

## **ПРОБЛЕМА РИТОРИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Никульченкова Е. В.**

*ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», Москва, e-mail: 1549elenaviktorovna@rambler.ru*

Статья посвящена проблеме риторико-технологического подхода к работе по развитию речи младших школьников. Рассмотрены риторические аспекты содержания и приемов работы по развитию речи учащихся в современных концепциях обучения русскому языку. Доказано, что необходимо риторизировать процесс изучения русского языка в целях формирования КУУД. Названы специальные приемы работы, направленные на формирование коммуникативных риторических умений [4 и др.]: риторический анализ текста, риторическая задача, риторическая игра. Эти приёмы работы реализуются в рамках технологии риторизации. Особое внимание уделяется риторическим задачам. В научной литературе не представлено исчерпывающее описание особенностей риторической задачи как типа коммуникативного задания, поэтому предложены взгляды отдельных учёных, которые делают акцент на проблемном характере подобных заданий, результате применения подобных заданий, на требованиях к их формулировке. С основой на мнение учёных выделены признаки данного риторического приёма, обосновано его использование в рамках технологии риторизации. Предложено относить к риторическим задачам такие виды учебных заданий, выполнение которых направлено на создание высказывания с учетом *всех* компонентов речевой ситуации. Риторическая задача носит конструктивный и творческий характер, применима на любом уроке в школе, позволяет решать образовательные, воспитательные и развивающие цели урока. Обоснована необходимость риторико-технологического подхода к работе по развитию речи младших школьников на уроках русского языка.

Ключевые слова: риторизация, риторическая задача, развитие речи, младшие школьники, коммуникативное универсальное учебное действие

## **THE PROBLEM OF RETHORICO-TECHNOLOGICAL WAY TO THE WORK TOWARDS DEVELOPING OF SPEECH OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE METHOD OF TEACHING RUSSIAN**

**Nikulchenkova E. V.**

*Moscow City Pedagogical Institute, Moscow, e-mail: 1549elenaviktorovna@rambler.ru*

The article deals with the problem of rethorico-technological way to the work towards developing of speech of primary school pupils. Rethorical aspects of content and ways of work towards developing speech of pupils in the modern conceptions of teaching Russian are considered in the article. In was proved, that if is necessary to rethorige the process of teaching Russian in order to form KUUD. Special ways of work, headed to formation of communicative rethorical skills were named [4and others]: they are rethorical analyses of the text, rethorical task, rethorical game. These ways of work realize in the frames of technology of rethorisation. Special attention pays to rethorical tasks. Scientific literature doesn't give the total description of the peculiarities of rethorical problems, as a type of communicative task, that is why the points of views of some scientists, who make an accent to problematic character of such tasks, resells of usage of these tasks, the demands to their formulation are offered. According to the minds of scientists, signs of this rethorical way are underlined and the using of it in the frames of technology of rethorisation are proved. It is offered to concern to rethorical tasks suds ways of teaching tasks, the fulfillment of which is directed to the formation of statements with all components of speech situation. Rethorical task is of constructive and creative character, it can be used at any lessons at school, let so I've educational, upbringing and developing aims of the lesson. The necessity of rethorico-technological way to the work towards developing of speech of primary pupils at the lessons of Russian are settled.

Keywords: Rithorisation, rethorical task, developing of speech, primary school pupils, communicative universal educational action

Цель статьи – обосновать теоретические предпосылки риторико-технологического подхода к работе по развитию речи младших школьников. Задача – описать риторическую задачу как средство технологии риторизации.

Значительное внимание уделяется описанию риторической задачи в научных статьях. Обосновывается идея о том, что риторические задачи являются эффективным средством риторизации и организуют её технологическое пространство.

Изучение возможностей использования риторических приемов и средств в процессе развития речи школьников в методике преподавания русского языка является традиционным направлением, хотя ученые отмечают, что «...развитие речи (включающее работу по культуре речи) ... не решает основной задачи риторики», формирования «такой личности, которая могла бы ... сориентироваться в конкретной речевой ситуации, построить свое высказывание в соответствии с этой ситуацией, в том числе со *своим* замыслом, коммуникативным намерением» [4, с. 11; выделение наше. – Е.Н.]. При этом, говоря о том факте, что многие «коммуникативные действия (обдумывание темы, ее границ; определение основной мысли, собирание материала, систематизация его; составление плана, рабочих материалов и т.д., которым учит словесник на уроках развития речи) уходят своими корнями в риторику» [4, с. 11], исследователи имеют в виду, что из риторики в теорию развития речи школьников привнесен общий подход к созданию текста: обдумывание содержания – структурирование формы – продуцирование речевого произведения.

Обратимся к концепциям содержания и приемов работы по развитию речи учащихся для выявления риторических аспектов данного направления обучения русскому языку, возможностей риторизации процесса изучения русского языка в целях формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Важнейшими направлениями школьного речеvedения являются совершенствование речевой деятельности учащихся и обучение культуре речи.

Работа над видами речевой деятельности предполагает передачу школьникам определенных *знаний* – освоение ими представлений о тексте, его типах, структуре, этапах создания, приемах смыслового восприятия информации в процессе чтения и слушания. Работа над культурой речи направлена на усвоение школьниками правил речевого этикета, требований коммуникативных качеств речи (правильности, точности, богатства, чистоты, выразительности, логичности, уместности). Непосредственно «риторикоориентированными» компонентами содержания данных направлений работы являются знания об этапах создания текста, приемах его смыслового восприятия, об уместности речи (в данном случае мы говорим о «риторикоориентированности» текста как такого его свойства, которое отражает стремление автора текста создать именно единицу коммуникации, а не просто текст, систему предложений, связанных по смыслу и грамматически). Очевидно, что данные компоненты объединены тем, что в них отражена

ориентировка речевого произведения не только на содержание речи, но и на «человеческий фактор» – на *автора и адресата*. На первом этапе создания текста необходимо ориентироваться на коммуникативный /речевой замысел *автора*. Смысловое восприятие текста (устного или письменного) – это один из аспектов обратной связи в коммуникации «*автор – адресат* текста». Уместность речи предполагает соответствие текста как единицы коммуникации особенностям коммуникативной ситуации, в число компонентов которой входят *образ автора и представления об адресате*.

Опосредованная «риторикоориентированность» прослеживается в таких компонентах содержания школьного речеведения, как сведения о логичности и выразительности речи, уходящие своими корнями в учение о риторическом каноне. Говоря об опосредованном характере связи представлений о логичности и выразительности речи, мы стремимся подчеркнуть тот факт, что сам риторический канон рассматривается в классических трудах по риторике [Аристотель, Квинтилиан; М. В. Ломоносов, Н. Ф. Кошанский и др.] как необходимая составляющая риторической науки, но в каком-то смысле слова производная от базовой идеи риторики о единстве логоса, этоса и пафоса. Топосы, логико-смысловые модели направлены на раскрытие логоса на этапе изобретения и расположения. При этом логичность речи как ее коммуникативное качество – условие воплощения логоса в тексте. Использование определенных приемов и средств на этапе украшения (придания речи выразительности) – условие воплощения в речевом произведении пафоса и восприятия адресатом логоса и этоса.

Риторическому канону отводят центральное место в риторике в тех случаях, когда речь идет не столько о науке, сколько об искусстве речи – риторический канон как система правил создания текста и выступления с ним обладает наибольшей методической значимостью из всех категорий риторики как науки. Данная мысль прослеживается в трудах современных исследователей риторики: А. А. Волкова, М. И. Панова, Ю. В. Рождественского и других.

Второй компонент содержания работы по развитию речи – коммуникативные умения – объединены в систему, которая лежит в основе подготовки учеников к эффективному общению, хотя и не исчерпывает риторический потенциал школьного речеведения.

Анализ научных исследований коммуникативных умений, положенных в основу разработок разделов «Развитие речи» в учебниках русского языка последних десятилетий, показывает, что ученые рассматривают в качестве общего признака владения данными способами деятельности готовность школьников к решению тех или иных коммуникативных задач.

В качестве теоретической основы методических взглядов на природу коммуникативных умений в научных трудах рассматриваются положения риторики, психолингвистики, лингвистики текста (М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львова, И. М. Михайлова, Т. Г. Рамзаева, М. С. Соловейчик и др.). При риторическом подходе актуализируются различия письменной и устной речевой деятельности, подчеркивается необходимость обучения школьников анализу коммуникативной ситуации как экстралингвистической основы собственно речевой деятельности.

Технология риторизации предполагает не только уточнение содержания обучения русскому языку, но и структурирование форм деятельности, поэтому рассмотрим возможность применения к формированию коммуникативных умений, обеспечивающих осуществление КУУД риторического характера, тех методов и приемов работы по развитию речи, которые описаны в методике преподавания русского языка [2,5,8 и др.].

Капинос В. И. выделяет репродуктивные и продуктивные методы, относя к первым полное и частичное воспроизведение текста. Данный подход в работе над коммуникативными универсальными учебными действиями (КУУД) представляется вполне актуальным, так как позволяет школьникам освоить образец.

К продуктивным методам относят творческие работы учащихся. Однако «полная репродукция, так же как и полная продукция, встречаются сравнительно редко, в остальных же случаях, которые в практике обучения преобладают, значение этих терминов относительно: мы регистрируем с их помощью в методе лишь ведущий элемент» [2, с. 16].

М. Р. Львов выделяет следующие методы: имитационный, коммуникативный, метод конструирования текста. Имитационный метод предполагает подражание образцам и представляется весьма важным в процессе развития умений риторического характера. Коммуникативный метод предполагает создание текста на основе анализа речевой ситуации. Данный метод представляется основным в процессе риторизации.

Метод конструирования, предполагающий знание школьниками типов и структуры «тех текстов, которые они создают, правила их создания» [7, с. 46], безусловно, также находит свое место как вспомогательное средство подготовки текста высказывания.

Необходимым приемом работы по формированию умений, обеспечивающих осуществление КУУД риторического характера, является анализ текста с точки зрения его соответствия коммуникативной ситуации.

В основу анализа текста в современном языковом образовании положен «коммуникативный подход, включающий в себя определение функциональных возможностей лингвистических единиц в анализируемом первичном тексте, их реализацию во вторичном тексте, а также *взаимодействие автора исходного текста с*

*адресатом (создателем) вторичного текста, наделяющим вторичный текст субъективным смыслом и оценкой»* [4, с. 141; выделение наше. – Е.Н.]. Следовательно, анализ текста поможет формированию умений определять особенности коммуникативной ситуации, учитывать специфику взаимодействия адресата и адресанта.

В методике преподавания русского языка выделяются также специальные приемы работы, направленные на формирование коммуникативных риторических умений [4 и др.]: риторический анализ текста, риторическая задача, риторическая игра.

К риторическим задачам относят такие виды учебных заданий, выполнение которых направлено на создание высказывания с учетом *всех* компонентов речевой ситуации (в отличие, например, от сочинения, для написания которого школьникам часто дается только тема, определяется предмет речи). В качестве данных компонентов в филологии называют интенцию (задачу высказывания/коммуникативное намерение), предмет речи, образ автора, представления об адресате, условия общения. Т. А. Ладыженская, на наш взгляд, совершенно справедливо считает необходимым включить в состав компонентов коммуникативной ситуации причину речевой активности говорящего или слушающего (ответить на вопрос «Почему человек говорит/слушает?»).

Ученые отмечают, что в риторических задачах «описываются близкие детям жизненные ситуации», «предлагаются речевые роли» [4, с. 23]. На наш взгляд, риторические задачи являются основным приемом риторизации. Они могут быть составлены по любой теме (что обеспечивает их повторяемость, системность), включают действия по выбору уместных, правильных, точных языковых средств (что позволяет поддерживать предметную направленность риторизации, а также реализовать функциональный подход к изучению русского языка). Использование риторических задач не требует больших затрат времени (что позволяет включить их в любой урок изучения нового материала). Представляется, что система риторических задач в процессе обучения русскому языку должна быть выстроена в соответствии с последовательностью обучения младших школьников речевым жанрам (данная последовательность предусмотрена примерной и авторскими программами по русскому языку в начальной школе) с условием включения в систему знаний о том или ином жанре представлений о важности ориентации на определенного адресата и выражения автором собственного, важного именно для него, коммуникативного намерения. Так, например, включение риторических задач в процесс обучения по программе М. С. Соловейчик и Н. С. Кузьменко должно предусматривать организацию деятельности школьников по изучению следующих жанров (в соответствии с программой данных авторов): учебный диалог, записка, письмо, поздравление, словесный этюд, словесный рисунок [зарисовка. – Е.Н.], инструкция, деловое сообщение,

объявление, просьба, благодарность, высказывание дискуссионного характера, рассказ, сказка [12, с. 33-34].

Поскольку риторические задачи выступают в нашей концепции в качестве основного средства риторизации, остановимся на их особенностях.

В научной литературе не представлено исчерпывающего описания особенностей риторической задачи как типа коммуникативного задания, однако в отдельных публикациях делается акцент на проблемном характере подобных заданий, рассмотрены результат применения подобных заданий, требования к их формулировке [1,3,9,10,11].

Многие исследователи подчеркивают проблемность риторических задач (коммуникативных задач/коммуникативно-ситуативных заданий) [1,5,10]. Данный подход основан на концепции Л. М. Фридмана [13], который считает, что в основе дидактического определения задачи должно лежать понятие проблемной ситуации – именно необходимость решить проблему, «снять противоречие между действительным и необходимым ... делает задачу задачей». Очевидно, что, решая риторическую задачу, ученик создает высказывание, которое снимает противоречие или между условиями коммуникативной деятельности и отсутствием ее результата, или между условиями коммуникативной деятельности и ее неприемлемым результатом.

Обращение к комплексу существенных признаков риторической (коммуникативно-ситуативной) задачи обнаруживается в нескольких научных источниках [3,7,9,10]. Ученые отмечают, что в риторической задаче представлены компоненты речевой/коммуникативной ситуации (Т. А. Ладыженская), данный вид заданий определяет «тип речемыслительной деятельности ученика» (А. В. Коренева), обеспечивает «наиболее высокий уровень практического владения языком» (Н. Г. Митина). Наиболее последовательным нам представляется определение риторической задачи, сформулированное О. Г. Мишановой: «риторическая задача – заданная в специально организованных условиях и с учетом индивидуальных и психологических особенностей цель культурно-речевого образования младших школьников, направленная на результат их будущей коммуникативной деятельности в межличностной среде» [9, с. 880]. Конкретизируя данное определение, скажем, что риторическая задача – *особый вид коммуникативного задания, в котором представлена цель коммуникативной деятельности в определенных условиях, результат которой является аналогом результата естественной коммуникации в межличностной среде.*

Е. А. Зырянова подчеркивает, что коммуникативные (= риторические) задачи – в силу своей проблемности – требуют «от обучаемых комплексного применения коммуникативных знаний и умений»; способствуют «развитию умений вести дискуссию, отстаивать

собственное мнение, находить компромисс с собеседником и т.д.»; имитируют «межличностную коммуникацию в естественных условиях» [1, с. 89]. Все это способствует, по мнению исследователя, освоению учащимися учебных действий межпредметного характера. О межпредметном характере умений, осваиваемых школьниками в процессе решения риторических задач, говорит также А. В. Коренева [3, с.42].

Таким образом, в научной литературе неоднократно высказывается обоснованное мнение о том, что риторические задачи могут быть охарактеризованы как важнейшее средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий риторического характера. Это делает задания подобного типа одним из наиболее востребованных средств обучения в практике языкового образования. Однако описание риторических задач, которое может быть положено в основу их конструирования, в научной литературе не представлено. Основываясь на анализе трудов ученых-методистов и практики обучения русскому языку в начальной школе, считаем, что риторические задачи целесообразно описать с особенностями их содержания и формы.

Обратимся к содержанию риторических задач, которое обусловлено тем, что эти задания предполагают создание учеником высказывания как единицы коммуникации в конкретной ситуации. Поскольку подобными единицами являются те или иные речевые жанры, сведения о которых как компонент содержания обучения предусмотрены стандартом по филологии и примерной программой, в риторических задачах должны быть представлены определенные коммуникативные (речевые) ситуации – те, в которых данные жанры функционируют.

Анализ программы и учебно-методических комплектов по русскому языку показывает, что на уроках русского языка в начальной школе предусмотрено ознакомление со следующими речевыми жанрами: беседа/диалог (беседа по телефону, дружеская беседа, повседневно-деловая беседа, учебная дискуссия), объяснительная речь, учебное сообщение, совет, просьба, сказка, письмо, фантазия, объявление, похвальное слово, поздравление, отзыв, рассказ (в том числе и о себе), приглашение, инструкция, работа над которыми основана на повседневном или учебном коммуникативном опыте школьника. Следовательно, в риторических задачах, обеспечивающих риторизацию процесса обучения русскому языку, должны быть отражены коммуникативные ситуации, в которых названные жанры функционируют.

Коммуникативные ситуации могут быть представлены в риторических задачах как целостно, так и фрагментарно, что отражается в их формулировках. Т. А. Ладыженская называет риторическими задачами такие коммуникативные задания, которые «основываются на описании всех значимых компонентов речевой ситуации» [4, с. 22; выделение наше. –

Е.Н.]. Но анализ риторических задач, представленных в учебных материалах, показывает, что описание компонентов речевой ситуации может быть не только дано в тексте самой задачи (п), но и восстановлено из текста. Т. А. Ладьженская предлагает, например, следующую задачу с полным описанием компонентов речевой ситуации: *«Родители вечером ушли в гости. Тебя оставили дома с младшим братишкой. Он привык, чтобы перед сном ему рассказывали сказку. Конечно, она должна быть интересной, чтобы братишка ее хорошо слушал. Ты можешь рассказать сказку, которую хорошо знаешь, можешь придумать к ней продолжение. Другой конец. Можешь сочинить свою сказку»* [4, с. 22-23]. В то же время в УМК «Детская риторика в рассказах и рисунках» представлены и риторические задачи, которые предусматривают восстановление школьником компонентов речевой ситуации: *«...представь Фею Утешения, которая успокаивает героев мультфильмов. Выбери для каждой ситуации подходящую поговорку. Ты можешь с нее начать, вставить в середину, ... Произнеси утешение так, чтобы успокоить расстроенного»* [6, с. 42].

Очевидно, что целесообразность целостного или фрагментарного представления коммуникативной ситуации в риторической задаче обусловлена особенностями продуцируемого жанра и степенью его изученности в начальной школе.

Поскольку риторическая задача как средство риторизации направлена на формирование у школьников специальных КУУД риторического характера, целесообразно также выделить как особые типы риторических задач, в которых отражены: 1) коммуникативная ситуация планирования собственного участия в познавательной коммуникации; 2) коммуникативная ситуация получения информации, необходимой для осуществления познавательной деятельности; 3) коммуникативная ситуация учебной дискуссии; 4) коммуникативная ситуация осуществления риторической рефлексии.

Приведем пример задач первого и четвертого типов:

*«Учитель поручил Вам с товарищем подготовить фотографии для выпуска электронной газеты «Наше прекрасное лето» и придумать подписи к ним. Один из вас умеет фотографировать, второй – хорошо сочиняет. Обсудите вашу работу. С чего вы начнете выполнять поручение? Что сделаете затем? Не забудьте поговорить о сроках».*

*«Вы помните, что, когда Дюймовочка жила у полевой Мыши, та предполагала, что девочка навсегда останется жить под землей (она даже хотела выдать ее замуж за Крота). Но Дюймовочка спасла Ласточку, и птичка взяла девочку с собой в теплые края. Дюймовочка не рискнула попрощаться с Мышью. Как вы думаете, если бы прощание состоялось, что могла бы девочка сказать? Почему?»*

Последний пример представляет собой риторическую задачу на риторическую рефлексия – при ее решении школьник должен объяснить (от собственного имени или от

лица персонажа сюжетной риторической задачи) особенности высказывания как единицы коммуникации.

Анализ учебного материала, представленного как в научных публикациях, так и в учебных пособиях, показывает, что в формулировках риторических задач могут присутствовать компоненты, отражающие не только коммуникативную ситуацию (или ее отдельные компоненты), но и этапы риторической деятельности: изобретения, расположения, рефлексии, а также ее результат. Так, например, элемент инвенции представлен в следующей задаче: *«Доктору Пилюлькину как одному из самых авторитетных малышей Солнечного города поручили поздравить Незнайку с днем рождения. Доктор только начал писать поздравление – написал обращение «Мой дорогой пациент!», как его срочно пригласили к больному Шпунтику. Времени почти не остается, доктор может не успеть подготовиться к празднику. Помогите ему. Если тебе понравилось начало, допиши поздравление. Если не очень понравилось, полностью напиши его сам»).*

Относительно особенностей формулировок риторических задач заметим следующее:

1) многие из жанров, изучение которых предусмотрено примерной программой по русскому языку для начальной школы, предполагают ответную коммуникативную реакцию – благодарность (как ответ на совет, инструкцию, приглашение и др.); следовательно, в формулировках риторических задач необходимо предусмотреть осуществление тех или иных коммуникативных действий в парной работе;

2) функционирование различных жанровых разновидностей беседы/диалога возможно лишь при условии коммуникативного взаимодействия двух или нескольких авторов высказывания; следовательно, в формулировках риторических задач необходимо предусмотреть условия подобного взаимодействия;

3) некоторые жанры требуют особого языкового воплощения, требования к которому целесообразно отразить в формулировках заданий (письмо воплощается в форме письменной речи, в формулировке риторической задачи целесообразно предусмотреть этап редактирования; сказка требует особого жанрового интонирования, в формулировке риторической задачи целесообразно акцентировать внимание на интонации рассказывания и т.п.).

Риторические задачи, позволяющие работать над теми или иными жанрами, могут быть представлены в двух основных формулировках: в учебной формулировке (представляющей собой инструкцию по созданию высказывания того или иного жанра, в которой отражены особенности коммуникативной ситуации) и в сюжетной формулировке. Каждая формулировка предполагает определенную речевую роль. Однако сюжетное задание позволяет использовать дополнительную – игровую мотивацию определенного речевого

поведения школьников. Кроме того, именно сюжетная формулировка позволяет использовать в формулировках коммуникативного намерения глаголы (*пригласи, попроси, посоветуй, проинструктируй* и др.), что, по мнению Т. А. Ладыженской, является важным условием «включенности» школьника в коммуникативную ситуацию [4, с. 20-22]. В учебной, инструктивной формулировке задачи глаголы обычно заменяются существительными («составь *инструкцию*» и под.). Представляется, что подобные задачи целесообразно предлагать для парной/групповой работы, так как «включенность» в коммуникативную ситуацию обеспечивается при этом необходимостью обсуждения задания, «репетиции».

### Список литературы

1. Зырянова Е. А. Коммуникативная задача как методико-технологическая составляющая формирования умений речевого этикета младших школьников // Вестник ЧГПУ. – 2012. – № 5. – С.87-95.
2. Капинос В. И. О соотношении репродуктивных и продуктивных методов в работе по развитию речи учащихся // Русский язык в школе. – 1979. – № 5. – С.15–20.
3. Коренева А. В. Уроки совершенствования коммуникативных умений в системе обучения речевому этикету // Концепт. – 2014. – № 2. – С.41-45.
4. Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В. Уроки риторики в школе: Книга для учителя. М.: Издательский дом «С-инфо»; Изд-во «Баласс», 2000. – 80 с.
5. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи. – М., 1974. – С.256.
6. Тарасова В. И. Политическая история Латинской Америки: учеб. для вузов. – 2-е изд. – М.: Проспект, 2006. – С. 305-412.
7. Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В. Детская риторика в рассказах и рисунках. Учебная тетрадь для 4 класса. – М., 2006. – С. 93.
8. Львов М. Р. Методы развития речи учащихся // Русский язык в школе. – 1985. – № 4. – С. 42–47.
9. Митина Н. Г. Способы интерпретации заданий коммуникативного типа на уроке РКИ // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 61. – С.433-436.
10. Мишанова О. Г. Применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения младших школьников русскому языку // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11. – С. 878-882.

11. Паймурзина Т. Г. Коммуникативные промахи и неудачи в детской речи: к проблеме изучения и предупреждения в системе среднего коммуникативного образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 112. – С.177-182.
12. Соловейчик М. С., Кузьменко Н. С. Русский язык: программа 1–4 классы. Поурочно-тематическое планирование 1–2 классы. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012. – С.196.
13. Фридман Л. М. Как научиться решать задачи. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1989.
14. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 288.