связей является одним из важных путей в комплексном решении проблем обучения и воспитания школьников, формирования у них диалектического образа мышления.

Формирование у учащихся начальной школы представления о целостной картине мира сегодня невозможно без интеграции как ведущей идеи в реализации содержания образования. Идея интеграции возникает на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира.

Анализ программ по разным учебным предметам свидетельствует о том, что они обеспечивают возможности эффективного использования процесса интеграции. *Интеграцию мы понимаем как процесс, в ходе которого разобщенные элементы посредством синтеза объединяются в систему, обладающую свойством целостности.*

Предлагаются разные подходы реализации интеграции в содержании образования: исторический, личностный, социальный, антропологический, культурологический. Известны разные типы интеграции:

создание учебных курсов, объединяющих несколько дисциплин одного цикла;

группировка учебных предметов вокруг общественно значимой проблемы.

Причины и основания для объединения учебных предметов могут быть различны, и в школьной практике все более прочные позиции завоевывают интегрированные учебные курсы. Но если разработкой интегрированных курсов должен заниматься творческий коллектив, то проведение интегрированных уроков под силу каждому учителю. Интегрированный урок, как отмечают многие преподаватели, способствует личностно значимому и осмысленному восприятию знаний, усиливает мотивацию, позволяет более эффективно использовать рабочее время за счет исключения дублирования и повторов.

На интегрированном уроке решаются дидактические задачи двух и более учебных предметов. При подготовке к такому уроку необходимо:

познакомиться с психологическими и дидактическими основами протекания интеграционных процессов в содержании образования;

выделить в программе по каждому учебному предмету сходные темы или темы, имеющие общие аспекты социальной жизни;

определить связи между сходными элементами знаний;

изменить последовательность изучения тем, если в этом есть необходимость;

получить консультацию учителя-предметника, если на уроке решаются задачи учебного предмета, который учитель обычно не ведет.

*Целью* интегрированных уроков является:

всестороннее развитие личности;

формирование эстетической культуры;

воспитание эмоциональной восприимчивости к произведениям искусства;

развитие воображения при помощи метода музыкально-поэтического содержания музыки через описание поэтических образов;

формирование адекватного восприятия поэтических и музыкальных произведений, а также произведений живописи;

овладение анализом поэтических и музыкальных сочинений, картин, сопоставление и сравнение их;

развитие способности ориентироваться в произведениях искусства;

воспитание целостного взгляда на мир, способности к самостоятельному осмыслению и обобщению явлений действительности и искусства.[43, 22]

**Межпредметные связи предметов гуманитарного цикла.**

Взаимосвязи гуманитарных предметов определяются общими объектами - «общество» и «человек» и методами их изучения. Изучение литературы идет в единстве с лингвистическим развитием учащихся. Взаимосвязь литературы и истории раскрывают социально-историческую обусловленность творчества того или иного писателя и способствуют образной характеристике исторических этапов в развитии общества. У истории и литературы общий объект изучения - общество и человек. Сходен и логический анализ фактов в сочетании с эстетической оценкой. Литература вступает в тесный контакт с предметами эстетического цикла. Изучение родного языка связано со всеми остальными предметами. Специфика этих связей состоит в том, что они разнокачественные и могут быть схематично выражены в таких группах: 1) родной язык-русский и иностранный языки; 2) родной язык - литература; 3) родной язык - естествознание, математика; 4) родной язык - пение, рисование, физкультура, труд. Содержательная сторона этих групп связей различна. В первом случае связи носят сопоставительный или генетический характер; во втором связь выступает как «первоэлемент» для изучения литературы; в третьем связи выражаются в использовании материала того или иного предмета для развития речи и для раскрытия общности естественного языка и языка науки; обогащают речь образностью, показывают интонационную общность поэтического слова и музыки и специфику словоупотребления в спорте, в трудовых процессах.

Совокупность межпредметных связей русского языка раскрывает основные социальные функции языка как средства общения и как средства познания. В этом заключены важнейшие обобщающие функции учебного предмета «Русский язык» в обучении.

**Дидактические требования к межпредметному уроку.**

1. Межпредметный урок должен иметь четко сформулированную учебно-познавательную задачу, для решения которой необходимо привлечение знаний из других предметов.

2. На межпредметном уроке должна быть обеспечена высокая активность учащихся по применению знаний из других предметов.

3. Осуществление межпредметных связей должно быть направлено на объяснение причинно-следственных связей, сущности изучаемых явлений.

4. Межпредметный урок должен содержать выводы мировоззренческого, обобщенного характера, опирающиеся на связь знаний из разных предметов. Учащиеся могут осознать объективность таких выводов, лишь убедившись в необходимости привлечения знаний из смежных предметов.

5. Межпредметный урок должен вызывать положительное отношение учащихся, возбуждать у них интерес к познанию связей между знаниями из разных курсов.

6. Межпредметный урок всегда должен быть нацелен на обобщение определенных разделов учебного материала смежных курсов. Поэтому целесообразно использовать различные формы организации обучения, обеспечивающие обобщающие функции межпредметных связей: комплексные домашние задания, обобщающе-повторительные уроки, уроки-лекции, уроки-конференции, уроки-«путешествия», семинары, экскурсии и др.

Итак, проанализировав литературу и опыт работы учителей по проблеме межпредметных связей, мы пришли к следующим выводам:

1. Интеграция на основе межпредметных связей – это естественная взаимосвязь наук, учебных дисциплин, разделов, тем разных учебных предметов на основе ведущей идеи и ведущих положений с глубоким, последовательным и многогранным раскрытием изучаемых процессов и явлений.
2. Существует широкий спектр научной литературы по исследованию проблемы интеграционных процессов, включающий работы философского, науковедческого и психолого-педагогического характера. Это свидетельствует как о важности задач педагогической интеграции, так и об осознании учеными потребности в исследовании сложнейших проблем интегративного обучения. Отсюда же следует вывод о невозможности их решения в достаточном и необходимом объеме без обращения к данным различных дисциплин.
3. При разработке системы интегрированных уроков ориентированных на установление межпредметных связей, учителю необходимо познакомиться с психологическими и дидактическими основами протекания интеграционных процессов в содержании образования; определить цель урока; пересмотреть содержание изученного материала; выбрать методы, средства и формы организации обучения, адекватные постановленной цели; получить консультацию учителя-предметника, если на уроке решаются задачи учебного предмета, который учитель обычно не ведет; спрогнозировать результат.

Многогранное раскрытие явлений и процессов, изучаемых, в частности в природоведении и основанное из взаимосвязи естественно - научных, гуманитарных и художественно-эстетических знаний, способствует формированию личности ребёнка, умеющий мыслить, чувствовать, сопереживать, действовать.

**Глава 2. Особенности развития речевой деятельности учащихся младших классов**

**2.1** **Психолого-педагогические основы развития речи младших школьников**

Связной считается такая речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой едино целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты.

В методике развития речи учащихся используется также термин «текст». Текст определяется как «словесное произведение», «последовательность предложений», продукт речевой деятельности. Текст может быть записан графически или на пленку; он может быть также звучащим, произносимым, незаписанным. Поэтому говорят: «текст сочинения», «текст рассказа», «исправление, совершенствование текста» и т.п. Развивая речь учащихся, мы учим их построению текста в соответствии с коммуникативными задачами.

Напомним, что речь (текст) порождается всегда потребностями жизни - труда, познавательной деятельности, игры и пр. Связная речь не может быть самоцелью (даже в учебных ситуациях!): никто никогда не говорит и не пишет только ради самого процесса говорения или письма. С помощью речи всегда достигается какая-то цель.

В жизни человек пользуется именно связной речью: он рассказывает, делает доклады, выступает на собраниях, пишет письма, статьи, отчеты, ведет свой дневник, выступает в самодеятельности, конспектирует и реферирует книги, статьи, составляет акты и протоколы, заявления и объявления, заполняет анкеты и т.п.

В методике начальной школы приняты следующие виды связной речи, принадлежащей самим учащимся (или упражнения по развитию связной речи):

* развернутые ответы на вопросы (в том числе в беседе);
* различные текстовые упражнения, связанные с анализом прочитанного, с изучением грамматического материала, с активизацией грамматических форм или лексики, если высказывания (или написанные тексты) в основном отвечают изложенным выше требованиям;
* записи по наблюдениям, ведение дневников погоды и природы, другие дневники;
* устный пересказ прочитанного (в его различных вариантах);
* устные рассказы учащихся по заданной теме, по картине, по наблюдениям, по данному началу или концу и т.п.;
* рассказывание художественных текстов, заученных на память;
* импровизация сказок, зачатки литературно-художественного творчества;
* письменные изложения образцовых текстов;
* перестройка данных учителем текстов (выборочные пересказы и изложения, творческие формы пересказа и изложения, инсценирование рассказов и пр.) как устно, так и письменно;
* диалоги - пересказы с сохранением диалогической формы, а также самостоятельные диалоги между учащимися (устно);
* различные виды драматизации, устного (словесного) рисования, воображаемой экранизации прочитанных произведений или собственных рассказов;
* письменные сочинения разнообразных типов;
* статьи в газеты, отзывы о прочитанных книгах, о спектаклях, кинофильмах, т.е. в сущности сочинения особых жанров;
* письма;
* деловые бумаги: заявления, объявления, адреса, телеграммы и т.п.

Это лишь самое общее перечисление тех видов связных текстов, которыми пользуются младшие школьники. Как видим, разнообразие упражнений довольно велико.

В приведенном списке представлена и устная речь, и письменная; преобладает речь монологическая, однако есть и диалог. Материал самый разнообразный: от наблюдений, почти документальных записей до живого, творческого воображения в рассказах и импровизируемых сказках. Язык: от поэтического текста, заучиваемого наизусть, до лаконичного языка телеграммы. Жанры: от простого повествования о происшедшем, о наблюдаемых событиях до драматизированного рассказа.

Некоторые упражнения выполняются в строгих условиях урока, а иные дома. Различна и степень самостоятельности учащихся при составлении текстов: от подражания данным образцам до творческого сочинения, рассказа).

Весь материал дается учащимся почти без теории, практическими способами. Естественно, что только четкое планирование речевых упражнений на длительный срок (перспективное планирование) позволит избежать, с одной стороны, назойливых повторений одних и тех же видов работ, а с другой - пропуска необходимых упражнений, важной темы.

По степени самостоятельности учащихся упражнения в связной речи могут быть разделены на следующие типы: *работы, выполняемые по образцу; конструктивные упражнения; творческие упражнения.*

Последние приобретают здесь явно преобладающее место: большинство перечисленных выше упражнений выполняется без образца и без конструктивного задания.

К числу упражнений по образцу могут быть отнесены изложения, устный пересказ прочитанного, чтение наизусть, деловые бумаги.

По конструктивным заданиям выполняются упражнения, связанные с перестройкой данного учителем текста.

Все остальные виды работ творческие, полностью самостоятельные, особенно такие, как устные рассказы, импровизации, литературно-художественное творчество, драматизация, словесное рисование, различные письменные сочинения, отзывы о прочитанном, письма.

Материал для сочинений, рассказов, бесед, дневников и т.п. дают организованные школой наблюдения на уроках или во время прогулок, походов, экскурсий; личный опыт учащихся, их трудовая, учебная и игровая деятельность, а также другие виды непосредственного, живого опыта; книги и другие печатные издания, слово учителя или какого-то другого взрослого, кинофильмы, произведения живописи, радиопередачи и другие источники опосредованного опыта, т.е. материал, собранный ранее другими людьми и переданный школьникам в отобранном, переработанном и обобщенном виде через слово или рисунок.

Очень важно, чтобы учащиеся опирались на материал живого опыта, чтобы они пользовались также и книжным материалом, учились объединять тот и другой материал, например, в таких темах, как «Мой родной город», «Птицы нашего края», «Наша великая Родина» и т.п.

Развивать связную речь школьников - это значит прививать им ряд конкретных умений, учить их. Стихийность в развитии речи недопустима. Назовем те умения, которые относятся именно к связной речи учащихся, к ее различным видам и в первую очередь к сочинению.

Это, во-первых, умение понять, осмыслить тему, подчинить теме и замыслу ее раскрытия сбор материала, его отбор и расположение, языковые средства; умение писать на тему, не выходя за ее рамки, достаточно полно раскрывать тему, выражая при этом и собственное отношение к изображаемому.

Во-вторых, это умение собирать материал, отбирать то, что наиболее важно, что относится к теме и наилучшим образом реализует замысел, и отбрасывать второстепенное. Сбор и отбор материала иногда продолжается длительное время, требует систематических наблюдений и даже записей (например, к сочинению «Какая была погода в феврале нынешнего года» материал накапливался в течение всего месяца).

Отбор материала имеет место не только в подготовке к сочинению, но и в работе над изложением. Хотя в последнем случае дается готовый текст-образец, но и здесь важен отбор материала: нужно выделить главное, отобрать детали, которые будут использованы в изложении, правильно и в нужной последовательности передать содержание текста.

В-третьих, это умение спланировать работу - сначала в общих чертах (про себя или вслух), затем составить план, записать его, расположить накопленный и отобранный материал в соответствии с планом, построить свой рассказ, свое изложение или сочинение по плану.

В-четвертых, подготовить языковые средства - лексику, словосочетания, отдельные предложения и фрагменты текста, выверить правописание трудных слов и пр.

В-пятых, составить весь текст - правильно распределить время для сочинения, сосредоточиться и не пропустить чего-то существенного, постепенно и последовательно развертывать свою мысль, строить предложения и связывать их между собой, следить за орфографией и пунктуацией, записывать текст с соблюдением полей и красной строки, требований каллиграфии.

Наконец, в-шестых, это умение совершенствовать написанное, исправлять допущенные ошибки, дополнять текст, заменять слова более точными, устранять повторения, убирать лишнее и пр. Это требование относится лишь к письменным работам, в устных рассказах исправления делают слушатели - учитель и учащиеся.

Каждое упражнение в связном тексте предполагает использование всего комплекса этих умений. Но учить всем умениям сразу в одинаковой степени невозможно. Поэтому на каждом уроке, где учащиеся составляют тот или иной вид связного текста, будь то изложение или рассказ, пересказ или сочинение, письмо или отзыв о прочитанной книге, должна быть четко определена задача обучения.

Готовя учеников к очередному сочинению, рассказу, учитель ясно представляет себе, во-первых, какова педагогическая цель этого упражнения, чему оно научит детей и как обогатит их мышление и речь, и, во-вторых, какое место оно займет в ряду других упражнений. Например, в III классе составляется устный рассказ по картине А. Пластова «Первый снег». Учебные задачи этого рассказа: обучение рассматриванию картины; использование образных слов и выражений из прочитанных произведений. Так предлагается в учебнике. Учитель, однако, может дать и другие задания, например составить сюжет рассказа на основе воображения.

Школьники овладевают знаниями и умениями, последовательно продвигаясь от простейших знаний и умений к более сложным, устанавливая связи между ними. Осознание связей и зависимостей между фактами, событиями, явлениями развивает мышление. Успех обучения будет достигнут лишь тогда, когда каждое упражнение и, следовательно, каждое новое умение учащихся будет представлять собой необходимое звено в цепи упражнений, в их системе.

Нередко бывает так, что учитель выбирает темы и виды очередных упражнений, руководствуясь случайными соображениями, не понимая роли каждого упражнения в общей системе.

Постепенное расширение и обогащение умений в области связной речи может обеспечить план, составленный на длительный срок - лучше всего на год. При этом условии в плане могут быть предусмотрены различные виды упражнений и различные темы. План должен охватывать все доступные детям данного возраста виды сочинений, изложений, рассказов, других упражнений. Это позволит разносторонне развивать речь учащихся, так как каждый вид упражнений активизирует свои особые мыслительные операции, свою лексику, свои грамматические средства. Очень важно определить примерное соотношение видов сочинений. Планируя развитие речи учащихся на год, учитель должен решить, как часто следует проводить устные или письменные работы, изложения или сочинения, писать письма или отзывы о прочитанных книгах, заметки в газету, составлять устные рассказы.

Устные упражнения, естественно, проводятся чаще, чем письменные. Это преобладание достигается за счет пересказов прочитанного, в этом нет ничего плохого, однако, как известно, в школе часто недооцениваются собственные устные рассказы учащихся по наблюдениям, импровизации, драматизации, словесное рисование. Такие письменные упражнения, как сочинения и изложения, рассчитанные на весь урок, проводятся сравнительно редко (обычно 2 раза в месяц), но письменные упражнения малых форм выполняются часто, 2-3 раза в неделю (сочинения и изложения-миниатюры). Что касается таких письменных работ, как записи в дневнике наблюдений, то они могут быть даже ежедневными.

Очень важно, чтобы письменное (как и устное) изложение чего-то своего, собственных мыслей и знаний стало для школьников обычным, повседневным, привычным делом, а не чем-то исключительным. Иными словами, нужно преодолеть психологический барьер, который возникает у некоторых учащихся по отношению к самостоятельному письму. Этот барьер может быть преодолен только систематичностью письма, превращением его из редкой и необычной деятельности в повседневную.

В школе в соответствии с программой преобладают повествовательные сочинения и изложения как наиболее доступные детям; однако по мере развития учащихся все чаще и шире в повествование вводятся «зарисовки»- элементы описания, а также причинные обоснования и выводы - элементы рассуждения.

Принцип систематичности обучения требует, чтобы каждая новая учебная работа представляла собой шаг вперед от уже усвоенного, опиралась на предыдущие. От простого к сложному, от известного к неизвестному - таков путь обучения любому умению, в том числе и речевым умениям.

Систематичность невозможна без перспективности. Учителю необходимо знать, какие трудности встретятся учащимся в следующем полугодии, в следующем году. Тогда он сможет организовать подготовку к предупреждению и преодолению этих трудностей уже в сегодняшней работе.

Так, программа I класса не обязывает учителя обучать детей составлению планов. Это делается во II и III классах. Однако опытный учитель начнет подготовку заранее: будет учить первоклассников рисовать картинки к прочитанному рассказу и располагать их в последовательном порядке, делить читаемый текст на части, выделять главное и выражать его кратко, при составлении устных рассказов будет задавать вопросы: «О чем ты расскажешь (или рассказал)? О чем теперь будешь рассказывать?»

Планирование видов ученических работ, их соотношения, последовательности, определение обучающих задач каждого упражнения создают систему развития связной речи или, как нередко говорят, систему сочинений. [26, 76]

**2.2 Методические предпосылки речевого развития учащихся начальных классов**

Устная речь протекает в условиях непосредственного общения, поэтому она быстрее по темпу и менее полная. В процессе речи используются нелингвистические средства выражения смысла – мимика и жесты. Эти средства, дающие дополнительную информацию в устном сообщении, отсутствуют в письменной речи. К первому классу ребёнок достаточно овладевает устной речью, свободно произносит слова и в процессе общения не задумывается над расстановкой слов внутри фразы. Письменная форма монологической речи наиболее трудная. Она самая развёрнутая и нормативная. Построение каждой фразы в письменной речи является предметом специального обдумывания, а на начальной стадии овладение письменной речью осознаётся так же процесс написания каждого слова. Обучение письменной речи как нормативной, чем устной, связано с высокими требованиями, предъявляемыми к ней: чёткость структуры высказывания, обоснованность мысли, выражение отношения к предмету мысли (к объекту), точность в употреблении средств языка. [12, 54]

Обучение связной речи детей в отечественной методике имеет богатые традиции, заложенные в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого.

Письменным сочинениям в 1 классе предшествуют различные обучающие устные упражнения: составление предложений, объединенных темой, восстановление деформированного текста по серии сюжетных картинок, устные ответы на вопросы, объединенные темой, устные рассказы по прочитанному, по аналогии с прочитанным. Выполняя эти упражнения, учащиеся под руководством учителя учатся излагать мысли в определенном порядке, последовательно.[27,33] Сочинения первоклассников – это коллективно составленные рассказы об играх, забавах, и, работая над ними, учащиеся учатся осмысливать свою деятельность.

Чрезвычайно велика роль картины в развитии связной речи учащихся. Картина воздействует на чувства ребенка, открывает перед ним те стороны жизни, с которыми он мог бы и не столкнуться в своем непосредственном опыте. Картина помогает глубже осознать те явления, которые уже знакомы школьнику. Она облегчает ему познание жизни.

В школах используются учебные картины. Они доступны учащимся, удобны для использования на уроке, но не всегда достаточно выразительны. Поэтому для развития связной речи следует использовать художественные картины [25, 49]. Картины развивают наблюдательность, воображение учащихся, учат понимать искусство живописи.

Первые сочинения по одной картине должны быть устными и предваряться беседой. Описание картины – самая трудная форма сочинения. Обычно оно проводится в старших классах, но допустимо и в 4 классе (элементы описания картины возможны во 2 –3 классах).

В начальных классах дети описывают картину по вопросам, выявляя, во-первых, тему картины (что на ней изображено); во-вторых, ее композицию, передний план, задний план, расположение предметов. В-третьих, действующих лиц, действие, если оно есть. Наконец, идейный смысл, "настроение" картины.

Уже во 2 классе практикуется устное описание картины ("Расскажи, что ты видишь на картине"). От класса к классу требования к описанию картины усложняются, вводятся элементы анализа, развивается наблюдательность детей.

Наблюдательность очень важна для развития связной речи. Школа организует систему наблюдений природы, отдельных предметов и процессов. Устные рассказы и письменные сочинения обобщают, упорядочивают результаты наблюдений.

Рассказы по наблюдениям получаются большими по размерам, потому что у детей много материала. А последовательность, полнота описания обеспечиваются подготовительной беседой.

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.

Связность как один из самых значимых категориальных признаков текста характеризуется взаимодействием нескольких факторов: содержания текста, его смысла, логики изложения, особой организации языковых средств; коммуникативной направленности; композиционной структуры.

Были выявлены особенности связных высказываний детей в зависимости от характера наглядного материала и ситуации общения, определены наиболее эффективные методические приемы формирования связности речи, отобраны такие ситуации, при которых в большей мере обеспечиваются развернутость, связность, композиционная завершенность детских высказываний.

Пересказы по иллюстрациям более содержательны, структурно оформлены, отличаются большей полнотой последовательностью. Дети воспроизводили практически все основные моменты сказки, поскольку они наглядно представлены на иллюстрациях.

Таким образом, одновременное использование литературного образца и картинок положительно влияет на содержательность и связность пересказов, их объем, плавность речи, повышается мотивированность и самостоятельность высказываний. Вместе с тем, в ряде случаев повышается уровень ситуативности речи, когда дети больше ориентируются на картинку, пересказ заменяют перечислением изображенных персонажей.

Ограниченность речевого общения, несформированность связной речи отрицательно влияют на личность ребенка, вызывают специфические невротические наслоения, формируют отрицательные качества (замкнутость, негативизм, агрессивность, неуверенность, чувство неполноценности), что сказывается на успеваемости, а также на социальной активности ребенка.

Таким образом, представленные аргументы доказывают необходимость специальной целенаправленной поэтапной педагогической работы по развитию всех уровней речи и личности ученика в целом.

Как отмечалось выше, развитие речи учащихся - это процесс длительный и сложный, требующий систематического и целенаправленного вмешательства преподавателя.

Основной задачей работы по развитию речи является вооружение учащихся умением содержательно, грамматически и стилистически правильно выражать в устной и письменной форме свои и чужие мысли.

Подготовительная работа начинается в букварный период и проводится на протяжении всего учебного года. Для этого используются сюжетные раздаточные картинки по развитию не просто речи, а по развитию связной речи и сюжетные картинки, данные в учебниках. Такая работа приближает учащихся к связному рассказу. [24, 20]

Работа по развитию речи требует разнообразных приёмов и средств. В процессе занятий многократно меняется учебная ситуация и мотивы речи. Учащиеся то высказываются свободно, то выполняют "жёсткое задание" (Л.В. Занков), которое дисциплинирует мысль и направляет в строгое русло их речевую деятельность. В работе по развитию связной речи необходимо считать и то, и другое. Учить содержательной, логичной, ясной и правильной речи надо ежедневно на всех уроках русского языка и литературного чтения.

При обучении связной речи необходимо давать детям минимум теоретических сведений, так как навыки и умения формируются успешнее, когда они осмыслены.

Более сложным видом упражнений в связной речи являются устные рассказы. Такая работа помогает учащимся осознать, что содержание рассказа надо передавать последовательно, логично, правильно строить предложения, т.е. подготавливает к письменным сочинениям. [24, 32]

Устному рассказу, как и сочинению, нужно обучать. Устные рассказы вначале составляются коллективно и служат образцом для индивидуальных рассказов, которые рекомендуется проводить лишь во втором полугодии. Сочинения также составляются коллективно по плану, данному учителем или коллективно составленному. Готовый план учитель записывает на доске до урока. Если же план составляется коллективно, то запись идет по мере составления.

Тематика устных рассказов определяется программой по чтению, но в основе их лежат личные впечатления и наблюдения. Работа может проводиться по такому плану:

1. Сообщение темы и цели работы.
2. Чтение вслух плана рассказа, данного учителем, или коллективное составление плана.
3. Коллективное составление плана рассказа по плану.
4. Обдумывание рассказа в целом каждым учеником.
5. Связные рассказы по плану.

При использовании сюжетных картинок работа проводится по такому плану:

1. Постановка перед классом цели работы.

2. Рассматривание картинок и уяснение сюжета.

3. Озаглавливание картинок.

4. Устные рассказы по плану.

Первые же сочинения по одной картине должны быть устными и предваряться беседой. Описание картины – самая трудная форма сочинения. Обычно оно проводится в старших классах, но допустимо и в 4 классе (элементы описания картины возможны во 2 –3 классах). [15, 54]

Устные рассказы проводятся с первых дней обучения в школе, а письменные - несколько позднее, примерно в октябре. Чем раньше будет введена самостоятельная устная и письменная речь учащихся» тем легче она будет развиваться впоследствии. Поэтому очень важно дать ясный ответ на вопрос: как начинать рассказы и сочинения в I классе?

Устные рассказы в период обучения грамоте невелики по объему, просты по содержанию, они ситуативны (ситуативностъ постепенно уступает место целенаправленности), носят следы бытовой речи. Обычно детские высказывания высокоэмоциональные. Нужно научить детей рассказывать на заданную тему, не отклоняться, доводить рассказ до конца, строить правильно предложения, выбирать слова. Очень помогает вопрос: о чем ты расскажешь? Первоклассники учатся делать простейшие обобщения, планировать свою речь. От ситуативного диалога они идут к организованному монологу.

Исключительно велика роль картин, прогулок, экскурсий, которые не только дают детям материал для их высказываний, но настраивают их на рассказывание: возникают мотивы, рождаются потребности. У детей появляется желание рассказать о виденном и пережитом, поделиться с другими ребятами.

Рассказыванию способствует также драматизация сказок, чтение и декламация, пересказ прочитанного. В I классе особенно необходимы игровые моменты, элементы занимательности в развитии речи, загадки, сценки, импровизации, конкурсы и пр.

Дети любят рассказывать. Но пишут они еще очень медленно, записать весь рассказ не могут. Они пишут лишь отдельные слова. Однако и одно слово может быть равнозначно целому тексту, если этим словом названа целая картина: «Лес», «Луна». Слово как бы обобщает устный текст - рассказ или беседу. Поэтому первые слова, которые первоклассники записывают в тетради, нужно брать из их же живой речи. Они пишут слова, которые возникли в их сознании из желания высказать свое чувство, впечатление, свою мысль - результат своей сообразительности.

Например, дети были в парке, любовались желтеющими липами.

В классе они вспоминают прогулку, живые картины и пишут слово липа, которое в данном случае обобщает для них массу впечатлений и является «сочинением», точнее, его эквивалентом.

Рассмотрев картинку в букваре, рассказав, что на ней нарисовано, дети пишут Зима, и это тоже для них сочинение, так как за словом зима - целая картина, целая гамма впечатлений и воспоминаний.

Прослушав или прочитав загадку, дети с увлечением ищут отгадку. Нашли: это, например, лук. Пусть они запишут это слово: за ним стоит яркий художественный образ.

Так постепенно у учащихся формируется потребность записать свое наблюдение, свое «открытие», впечатление.

На втором и третьем месяцах обучения в I классе дети могут уже записать небольшие предложения: В лес за грибами (по картинке, на основе устного рассказа), У Вовы машина (по букварю), В лесу волки и т.п. Каждое предложение - прообраз будущих сочинений.

В период обучения грамоте записываются также простейшие тексты из двух-трех предложений. Так, после прогулки в осенний парк, после беседы дети пишут: «Липа желтая. Сосна зеленая». Конечно, при этом требуется огромное внимание учителя к каждому ученику, так как без индивидуальной помощи учителя дети сделают много ошибок. Следует учить детей предварительно складывать слова или предложения из букв разрезной азбуки или устно подвергать их звукобуквенному анализу.

Если постепенно готовить первоклассников к письму сочинений, приучать их выражать письменно собственные мысли, то в конце первого полугодия они уже смогут составить и записать связный текст из двух-трех небольших предложений объемом до 15 слов. Приведем примеры сочинений:

*На катке.*

*Маша катается на коньках. А Вова не умеет. Он упал и заплакал». (12 слов, 3 предложения; сочинение написано по картинке.)*

*Наша Мурка.*

*У нашей Мурки усы. Мягкие лапки, теплая шубка. Я дала Мурке молока. Мурка сыта, она спит». (16 слов, 4 предложения; сочинение написано по рассказам детей, подкрепленным картинкой; в нем есть элементы описания).*

Приведенные сочинения еще очень просты, даже примитивны, но это не должно смущать учителя. Важно, что рассказики написаны живо, они действительно отражают детские интересы, их образ мыслей. Нужно ценить непосредственность языка школьников, очень осторожно исправлять недостатки в построении предложений и в употреблении слов. Только так можно воспитать у детей с первых месяцев обучения любовь к собственному самостоятельному слову - к сочинению, рассказыванию. Известно, что дети, которые не приучены с первых шагов к записи собственных текстов, умеют лишь списывать, позднее с большим трудом преодолевают своеобразный психологический барьер, неверие в свои силы и умения, когда им приходится переходить от списывания готового текста к сочинению, т.е. к созданию собственного текста.[26, 119]

*Подробный, близкий к тексту* образца пересказ используется в школе чаще других не только потому, что он проще и легче, но и благодаря другим своим достоинствам. Он служит, во-первых, средством закрепления в детской памяти содержания прочитанного во всех его деталях, во-вторых, средством усвоения логики образца и его языка.

Однако пересказ - это не простое воспроизведение прочитанного. Цель школы - ввести в пересказ элемент творчества. Для этого нужно отбирать тексты для пересказа, заменяя пересказы рассказами по аналогии, на ту же тему, по вопросу учителя.

Рассказы о себе, своей семье, своих друзьях уместны после чтения стихотворения «А что у вас?» С. В. Михалкова или «Кем быть?» В. Маяковского (I класс).

Небольшие по объему тексты не рекомендуется пересказывать, так как дети запоминают их наизусть.

Начинать обучение пересказу нужно с повествовательного текста, где есть ясный сюжет; но затем нужно учить детей включать в пересказ-повествование элементы описания и рассуждения (то, что есть в тексте-образце).

Выше отмечалась необходимость приближения пересказа к условиям естественной речи. Это удобнее всего сделать на таком тексте, где есть диалог, организовав в ходе подготовки к пересказу хорошее чтение в лицах.

Пересказ будет живым, интересным лишь в том случае, когда школьнику интересно рассказывать, когда его слушатели весь класс, а не один лишь учитель. Дополнения к пересказу, сделанные товарищами, просьба повторить какое-либо место - все это поощряет рассказчика, создает творческую атмосферу в классе.

Нет сомнения в том, что качество пересказа в первую очередь зависит от того, как прочитан и разобран текст. Наблюдения показывают, что пересказ проходит лучше, если текст читается сразу детьми, без предварительного чтения учителем. По-видимому, оно лщиает процесс чтения проблемкости: в дальнейшем, когда школьник читает текст сам, ему уже неинтересно.

Вот почему так важно учить пересказу отдельно - по прослушанному тексту, по прочитанному про себя и т.д., о чем уже говорилось выше.

На уроках рассказы читаются обычно по нескольку раз. Это неизбежно. Но каждое новое прочтение обязательно должно сопровождаться каким-то новым заданием, в противном случае повторные чтения будут развивать только технику чтения, а не осознанное восприятие. Так, с целью углубления восприятия при повторных чтениях рассказа Н. Носова «Живая шляпа» (I класс) была проведена следующая работа.

Учитель. Вы хорошо прочитали рассказ. А теперь скажите: в каком классе учатся Володя и Вадик? Или, может быть, они еще не ходят в школу?

Ребята на этот вопрос, естественно, не могут ответить. Учитель дает задание: «Прочитайте еще раз этот рассказ про себя, может быть, тогда сможете ответить». Таким образом, повторное чтение становится целенаправленным.

Но и повторное чтение не может дать ясного ответа. Тогда вступает в силу творчество. Школьники высказывают предположения: «Они еще дошкольники, шляпы испугались!»; «Да еще читать и писать не умеют - раскрашивают картинки!»; «Нет, они уже большие: на картинке они не похожи на дошкольников!»; «Картинки раскрашивают не только дошкольники!»; «Живую шляпу кто хочешь испугается!».

Наконец приходят к выводу, что Володя и Вадик учатся в I классе.

Далее учитель задает вопросы, которые стимулируют чтение отдельных частей рассказа: «Каким образом котенок оказался под шляпой?»; «Почему мальчики не заметили, как шляпа накрыла Ваську?»; «Как мальчики объясняли движение шляпы?»; «Почему мальчики не воспользовались кочергой и лыжной палкой?». Следующее чтение проводится с целью словарной работы: выбираются слова приоткрыли, как тресну кочергой, пусть только подлезет и все слова, обозначающие движения Васьки: сидел, ловил, как подпрыгнет, ухватился, сорвался, как полетит и т.д.

Наконец идет отработка выразительного чтения: дети читают в лицах (элементы драматизации).

Выдвижение все новых и новых задач при повторных чтениях не только оживляет работу, но и позволяет внести в нее творческий элемент.

Бывает, что в ходе пересказа приходится возвращать школьников к тексту, чтобы они сами обнаружили свою ошибку. Такое перечитывание является проблемным и потому особенно полезно. Следует обращать внимание на пересказ описательных элементов в повествовательных рассказах, а также на причинно-следственные связи, на выводы, если они есть. Например, в рассказе К. Паустовского «Барсучий нос» (II класс) читаем: «Стояла осень в солнце и туманах. Сквозь облетевшие леса были видны далекие облака и синий густой воздух. По ночам в зарослях вокруг нас шевелились и дрожали низкие звезды»; «Все, что окружало нас, казалось необыкновенным: и поздняя луна, блиставшая над черными озерами, и высокие облака, похожие на горы розового снега, и даже привычный морской шум высоких сосен». Очень важно, чтобы хотя бы некоторые элементы этих прекрасных описаний были использованы в пересказе.

И конечно, необходимо включить в этот пересказ еще одно описание, но уже другого характера: описание барсука: «Через полчаса зверь высунул из травы мокрый черный нос, похожий на свиной пятачок. Нос долго нюхал воздух и дрожал от жадности. Потом из травы показалась острая морда с черными пронзительными глазами. Наконец показалась полосатая шкурка».

Элементы рассуждения - это чаще всего вывод из сказанного или причинные обоснования: их также следует воспроизводить в пересказе. Так, выводом заканчивается рассказ космонавта А. Леонова «Я выхожу в космос» (II класс): «С каждым движением я приходил к важному выводу: в космосе жить и работать можно». Эти рассуждения должны быть переданы детьми в пересказах.

Учитель требует близкого к образцу воспроизведения таких элементов. Но в дальнейшем рекомендуется повышать самостоятельность, в частности, вводить собственные дополнительные описания, рассуждения.[26, 84]

Учащиеся не резко затрудняются в построении связной монологической речи. При пересказах они не умеют последовательно и достаточно полно излагать свои мысли. Особенно ярко это проявляется при написании учениками сочинений и изложений. Несформированность связной речи является серьезным препятствием для успешного овладения программным материалом по гуманитарным предметам.

Работу по формированию умения четко излагать свои мысли нужно начинать с пересказа услышанного с опорой на вопросы, действия, предметные картинки, данные в последовательности услышанного рассказа. Позднее нужно учить детей определять части в рассказе, составлять его план и пересказывать, опираясь на этот план. Развивая у детей фантазию, творческое мышление, включать в задание пересказы по отдельным фрагментам (началу, середине и концу) рассказа.

После того, как учащиеся научились последовательно передавать содержание услышанного, мы учим их составлять выборочный пересказ. Этот вид работы требует умения обобщать и выбирать самое главное из всего текста. Наиболее сложным для учащихся является краткий пересказ.

*Выборочный* пересказ бывает нескольких видов.

*Пересказ по вопросу или заданию* является одним из простейших. Так, учащиеся пересказывают ту часть рассказа С. Алексеева «Красное знамя труда» (I класс), где говорится о том, как солдаты не выполнили команду жандарма, не стали стрелять в рабочих. Выборочному пересказу предшествует выборочное чтение; оно помогает первоклассникам выделить часть рассказа, соответствующую вопросу, заданию.

Во II классе переходят к более трудному варианту выборочного пересказа: необходимо, например, пересказать пейзажную зарисовку в рассказе «Серая Шейка» Д. Мамина-Сибиряка (1-я глава, начиная от слов: «А как быстро летело время...»).

Следующий по трудности вариант - *пересказ нескольких сцен из рассказа, объединенных общей темой*. Например, при чтении рассказа Л. Кассиля «Плот Алексея Андреевича» (II класс) дается задание рассказать о том, что относится к деятельности, к поступкам главного героя - Алексея Андреевича. Аналогичное задание уместно в пересказе отрывка из «Сына полка» В. Катаева (III класс) : пересказать сцены разведки, рассказать обо всем том, что случилось с Ваней.

Немалый интерес представляет *параллелизм* в пересказе. Так, один школьник пересказывает все, что связано с Морозом - Красным носом, другой - все про Мороза - Синего носа (сказка «Два Мороза». I класс). Сравнение этих двух линий создает проблемную ситуацию, оживляет урок, вносит элемент юмора.

Сопоставление двух линий возможно и в пересказе упоминавшегося отрывка из «Сына полка» В. Катаева: сравниваются линии поведения Вани, с одной стороны, с другой - опытных разведчиков Биденко и Горбунова.

Пересказ *по* *иллюстрации* предполагает воспроизведение лишь той части рассказа, которая изображена на картинке.

При пересказе иллюстрация не только опора для воспроизведения содержания обычно небольшого отрывка текста, но и возбудитель эмоций, стимулятор речевого творчества.

Перед выборочным пересказом дети читают текст про себя, а с целью их подготовки к пересказу учитель задает вопросы: «Какой отрывок перескажешь? Почему?» и т.д. Полезно также выборочное чтение по тем же заданиям, что и выборочный пересказ.

Подготовка к выборочному пересказу облегчается составлением плана (во II классе - коллективно, в III - самостоятельно), вопросами учителя и языковой подготовкой, особенно предложений, помогающих связывать разрозненные части текста. Рассказы выбираются такие, в которых сравнительно легко выделяются сюжетные линии, например: рассказ Д. Мамина-Сибиряка «Серая Шейка» (выбрать то, что связано с лисицей), сказка «Морозко» (две линии поведения - мачехиной дочери и падчерицы), рассказ Л. Пантелеева «Честное слово» (только то, что непосредственно рассказано о мальчике).

Выбирать материалы из рассказов можно не только по отдельным линиям действия, но и по другим признакам. [26, 89]

Излагать тему нужно уметь не только подробно, но и *кратко,* *конспективно*. Это относится и к пересказу: тема должна быть раскрыта в главных чертах, схематично. На этом этапе мы учим *сжатому* пересказу. Пересказать кратко детям труднее, чем передать содержание прочитанного в полном объеме, так как в кратком пересказе нужно отобрать важнейшее, отбросить второстепенное, детали. Школьнику приходится самому определять, что в тексте важно и что не очень. Он должен выбрать из текста основное и передать его связно, последовательно, не нарушив логики повествования, без пропусков. Естественно, что сокращение текста не может проходить механически, путем удаления некоторых предложений и абзацев. Если ученик пойдет по такому пути, то неизбежны логические разрывы, пропуски. Школьник должен передать главное содержание своими словами, по-своему. Следовательно, в сжатом пересказе речевая задача еще сложнее, чем в полном, подробном.

Особенно трудно передавать сжато высокохудожественные тексты, где, как говорится, слова из песни не выкинешь. Художественные описания вообще не следует пересказывать сжато. Не рекомендуются для сжатого пересказа тексты, содержащие диалог. Обучать сжатому пересказу удобнее всего на познавательных текстах, где легко прослеживается действие.

Элементы краткого пересказа вводятся в I классе. Детям предлагается в процессе анализа прочитанного выразить какую-то его часть кратко, одним предложением. Так, при чтении рассказа Н. Артюховой «Трусиха» учитель дает задание: последнюю его часть (от слов: «Огромный злющий пес...») передать одной фразой. Первоклассники говорят: «Валя была смелая, совсем не трусиха, она не побоялась злой собаки, защитила Андрюшу». В этих словах выражена идея всего рассказа.

При пересказе других произведений детям также предлагается кратко передать содержание той или иной части и, наконец, всего рассказа.

Наиболее труден для сжатого пересказа текст с диалогами. Диалоги при сокращении текста приходится перестраивать, передавать в форме косвенной речи. Еще большие трудности возникают при пересказе драматических отрывков (например, отрывок из пьесы-сказки С. Я. Маршака «Двенадцать месяцев», II класс).

Последовательно развиваясь, складывается ясный, четкий текст, лишенный диалогов и подробностей, деталей, но правильно передающий содержание и основную мысль этого немалого по объему и очень увлекательного рассказа.

Сжатый пересказ конспективен, следовательно, он учит отвлечению от частностей, выделению главного, основного.

Обучение всем этим формам работы над текстом, в общем, идет параллельно, однако указанная последовательность соблюдается: от подробного пересказа (и выборочного) дети переходят к пересказу сжатому; он в свою очередь связан с составлением плана (озаглавливание частей рассказа), а краткое выражение мысли всего произведения - это результат всех видов аналитико-синтетической работы над текстом.

Не следует требовать, чтобы в сжатом пересказе обязательно был развернут каждый пункт плана. Такое требование может привести к механической работе, будет сковывать творчество учащихся. В данном примере сжатый пересказ обладает внутренней связью, передает основное содержание рассказа, однако полного совпадения с пунктами плана здесь нет.

Сжатые пересказы - необходимая ступень развития речи. Однако чрезмерное увлечение сокращениями может привести к сухости языка, отучит детей от художественных деталей. Чтобы этого не случилось, нужно проводить четкую границу между подробными и сжатыми пересказами.

Один из недочетов детских пересказов как раз в том и состоит, что школьники рассказывают, «как получится», не руководствуясь четкой установкой на подробный или сжатый пересказ. [26, 91]

Далее мы учим детей *творческому* пересказу, составлению самостоятельных рассказов по аналогии, по серии сюжетных картинок, по собственным наблюдениям и впечатлениям. Любому виду пересказа или рассказа должна предшествовать словарная работа, анализ текста. Этот вид работа требует умения обобщать и выбирать самое главное из всего текста.

Известны следующие варианты творческой перестройки и дополнений при пересказе:

пересказ с *изменением лица рассказчика*; чаще всего это пересказ в третьем лице, если в оригинале повествование ведется от первого лица. (Такое задание можно дать, например, по рассказу К. Паустовского «Резиновая лодка», II класс);

пересказ *от лица одного из персонажей* - работа, имеющая много общего с выборочным пересказом, но требующая иногда весьма значительных изменений и дополнений;

пересказ всего текста или его части с *творческими дополнениями*, с вымышленными эпизодами, деталями, описаниями пейзажа, описаниями внешности людей; продолжение рассказа, судьбы героя;

*инсценирование рассказа*, т.е. составление на основе прочитанного художественного произведения диалогов, их чтение по ролям, а также сценическое воплощение; составление сценария по рассказу;

*словесное рисование* («что я изобразил бы на картине»).

*Пересказ с изменением лица рассказчика*, еще не может быть назван творческой работой, так как перестройка текста носит преимущественно грамматический характер. Однако замена первого лица глаголов третьим лицом приводит к необходимости некоторых изменений и в содержании текста. [26, 93]

Для того чтобы наиболее полно и точно выразить свою мысль, ребенок должен иметь достаточный лексический запас, поэтому работа над устной речью начинается с расширения и совершенствования словаря. При этом слово рассматривается не только как лексическая единица языка, но и как грамматическая и синтаксическая единица предложения. Знакомя детей со словами, мы тем самым готовим платформу для последующей работы над предложением.

В развитии речи нужна кропотливая работа учащихся и учителей. Систематическая работа по развитию речи обязательно приведет к успеху.

Рассказывать хорошо можно лишь о том, что хорошо знаешь и что волнует тебя. Поэтому очень важно, чтобы школьники имели достаточно материала, чтобы они могли выбирать, свободно оперировать материалом: материала у учащихся должно быть в избытке. В противном случае трудно ожидать успеха. Основные источники материала для сочинений делятся на две группы: источники непосредственного опыта учащихся и источники обобщенного, «чужого» опыта (опосредованного). Конкретизируем это разделение.

Наиболее существенный источник материала для связной речи школьников - это их жизненный опыт: их детство, их школьные годы, семья, игры и труд, их радости и печали. Иными словами, может оказаться, что учащиеся имеют достаточно материала на ту или иную тему и нет необходимости заниматься специальным сбором материала и его организацией.

Однако жизненный опыт детей очень неодинаков, индивидуален, и поэтому он не всегда удобен для организации общеклассной подготовки к рассказам и сочинениям. К тому же он еще не богат, и полагаться на жизненный опыт учащихся в обучении можно лишь частично.

Следовательно, необходимо в дополнение к опыту жизни организовывать новый опыт специально. Это делается через экскурсии, походы, прогулки, организованные наблюдения, общественную деятельность школьников, их общественно-полезный труд и т.д.

Богатый материал для развития речи учащихся дает учебный процесс: природоведение, труд, математика (составление задач по математике - это тоже сочинение, упражнение в связной речи), грамматика, чтение, изобразительное искусство, музыка. Рассматривание картины в этом случае и есть накопление материала. Однако даже материал, почерпнутый из картины, так или иначе, связывается с жизненным опытом учащихся, а также с материалом, который дает учебный процесс.

Итак, проанализировав литературу и опыт работы учителей по проблеме развития связной речи мы пришли к следующим выводам:

1. В жизни человек пользуется именно связной речью: он рассказывает, делает доклады, выступает на собраниях, пишет письма, статьи, отчеты, ведет свой дневник, выступает в самодеятельности, конспектирует и реферирует книги, статьи, составляет акты и протоколы, заявления и объявления, заполняет анкеты и т.п.
2. В методике начальной школы приняты различные упражнения по развитию связной речи, такие как: развернутые ответы на вопросы; записи по наблюдениям, ведение дневников погоды и природы, другие дневники; устный пересказ прочитанного; устные рассказы учащихся по заданной теме, по картине, по наблюдениям, по данному началу или концу и т.п.; письменные изложения образцовых текстов и т.д.
3. Развивать связную речь школьников - это значит прививать им ряд конкретных умений:

* 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.

4. Очень важно, чтобы школьники имели достаточно материала, чтобы они могли выбирать, свободно оперировать материалом. Основные источники материала для сочинений делятся на две группы: источники непосредственного опыта учащихся и источники обобщенного, «чужого» опыта (опосредованного).

**Глава 3. Межпредметная интеграция в начальной школе, методика опытно-экспериментальной работы**

Как отмечалось выше развитие речи учащихся – это процесс длительный и сложный, требующий систематического и целенаправленного вмешательства преподавателя.

Основной задачей работы по развитию речи является вооружение учащихся умением содержательно, грамматически и стилистически правильно выражать в устной и письменной форме свои и чужие мысли.

Экспериментальное исследование проводилось в школе-гимназии №1 города Петровска-Забайкальского Забайкальского края в 4 «а» классе.

Данное исследование проходило в 2 этапа:

1. Констатирующий этап - цель которого: выявить уровень развития связной речи у учащихся четвертого класса.

2. Для проведения формирующего эксперимента была разработана программа.

**3.1 Исследование уровня развития связной речи учащихся 4 класса**

В констатирующем тестировании принимали участие 22 ученика 4 «а» класса.

*Цель:* Выявить уровень развития связной речи у учащихся четвертого класса.

Для достижения цели эксперимента нами были использованы некоторые компоненты развития речи младших школьников:

* богатство языка, обеспечивающее относительную легкость словесного оформления образов;
* точная и выразительная устная и письменная речь;
* изобразительные средства языка;
* наблюдательность как важнейшее условие самостоятельности речи и как условие формирования поэтических представлений и обобщений;
* самостоятельность эмоциональных и эстетических оценок и их использование в устной и письменной речи как одного из условий ее эмоционально-образной выразительности.

Для определения уровня развития связной речи учащимся было дано задание:

1. Рассказать о своих любимых игрушках.

2. Пересказ текста. Для пересказа был взят рассказ М. Зощенко «Бабушкин подарок».

**Анализ результатов**

Общее количество учащихся (22) было принято за 100%.

Все работы оценивались по каждому виду умения отдельно.

Методики определения уровня развития связной речи приведены в приложении №1.

Результаты анализа работ были занесены в таблицы:

Результаты выполнения задания «Рассказ о любимых игрушках»

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | ФИ учащихся | Речевые умения и навыки | | | | Общее количество баллов |
| Умение аргументировать, обосновывать или пояснять свои суждения и оценки | Умение собирать материал, отбирать то, что важно и отбрасывать второстепенное; умение строить предложения и связывать их между собой | Умение располагать материал в нужной последовательности, строить рассказ по плану | Умение пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания |
| 1 | Даниил Б. | 2 | 2 | 2 | 2 | 7 |
| 2 | Дарья Б. | 2 | 2 | 2 | 0 | 5 |
| 3 | Ирина Г. | 2 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| 4 | Алена Г. | 2 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| 5 | Ольга К. | 2 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| 6 | Яна К. | 2 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| 7 | Александра К. | 2 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| 8 | Денис Л. | 2 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| 9 | Руслан М. | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 10 | Владик О. | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 11 | Екатерина О. | 2 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| 12 | Анна П. | 2 | 2 | 2 | 2 | 7 |
| 13 | Егор П. | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 14 | Алена П. | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 15 | Павел П. | 2 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| 16 | Дарья П. | 2 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| 17 | Роман Р. | 2 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| 18 | Елена С. | 2 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| 19 | Данил С. | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 20 | Ксения Т. | 2 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| 21 | Владимир Ч. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 22 | Артем Ш. | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 |
|  | **Итого** | 39 | 35 | 30 | 16 |  |

Результаты выполнения задания « Пересказ текста»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | ФИ  учащихся | Речевые умения и навыки | | | Общее количество баллов |
| Умение собирать материал, отбирать то, что важно и отбрасывать второстепенное; умение строить предложения и связывать их между собой | Умение располагать материал в нужной последовательности, строить рассказ по плану | Умение пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания |
| 1 | Даниил Б. | 2 | 2 | 2 | 5 |
| 2 | Дарья Б. | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 3 | Ирина Г. | 2 | 1 | 0 | 3 |
| 4 | Алена Г. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 5 | Ольга К. | 2 | 2 | 0 | 4 |
| 6 | Яна К. | 2 | 2 | 0 | 4 |
| 7 | Александра К. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 8 | Денис Л. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 9 | Руслан М. | 2 | 1 | 0 | 3 |
| 10 | Владик О. | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 11 | Екатерина О. | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 12 | Анна П. | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 13 | Егор П. | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 14 | Алена П. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 15 | Павел П. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 16 | Дарья П. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 17 | Роман Р. | 1 | 2 | 0 | 3 |
| 18 | Елена С. | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 19 | Данил С. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 20 | Ксения Т. | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 21 | Владимир Ч. | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 22 | Артем Ш. | 2 | 2 | 1 | 5 |
|  | Итого | 36 | 38 | 19 |  |

|  |  |
| --- | --- |
| ФИ учащихся | Общее количество баллов |
| Даниил Б. | 12 |
| Дарья Б. | 9 |
| Ирина Г. | 7 |
| Алена Г. | 10 |
| Ольга К. | 8 |
| Яна К. | 8 |
| Александра К. | 11 |
| Денис Л. | 11 |
| Руслан М. | 5 |
| Владик О. | 3 |
| Екатерина О. | 10 |
| Анна П. | 13 |
| Егор П. | 7 |
| Алена П. | 9 |
| Павел П. | 11 |
| Дарья П. | 10 |
| Роман Р. | 6 |
| Елена С. | 12 |
| Данил С. | 6 |
| Ксения Т. | 12 |
| Владимир Ч. | 3 |
| Артем Ш. | 9 |

Результаты анализа уровня развития речевых умений показали, что высокий уровень развития связной речи у 4 ребят, средний – у 16 ребят, низкий – у двоих.

Хуже всего у детей развито умение пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания. Остальные умения сформированы частично.

**3.2 Методика использования межпредметных связей на уроках литературного чтения с целью развития связной речи**

В формирующем эксперименте приняли участие 22 ученика 4 «а» класса.

Для проведения формирующего этапа эксперимента была разработана программа. (см. приложение 2)

Были проведены следующие интегрированные уроки:

1. Интегрированный урок по чтению и музыке на тему: "Жизнь дана на добрые дела"
2. Интегрированный урок по чтению, ИЗО и музыке, посвященный А.С. Пушкину. Тема: "А.С.Пушкин и его произведения"
3. Интегрированный урок чтения и музыки. Тема: "Возвращение балалайки".
4. Интегрированный урок чтения и истории. Тема: «Гроза 1812 года в истории и поэзии».
5. Интегрированный урок по естествознанию и внеклассному чтению. Тема. "Весна – чудесная пора!"

Интеграция в начальном обучении позволяет перейти от локального рассмотрения различных явлений действительности к их взаимосвязанному, комплексному изучению.

С учетом возрастных особенностей младших школьников при организации интегрированного обучения появилась возможность показать мир во всем его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, что способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его творческого мышления.

Интегративно-тематический подход позволяет установить, что изучаемая тема может быть связана с другими темами учебного предмета и курса, а также с различными темами других дисциплин учебного плана начальной школы, т.е. в изученной теме могут действовать внутрипредметные, внутрикурсовые и межпредметные связи одновременно. Так, например, тема «Весна» изучается в природоведении, чтении, музыке, изобразительном искусстве, трудовом обучении. Нужно пересмотреть материал таким образом, чтобы данное природное явление воспринималось учащимися целостно, комплексно, т.е. учесть взаимосвязь естественнонаучного, гуманитарного и художественно-эстетического циклов, позволяющую рассматривать то или иное явление, процесс в его многообразии. При этом учитель планирует систему уроков.

Наиболее гибкими к интегрированию являются предметы гуманитарного цикла. Наиболее удачно реализуется идея интеграции на уроках:

1. чтения и истории;
2. чтения и природоведения;

- чтения, природоведения, музыки и изобразительного искусства и т.д.

Наиболее часто чтение интегрируется с изобразительным искусством, так как литературный текст способствует более яркому и образному восприятию деятельности, а художественное творчество дает возможность ребенку выразить свое отношение к литературному произведению в доступной для него форме.

Чтобы глубже понять главную мысль стихотворения, дети иллюстрировали стихотворение. Перед иллюстрированием они рисовали словесную картину по каждой части, что способствовало развитию устной речи учащихся.

Работа над стихотворением (анализ, выразительное чтение, письмо сочинения, иллюстрирование) способствовала не только развитию речи, но и эмоционально-эстетическому развитию ребенка.

Расширяя общеэстетический кругозор школьников, произведения изобразительного искусства в их сопоставлении с литературными произведениями служат одним из эффективных средств постижения специфики чтения как искусства слова.

Глубина и всеохватность жизни в художественном слове, сложность и многомерность читательского процесса естественно определяют и разнообразие средств наглядности в школьном изучении этой дисциплины.

Рисунки писателей, многочисленные иллюстрированные издания повестей, рассказов, стихотворений и т.д., расширяли возможности наглядного представления произведения. Иллюстрации как зримые комментарии художественных произведений не только ведут читателя к их углубленному постижению, но и дают конкретное представление об особенностях восприятия и понимания тех или иных произведений разными поколениями художников-иллюстраторов, обогащают возможности изучения литературы в историко-функциональном освещении.

Основой школьного курса литературы является чтение и изучение художественных произведений. Слово вызывает в памяти читателя наглядные представления об отдельных предметах и явлениях. Но вместе с тем чтение - «это искусство преодоления слова», искусство такого сочетания слов, благодаря которому Текст из простой знаковой системы превращается в систему художественную. Слово в сочетаниях приобретает такие оттенки, что вызывает у зрителя ассоциации, образные представления, эмоциональный отклик.

Средства наглядности помогали читателям-школьникам не только уточнить представления о предметах и явлениях, но и конкретизировать отдельные художественные образы или даже образную систему литературного произведения.

Непосредственная наглядность включает в себя, прежде всего «реалии» эпохи, ознакомление с которыми помогает школьникам в полноценном восприятии литературного произведения, обогащает их читательский и жизненный опыт.

При изучении темы родной природы можно использовать: репродукции картин русских художников-пейзажистов: И.Э. Грабарь «Рябинка», В.К. Бялыницкий-Бируля «Задумчивые дни осени», И.И. Левитан «Весна. Большая вода», А.К. Саврасов «Грачи прилетели», И. Шишкин «Утро в сосновом бору», «Корабельные сосны», М. Врубель «К ночи», М. Ромадин «Последний луч»;

Подчеркивая специфику чтения, писатели далеко не случайно сопоставляют ее с другими искусствами. М. Горький, например, определяет чтение как «наука пластического изображения посредством слова». Обращение писателей к опыту смежных искусств, как правило, сопутствует творческому процессу. «Писатель должен помнить о живописце, архитекторе, музыканте...» - утверждает А. Блок.

«Литературность» живописи проявляется не только в ее повествовательности. Живопись усваивает и приемы, которые типичны для чтения.

Повествовательность, «литературность» живописи, ее способность в одной картине рассказать о многом и служа весомым основаниям для привлечения художественных картин на уроки чтения.[43, 20]

(Музыка стиха.... Музыкальность прозы писателя.... «Дух музыки» (А.Блок), пронизывающий творчество художника слова...). Эти привычные выражения говорят о тесном проникновении двух видов искусства - чтения и музыки.

Воздействуя на чувства, музыка создавала на уроке благоприятную эмоциональную атмосферу для восприятия и углубленного понимания произведений. В отличие от чтения, музыка не может передать конкретных представлений и понятий, зато она способна глубоко и непосредственно передать переживания человека, что способствовало лучше понять литературное произведение. Ребята яснее представляли явления, процессы и понятия и находили больше сравнений, метафор и олицетворений. Не случайно композитор А.Н. Серов называл музыку языком души, жизнью души, выраженной в звуках.

Повышенная эмоциональность музыки, ее способность глубоко и взволнованно выразить жизнь души, ее сходство с интонациями человеческой речи роднят чтение и музыку как виды искусства и создают предпосылки интеграции этих двух предметов. Нередко источником вдохновения для композитора выступает литературное произведение. Музыка и литературный текст, соединяясь в песне, романсе, опере, образуют новое художественное единство, которое начинает жить по своим законам.

Закономерная взаимосвязь чтения и музыки постигается учащимися на уроках анализа литературных произведений, либо запечатлевших музыку в словесном материале, либо послуживших основой для создания романсов и песен; на уроках изучения биографии писателя. Проникновение, чуткое понимание музыки находит отзыв в их литературных произведениях, в гармоничности и выразительности художественного слова.

Благодатный материал для воплощения в музыке дает лирика. Например, при изучении темы родной природы можно использовать музыкальный ряд: П.И. Чайковский «Времена года», Э.Григ «Утро» и т.д. Среди авторов музыки следует назвать СИ. Тургенева, Н.А. Римского - Корсакова, И.А. Кюи, П.И. Чайковский, А.П. Бородина, СВ. Рахманинова и других.

Чтение и музыка дают широкие возможности для нравственного эстетического воспитания, для духовного обогащения юного поколения. Важно, чтобы эти занятия раскрывали, развивали творческие способности учащихся младших школьников.

Кроме того, происходит формирование личности ученика, т.е. все психические процессы, которые он способен в себе развить понадобятся ему для освоения культуры. В результате коллективной жизнедеятельности, активного «проживания» в культурной среде, ученик должен воспроизводить в своем опыте разные стороны жизни людей, всевозможные отношения между ними, осуществляется его воспитание и самовоспитание.

Возможности интеграции чтения и природоведения очень широки, поскольку перед уроками чтения и перед уроками природоведения стоят общие образовательные и воспитательные задачи. На этих уроках учащиеся знакомятся с природой своего края, с сезонными изменениями в природе, узнают о жизни диких и домашних животных, насекомых.

Объектами изучения на уроках природоведения и на уроках чтения являются одни и те же явления природы, но аспект изучения несколько иной. Уроки чтения в большей мере, чем уроки природоведения должны решать задачу формирования у детей эстетического, эмоционально окрашенного восприятия природы, дать детям языковые средства для передачи своего собственного, эстетического отношения к природе. Наличие общих тем и объектов для изучения, различный аспект и метод в их освещении на уроках чтения и природоведения позволяют ставить вопрос о целесообразности подхода к работе над материалом. На уроках природоведения представлены широкие возможности накопления материала, что способствует развитию связной речи.

Следует так спланировать уроки, чтобы сведения, получаемые из разных предметов, дополняли и углубляли друг друга. Таким образам будут решены задачи ознакомления детей с природой и воспитания у них гуманных чувств. При этом изучении природоведения мы будем идти от сознания к чувствам, при изучении чтения, воздействуя прежде всего на чувства, мы будем формировать убеждения, развивать эстетически.

Совершенно очевидно, что интегрированный подход к обучению повлечет за собой коренную ломку сегодняшней классно-урочной системы.

В основе современной и плодотворной идеи интеграции образовательных курсов и предметов должен лежать именно культурологический подход, поскольку культура сама по себе интегральна, она объединяет все слагаемые эпохи, ставя в ее центр человека.

Когда я привлекала на урок произведения живописи известных художников, музыкальные произведения, дети зримо представляли себе персонажей сказок, рассказов, природу, среду обитания животных, учились видеть прекрасное вокруг себя. Картины так же, как и музыкальные произведения, создают определенный настрои на то или иное восприятие произведений литературы.

В ходе проведенного нами эксперимента мы пришли к следующим выводам:

Результаты анализа уровня развития речевых умений показали, что высокий уровень развития связной речи у 4 ребят, средний – у 16 ребят, низкий – у двоих.

Хуже всего у детей развито умение пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания. Остальные умения сформированы частично.

Во время проведения интегрированных уроков дети обнаруживают высокую активность, с большим интересом выполняют упражнения, высказывают свои предложения, доказывают свою точку зрения. Такие уроки способствуют проникновению учащихся в слово, мир красок и звуков, помогают формированию грамотной устной и письменной речи учащихся, ее развитию и обогащению, развивают эстетический вкус, умение понимать и ценить произведения искусства.

Наиболее часто чтение интегрируется с изобразительным искусством, так как литературный текст способствует более яркому и образному восприятию деятельности, а художественное творчество дает возможность ребенку выразить свое отношение к литературному произведению в доступной для него форме.

Воздействуя на чувства, музыка создавала на уроке благоприятную эмоциональную атмосферу для восприятия и углубленного понимания произведений. В отличие от чтения, музыка не может передать конкретных представлений и понятий, зато она способна глубоко и непосредственно передать переживания человека, что способствовало лучше понять литературное произведение. Ребята яснее представляли явления, процессы и понятия и находили больше сравнений, метафор и олицетворений.

На уроках природоведения представлены широкие возможности накопления материала, что способствует развитию связной речи.

**Заключение**

Таким образом, речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, в образовании. Она обогащает человека, служит предметом искусства.

Развитие речи в процессе обучения - это единый общешкольный процесс, протекающий в многообразии познавательной деятельности школьника при усвоении учебных предметов, различной лексики и фразеологии в зависимости от системы и своеобразия учебного материала. Значительно влияние специально подобранных художественных произведений для чтения на эмоциональную, эстетическую, интеллектуальную сферу детей, создающее мотивационную готовность к художественному восприятию и к работе по развитию связной речи.

Интеграция между учебными предметами является одним из возможных путей совершенствования учебного процесса, направлена на углубление взаимосвязей, взаимозависимостей между предметами.

В результате проведенной нами исследовательской работы мы выяснили значение и эффективность использования интеграции учебных предметов в начальной школе с целью развития связной речи, проанализировали педагогическую литературу по данной теме, рассмотрели особенности межпредметных связей с интеграцией, определили эффективность использования интеграции в начальной школе.

Во время проведения интегрированных уроков дети обнаруживают высокую активность, с большим интересом выполняют упражнения, высказывают свои предложения, доказывают свою точку зрения. Такие уроки способствуют проникновению учащихся в слово, мир красок и звуков, помогают формированию грамотной устной и письменной речи учащихся, ее развитию и обогащению, развивают эстетический вкус, умение понимать и ценить произведения искусства.

Таким образом, интеграция уроков чтения с другими дисциплинами дает широкие возможности для развития связной речи младших школьников.

**Список литературы**

1. Ахлебинина Т.В. Межпредметная интеграция и ее роль в повышении качества знаний и развитии школьников //Наука и школа – 1998. – с. 22.
2. Бахарева Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе// Начальная школа.-1991.- № 8.
3. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – Томск: Томский ун-т, 1988. – 93 с.
4. Богоуславский И.П. От ребёнка - к миру, от мира - к ребёнку//Наука и школа. 1999. №10.
5. Боярчук В.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. - Вологда, 1988.
6. Браже, Т.Т. Интеграция предметов в современной школе / Т.Т. Браже // Литература в школе. – 1996. – № 5. – С. 150–154.
7. Бронникова Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников // Начальная школа, 2003, №10. - С. 41-44.
8. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе. Межвузовский сборник научных трудов. - Л-д, 1989.
9. Внутрипредметные и межпредметные связи в начальном обучении. Межвузовский сборник научных трудов. - Л-д, 1981.
10. Вопросы теории эстетического воспитания. / Под ред. Г.З Апресяна.- М., 1970.
11. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения.- М., 1956, стр. 302-303.
12. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Педагогика, 1996. – 115 с.
13. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология: Словарь-справочник. – Минск, 1998.
14. Ефросинина Л.А. Литературное чтение. - М., 2004. - 224 с.
15. Ефросинина Л.А., Оморокова М.И. Программа "Литературное чтение" 1-4 классы // Начальная школа, 2000,№8. - С. 20-41.
16. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. - М., 1981.
17. Кадашникова Н.Ю. интегрированные уроки в 1-4 классах. – Волгоград: Учитель, 2008. – 189с.
18. Казакова М.Н. К проблеме речевого развития младших школьников // Начальная школа. – 2005.- №1. – С.:57.
19. Колягин Ю.М. Об интеграции обучения и воспитания в начальной школе// Начальная школа.-1989.- № 3
20. Колягин Ю.М. Интеграция школьного обучения / Ю. М. Колягин, О. Л. Алексенко // Начальная школа. – 1990. – № 9. – С. 28–32.
21. Коменский Я.А. Избранные педагогические произведения. - М., 1955, стр. 253.
22. Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении чтению / С.Н. Костромина, Л.Г. Нагаева. – М.: Ось-89, 2004.
23. Кошкина И.В., Целимбровская Г.Б. Интеграция в начальной школе // Начальная школа. – 2003. - № 10. – с. 82-85.
24. Ладыженская Т.А. Характеристика связной речи детей. - М.: Педагогика, 1980. - 210 с.
25. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. - М., 1965.
26. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя.- 2-е изд., перераб – М.: Просвещение, 1985. – 72-140.
27. Львов М.Р. Основы теории речи. - М.: Педагогика, 2000. – 218 с.
28. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2001.
29. Межпредметные и внутрипредметные связи как средство повышения качества обучения младших школьников: межвуз. сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ, 1987. – 325 с.
30. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. Под общей редакцией Т.Г. Рамзаевой. - С-Пб, 1998.
31. Немов Р.С. Психология. - книга 3. – М., 1995.
32. Никитина Е.Е. Обучение младших школьников творческим работам на основе интеграции языковой и литературной подготовки // Начальная школа. – 2007.- №5. – С. 5.
33. Откуда ты, имя? // Первое сентября. Начальная школа.-2006.-№1.-С.:22-25.
34. Павлов И.П. Избранные произведения. - М., 1951, стр. 509.
35. Павлов И.П. Избранные труды.- М., 1950, стр. 143.
36. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения.- М., 1963, т. II, с. 175.
37. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. - М., 1977, стр. 8.
38. Развитие речи. Диагностические работы // Первое сентября. Начальная школа.-2006.-№9.-С.:26-29.
39. Развитие речи. Диагностические работы // Первое сентября. Начальная школа. - 2006.-№10.-С.:34-37.
40. Романовская З. И. Живое слово. - Ч 1. 3 класс.- М.: Просвещение. – 1995. - 289 с.
41. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. - М., 1962, стр. 298.
42. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М.-Л., 1947, стр. 441-442.
43. Скороходова Е. Н. Мир искусства на уроках чтения // Начальная школа. – 2005. - №3. – С. 20-23.
44. Снежное слово зимы // Первое сентября. Начальная школа.-2006.-№1.-С. 16-18.
45. Строкова Р.С. Комбинированные уроки чтения и письма в период обучения грамоте // Начальная школа. – 2003. - №3. – С. 31.
46. Творцы книг // Первое сентября. Начальная школа. - 2006. - №1. - С. 42-44.
47. Ушинский К.Д. Сочинения.-М.; Л., 1948, т. 3, с. 178.
48. Фёдорец Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (Пути развития). - Л., 1990.
49. Фёдорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. - Л., 1983.
50. Хрестоматия по детской литературе / сост. М.К. Боголюбская, А.Л. Табенкина. – М.: Просвещение, 1984.
51. Шахнарович А.М. Психолингвистические исследования и задачи развития речи учащихся. Актуальные проблемы развития речи учащихся: Сб. статей / Под ред. А.П. Еремеевой. – М.: Просвещение, 1980. – С.16-18.