

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

Направление подготовки: 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»

Профиль: Психология и педагогика начального образования

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему: «Обучение младших школьников точности выразить свои
мысли на уроках русского языка»

Студент К.А. Другова

(инициалы, фамилия)

_____ (личная подпись)

Руководитель канд.пед.наук.,

доцент, И. В. Груздова

(ученая степень, звание, инициалы, фамилия) _____ (личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой, д-р.пед.наук.

профессор Г.В.Ахметжанова

_____ (личная подпись)

« ____ » _____ 20 __ г.

Тольятти 2017

АННОТАЦИЯ

на бакалаврскую работу

Друговой Кристины Александровны

1. Название темы бакалаврской работы: «Обучение младших школьников точности выражать свои мысли на уроках русского языка».

2. Цель работы: выявить и доказать эффективность обучения младших школьников точности выражать свои мысли на уроках русского языка.

3. Задачи бакалаврской работы:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности организации обучения точности выражать свои мысли на уроках русского языка.

3. Определить уровень обученности младших школьников точности выражать свои мысли на уроках русского языка.

4. Разработать экспериментальную методику обучения точности выражать свои мысли на уроках русского языка;

5. Сравнить и обобщить данные, доказать эффективность разработанной методики обучения младших школьников точности речи на уроках русского языка.

4. Структура и объем работы: Данная бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложения. Общий объем – 54 стр. без приложений.

5. Методы проведенного исследования:

1) Теоретический: анализ и синтез психолого-педагогической и методической литературы;

2) Эмпирический: педагогический эксперимент, метод тестирования, беседа, анкетирование.

6. Количество источников литературы: 65

7. Количество приложений: 20

8. Количество таблиц: 2

Оглавление

Введение.....	5
1. Теоретические основы обучения младших школьников точности выражать свои мысли на уроках русского языка.....	7
1.1. Проблема исследования обучения младших школьников точности выражать свои мысли в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Организация обучения точности речи младших школьников на уроках русского языка.....	16
Выводы по первой главе.....	20
2 . Опытно-экспериментальное исследование обучения точности речи младших школьников на уроках русского языка.....	21
2.1. Уровень обученности младших школьников точности выражать свои мысли.....	21
2.2. Методика обучения точности речи младших школьников на уроках русского языка.....	30
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования обучения младших школьников точности выражать свои мысли.....	36
Заключение.....	48
Список литературы.....	50
Приложение.....	56

Введение

Для взаимопонимания и общения человеку необходимо обладать точностью и связностью речи. Поэтому задача развития связной и точной монологической и диалогической речи одна из основных задач развития младшего школьника. Кроме того, точная, связная, яркая и образная речь является показателем интеллектуального развития ребёнка. В настоящее время уровень развития речи у младших школьников низкий. Очевидная актуальность проблемы обусловила выбор темы: обучение младших школьников точности выражать свои мысли на уроках русского языка.

В современной психолого-педагогической, психо-лингвистической и специальной литературе широко раскрыта структура понятия «связная речь», «точность речи».

Проблемой нашего исследования является выявление уровня обученности младших школьников точности выражать свои мысли на уроках русского языка.

Цель работы – выявить и доказать эффективность обучения младших школьников точности выражать свои мысли на уроках русского языка.

Объект исследования – процесс обучения младших школьников точности речи на уроках русского языка.

Предмет исследования – обучение младших школьников точности речи на уроках русского языка.

Гипотеза исследования базируется на том, что процесс обучения младших школьников точности выражать свои мысли на уроках русского языка будет эффективнее, если:

1. Стимулировать речевую активность детей посредством системного применения упражнений.
2. Применять комплексный подход к формированию грамматической и лексической сторон речи.
3. Обогащать лексический запас младших школьников.

4. Обеспечивать переход от формирования у детей высказываний с опорой на речевой образец к самостоятельным .

В соответствии с целью мы поставили следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности организации обучения точности выражать свои мысли на уроках русского языка.
3. Определить уровень обученности младших школьников точности выражать свои мысли на уроках русского языка.
4. Разработать экспериментальную методику обучения точности выражать свои мысли на уроках русского языка;
5. Сравнить и обобщить данные, доказать эффективность разработанной методики обучения младших школьников точности речи на уроках русского языка.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие **методы исследования**: теоретические: анализ и синтез психолого-педагогической и методической литературы; эмпирические: беседа, анкетирование, педагогический эксперимент.

1. Теоретические основы обучения младших школьников точности выражать свои мысли на уроках русского языка

1.1. Проблема исследования обучения младших школьников точности выражать свои мысли в психолого-педагогической литературе.

Связная речь - многоаспектная проблема. Её изучением занимается психология, лингвистика, психолингвистика, социальная психология, общая и специальная методика.

При определении сущности данного понятия акцент делается на точность высказывания и «связность» речи. В структуре понятия содержится такая единица языка, как предложение. Вместе с тем в психологической и психолингвистической литературе точность речи представлена как сложный, особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, нежели предложение или диалогическая речь. Именно этим определяется тот факт, что даже хорошо сформированный навык владения фразой не обеспечивает в полной мере умения создавать точные высказывания.

Существуют основные формы речи, в которых человек выражает свои мысли: диалогическая и монологическая, устная и письменная речь. Л.С. Выготский [18] характеризует монологическую и диалогическую речь как высшую форму речи, исторически развивающуюся позднее, чем диалог. Специфику монолога и диалога (как устной, так и письменной его формы) Л.С. Выготский [18] рассматривает в их особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов.

С.Л. Рубинштейн [54] развивая учение о связной речи, в первую очередь отмечает, что речь строится на умении точно выразить, раскрыть мысль в связном речевом построении. Сложность монологической и

диалогической речи, он объясняет потребностью «передать в речевом плане более или менее обширное речевое целое, предназначенное для постороннего слушателя и ему понятное.

В понятии «точность высказывания» С.Л. Рубинштейн [54] выделяет два взаимосвязанных аспекта: мыслительный и речевой. Говорение есть выражение своих мыслей в целях решения задач общения, а общение - это всегда взаимодействие с другими людьми. Связная речь, тем самым, выступает как особый вид речемыслительной деятельности. Рассматривая генезис связной речи, он отмечает, что спонтанно в процессе «живого общения», она не формируется, ребенок постепенно переходит от «господства» ситуативной диалогической речи к контекстной.

Н.И. Жинкин [29] пишет о правилах внутренней, смысловой организации текста, отражающей ход мысли говорящего. Замысел, по словам Н.И. Жинкина, возникает до текста и определяет не только общую предметно-тематическую область поиска новой информации, но и намечает уровни развертывания текста через иерархию тем, подтем и микротем. Замысел вводит в речь ограничения, влияющие и на выбор слов.

Речевое высказывание считается точным в таком случае, если в его программе есть мысли разного порядка. Предикации 1-го порядка способны передать основную мысль сообщения, то, ради чего текст формируется. Основную мысль передают предикации 2-го порядка. Предикаты 3-го порядка являются дополнительными к предикатам 2-го порядка и уточняют, конкретизируют их, а также способствуют созданию полного, подробного содержания. Такое функциональное отличие предикаций задает их различное лингвистическое оформление.

Для точности передачи предикаций первого и второго порядка чаще всего используются глаголы, глагольные словосочетания или предложения. Н.И. Жинкин [29] определяет их как «семантически необходимые».

«Семантически необходимыми» предложениями автор называет предложения, которые точно передают мысль, даже если их изъять из текста.

Предикации третьего порядка оформляются в речи атрибутивными группами. Это могут быть прилагательные, причастные и деепричастные обороты или «семантически не необходимые» предложения.

Основными категориями речи являются предложение и текст. Существуют тексты цепной организации. В них мысль излагается таким образом, когда мысль каждого последующего предложения вытекает из мысли предыдущего предложения. Непосредственно, точность высказывания в таких текстах получается путем того, что в двух соседних предложениях говорится об одном и том же предмете, а формирование мысли происходит или за счет образования новых, не встречавшихся раньше предметов речи, или за счет предикатов, т.е. того нового, о чем говорится в новом предмете. Таким образом, разрозненные предложения становятся единым цельным сообщением.

В текстах параллельной структуры все предложения объединены их смысловой направленностью, построены на описании одного предмета сообщения, который характеризуется с разных сторон.

А.А. Леонтьев [42] ввел новое понятие – «текст монологической речи». Основные характеристики такого текста - цельность и связность. Автор соотносит категорию точности с внутренним, смысловым планом текста, а не внешний, языковой план.

Точность передачи мысли рассматривается как психологическая категория, заключающаяся в намерении говорящего реализовать задуманное по последовательному, четкому, продуманному плану. Для этого понадобится владеть двумя видами планирования: планирование всего рассказа как речевого целого, т.е. создание «большой программы» монологического сообщения, и планирование каждого отдельного

предложения, входящего в состав текста, т.е. составление так называемых «малых программ».

Показателями точности выражения мысли в текстовом сообщении на внешнем, языковом уровне, являются: семантические указатели начала, продолжения, конца речи, единство видовременных форм глагола, особая система коммуникативных сигналов и даже уровень громкости и т.д.

Для того чтобы точно передать мысль, необходимо сгруппировать предложения между собой и связать их по определенным правилам, существующим в языке. С этой точки зрения любое монологическое сообщение представляет собой совокупность опорных, коммуникативно-сильных исходных предложений, которые обладают признаками самостоятельности и коммуникативно-слабыми внутренними предложениями, несущие в себе признаки подчиненности и зависимости, т.е. содержание такого предложения вне текста непонятно. Например, текст и его разные смысловые части разбиты на абзацы или опорными предложениями, обладающими особой ритмомелодикой и составляющими главную смысловую и основную структурную модель текста. В этом «ядре» наиболее отчетливо выступает тема, развиваемая в следующих, коммуникативно-слабых предложениях.

Известно, что точность выражения мысли достигается такими операциями, как выбор слова по его различным признакам и грамматическое структурирование. Переход от смысловой программы к языковой вначале осуществляется через ряд опорных элементов. В качестве таких элементов выступают пары, которые выражают простые грамматические отношения: «подлежащее – сказуемое» или «сказуемое – дополнение». Способность точно выражать свои мысли строится на умении выстраивать такие переходы. Благодаря этому умению возможна дальнейшая развернутость и конкретизация как грамматических, так и синтаксических структур речи.

Таким образом, точность высказывания зависит от уровня обученности всех речевых механизмов: мотивационно-побудительного, ориентировочно-исследовательского и исполнительного. И.А. Зимняя [29] выделяет так же общефункциональные и специфически речевые механизмы выражения мысли. В качестве общефункциональных механизмов выступают осмысление, упреждение (т.е. опережающее отражение), оперативная и постоянная память. К таким специфическим речевым механизмам относятся операционные смыслообразующие механизмы и механизмы фонационного оформления. Функция смыслообразующих механизмов заключается в построении предметно-логического плана сообщения или его предметно-наглядной программы. Механизмы фонационного оформления речевого сообщения отвечают за внешнее оформление мысли. Все эти механизмы, несмотря на свою автономность, работают как цельная система.

А.Р. Лурия [45] утверждает, что такая актуализация полной формы механизма присуща самостоятельной, инициативной монологической речи. В случаях, когда имеется заданность смысловых или лексико-грамматических компонентов, актуализируются только отдельные звенья такого механизма.

Процесс точности высказывания мысли рассматривается как сложная многоуровневая перцептивно – мыслительно – мнемическая деятельность. В данной деятельности выделяются те же уровни, что и в деятельности говорения. Это дает основание квалифицировать процесс точной передачи мысли как процедуру, во многом аналогичную процессу порождения речи. Так, например, ориентировочный уровень связан с получением сигнальной информации о характере ситуации, в которой протекает общение. Смыслообразующий уровень, являющийся фактически механизмом точности высказывания, существенно не отличается от механизма планирования в процессе создания сообщения, т.к. включает в себя активное моделирование смысловой структуры текста.

Точность передачи мысли в текстовом сообщении возможна лишь в том случае, если из сообщения можно вычлениить два вида информации – лингвистическую и семантическую. Выделение лингвистической информации протекает за счёт операций морфологического и синтаксического анализа и синтеза, а выделение смысловой информации – за счёт вычленения предметных (денотатных) пар и установления между ними предикативных отношений [11].

Диалогическая речь (диалог) – первичная по происхождению форма речи. Она имеет ярко выраженную социальную направленность и служит потребности непосредственного живого общения. Для такого вида речи так же важна точность передачи мысли участниками диалога, так как она определяет процесс коммуникации. Диалог, как форма речи, состоит из отдельных высказываний или реплик. В диалогической форме речи точность передачи мысли зависит от цепи последовательных речевых реакций и происходит в форме чередующихся обращений, вопросов и ответов или в виде беседы двух или нескольких участников речевого общения [8].

Монологическая речь (монолог) понимается как связная речь одного лица, целью которой является точная передача фактов, явлений реальной действительности. Монолог представляет собой сложную форму речи, которая служит для целенаправленной передачи информации. Для такой речи характерны односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логичность, обусловленность содержания ориентация на слушателя, органичное употребление невербальных средств передачи информации. Непосредственно, содержание монологической речи, чаще всего, заранее задано и предварительно спланировано. Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, П.А. Леонтьев [42] выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольная развернутость и программированность. Обычно

«говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и... весь «монолог как целое».

Монологическая речь обладает определенной спецификой реализации речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация точной передачи мысли в монологической речи строится на «удержании» в памяти смысловой программы и порядка изложения и контроля за средствами выражения мысли. По сравнению с диалогом, монологическая речь более контекстна, излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразным, в том числе сложных синтаксических конструкций. Для монологической речи характерны последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление. [8].

Как подчёркивает О.А. Нечаева [50], в младшем школьном возрасте передача мыслей в форме монологической речи осуществляется в форме описания, повествования и элементарных рассуждений.

Описание – это сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности, представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение его основных свойств и качеств «в статическом» состоянии.

Повествование – это сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности. В повествовании рассказывается о каком-либо событии, которое развивается во времени, имеет «динамику». Развернутое монологическое высказывание в своей структуре содержит: видение, основную часть, заключение».

Рассуждение – это особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов или явлений. Монолог-рассуждение по своей структуре подразумевает: исходный тезис (информация, истинность или ложность которой необходимо доказать), аргументы и выводы. Рассуждение складывается из цепи суждений, образующих умозаключения.

Каждый из видов речи имеет свои особенности построения в соответствии с характером коммуникативной функции.

Основным условием точности передачи мысли является связность. Для овладения этой стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний.

Связное высказывание представляет собой коммуникативную единицу, законченную по содержанию и интонации и характеризующихся определенной грамматической или композиционной структурой. Для точности высказывания необходимо наличие связности, последовательности, логико-смысловой организации сообщения.

Критериями точности и связности высказывания в психолого-педагогической и специальной литературе отмечены: наличие смысловых связей между частями рассказа; логические и грамматические связи между предложениями; связь между частями (членами) предложения; законченность выражения мысли говорящего.

Как уже было сказано, в процессе передачи мыслей используется не только монологическая, но и диалогическая формы речи. В младшем школьном возрасте, прежде всего, ребенок овладевает диалогической речью. Она имеет характерные особенности, которые проявляются в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи и представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, как её ещё называют - классической. При этом в процессе говорения и слушания собеседники знают о чём идёт речь и нет необходимости в развёрнутой

передачи мысли. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, лаконичностью и простотой конструкций. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора.

Прежде всего, дети младшего школьного возраста овладевают разговорным стилем речи, который характерен, главным образом, для диалогической речи.

В работе с детьми младшего школьного возраста учитель уделяет внимание качеству ответов детей. В начальной школе детей приучают отвечать не только в краткой, так и в распространенной форме, не отклоняясь от содержания вопроса, иными словами точно излагать свою мысль.

Важно, чтобы речь детей младшего школьного возраста была содержательной и понятной для окружающих, и само речевое общение проходило в формах, отвечающих требованиям, предъявляемым к поведению человека в обществе.

Работа над точностью, содержательностью и понятностью детской речи детей младшего школьного возраста предполагает работу по формированию мышления и расширения кругозора ребёнка.

1.2. Организация обучения точности речи младших школьников на уроках русского языка

Процесс обучения младшего школьника нацелен на формирование культуры общения, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки получаемой информации, обучения различным формам самовыражения. Эта цель может быть достигнута в условиях ФГОС НОО [63] формированием точности речи на уроках русского языка.

В качестве педагогических условий развития точности учащихся можно назвать создание широкой системы речевой деятельности. Для расширения кругозора на уроках русского языка полезно восприятие хороших образцов речи, достаточно разнообразных и содержащих необходимый языковой материал. Для отработки речевых навыков необходимо создание условий для собственных речевых высказываний детей.

С учётом возрастных особенностей детей целесообразно использование таких педагогических технологий, как здоровьесберегающая, игровая, наглядного моделирования.

Основополагающим принципом обучения младших школьников точности выражать свои мысли является личностно-ориентированный подход.

В процессе обучения на уроках русского языка учащийся овладевает литературными нормами речевых высказываний. Эта работа предполагает усвоение школьником новых слов, конструкций, что в свою очередь обогащает лексический запас и влияет на развитие точности речи.

Кроме того ребёнку необходимо овладеть важнейшими речевыми навыками, которые нужны каждому члену современного общества - навыками чтения и письма. Работа по обучению точности речи должна

проходить в системе с развитием навыков письменной и устной речи и овладением литературных норм русского языка.

Для формирования точности речи учащихся целесообразно варьировать фронтальные, групповые, подгрупповые и индивидуальные формы работы [11].

Цель формирования точности речи предполагает последовательное решение следующих задач:

- учить детей активно вступать в контакт с собеседником, быстро реагировать на реплики, пользуясь различными их видами (вопрос, сообщение, дополнение, просьба, предложение и т.д.);

- формировать умение беседовать на различные темы, поддерживать разговор на предложенную тему, не отвлекаться от нее, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора.

Для реализации поставленных задач в процессе формирования точности речи младших школьников продуктивными могут быть такие методы, как беседа, чтение литературных произведений, создание речевых ситуаций, игры.

Чтение литературных произведений дает детям образцы речевого взаимодействия. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют школьникам освоить не только форму различных высказываний, но и правила очередности, усвоить разные виды интонации, помочь в развитии логики разговора.

Речевые ситуации направлены на формирование навыков составления точных высказываний по речевой ситуации.

Разнообразные игры (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные, игры-инсценировки и игры-драматизации) способствуют формированию и закреплению речевых умений. Словесные дидактические игры закрепляют усвоенные детьми речевые навыки, развивают быстроту реакции на

услышанное. В методике развития речи разработано много дидактических игр. Игры-инсценировки и игры-драматизации объединяют детей, хорошо знакомых с текстом и представляющих себе сюжет, последовательность игровых действий [11].

Беседа как метод формирования точности речи – это целенаправленный и заранее подготовленный разговор с детьми на определенную тему. Беседы могут проводиться на самые различные темы, связанные с жизнью ребенка в семье, с его отношениями с друзьями и взрослыми, его интересами и впечатлениями. [3].

Формирование точности речи включает развитие умений строить высказывания разных типов: описание (мир в статике), повествование (события в движении и во времени), рассуждение (установление причинно-следственных связей).

При обучении младших школьников построению повествования важная роль отводится разным методам организации зачинов: фразы «как-то раз», «однажды»; может быть указано место и время события, действия. В процессе повествования используются самые разнообразные лексические и грамматические средства. Зачастую применяются глаголы, с помощью которых строится последовательность действий и событий. Работа над развитием формирования представлений о схеме и структуре повествования строится на формировании умения анализировать структуру художественного текста и переносить усвоенные навыки в самостоятельное словесное творчество.

Обучение школьников описательным рассказам — это 1ая ступень в формировании навыков точности речи. В ходе составления описательных рассказов учащиеся учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, осмысливают их соотношение с другими предметами. У них формируется наблюдательность, способность анализировать и сравнивать.

Учащиеся описывают то, что воспринимают в настоящее время, данный момент. Видимый предмет точно представляет собой сущность будущего рассказа. Его наглядно воспринимаемые качества упрощают подбор нужного словаря, сочетания слов во фразе, форм согласования между собой разных частей речи.

Беседа, анализ (оценка) собственного и чужого высказывания, составления плана и рассказа по нему, использованные модели и схемы текста, а также различные упражнения осуществляются в обучении сопоставлению текстов разных типов.

Таким образом, под педагогическими условиями успешной организации обучения точности речи младших школьников на уроках русского языка, мы понимаем комплекс взаимосвязанных между собой объективных возможностей содержания, форм, методов, направленных на позитивное изменение уровня сформированности данных умений. Для выявления педагогических условий организации обучения точности речи младших школьников, мы опирались на требования, которые предъявляются современным обществом к начальному языковому образованию и на тенденции изменения и развития содержания языкового образования детей младшего школьного возраста. Педагогическими условиями успешной реализации организации обучения точности речи младших школьников младших школьников являются: включение в образовательный процесс межкультурного диалога, ориентация младших школьников на толерантное общение, решение диалогических и монологических задач [3].

Выводы по первой главе

Итак, в ходе проведённого теоретического исследования было дано понятие «точность высказывания» и его структурные характеристики. Исходя из этих характеристик, можно сделать вывод о том, что умение младших школьников точно выражать свои мысли в письменной и устной речи на уроках русского языка напрямую зависит от развития навыков связной монологической и диалогической речи.

Современные методисты, педагоги и психологи выделяют основные приёмы работы над формированием связности и точности речи школьников. На основании данных исследований были выделены условия обучения младших школьников точно выражать свои мысли на уроках русского языка. О том, насколько эффективны предложенные в рамках данного исследования условия можно будет судить по результатам опытно-экспериментального исследования, описанного в следующей главе.

2 Глава. Опытнo-экспериментальное исследование обучения точности речи младших школьников на уроках русского языка

2.1. Уровень обученности младших школьников точности выражать свои мысли

Опытнo-экспериментальное исследование проблемы формирования точности монологической и диалогической речи младших школьников на уроках русского языка проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Целью констатирующего этапа было выявление уровня обученности младших школьников точности выражать свои мысли. Для этого на базе исследования школы №41 были выбраны две группы обучающихся: контрольная группа (3 «А» класс) и экспериментальная (3 «Б» класс). Обе группы по количеству равны, обучаются по одной программе.

Для определения уровня обученности младших школьников точно выражать свои мысли, были выбраны критерии, предложенные Т.И.Гризик и Л.Е.Тимощук [30].

Критерии точности монологической речи:

- основные (связность, цельность),
- дополнительные (грамматическая правильность построения предложения, разнообразие лексических средств).

Критерии оценивания точности диалогической речи:

- информативность;
- учет речевого этикета в разговоре, удачный выбор слов;
- соответствие правилам произношения;
- правильность построения предложений;
- адекватный объем.

По выбранным критериям были определены уровни сформированности (Таблица №1).

Таблица № 1 Критерии обученности младших школьников точно
выражать свои мысли

Критерий/Уровень		Высокий	Средний	Низкий
МОНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ	Связность, целостность.	Просматривается структура текста. Присутствует подробное описание объекта, выделяются его основные признаки. В речи используются средства выразительности (сравнения и определения). Для связи слов в предложениях используются разнообразные средства, такие как союзы и местоимения без повторов. Прослеживается логика изложения, используется повествование и прямая речь.	Композиция речи имеет незавершённый вид. Отдельные мысли выделены, но не раскрыты. Используются цепная и формально-сочинительная связи, при доминировании формальной. Отсутствует структура высказывания, последовательность разрушена, связь слов в предложениях однообразна, местоимения повторяются.	Отсутствует связность и композиция, текст представляет собой описание отдельных, разрозненных признаков объекта. Формальная связь слов в предложении.
	Адекватный объем. Грамматическое построение.	Развернутая, целостная речь. Предложения построены грамматически верно.	В речи присутствуют предложения с нарушенной структурой. Рассказ краткий либо состоит из отдельных предложений, связь в которых может быть нарушена.	Текст отсутствует как таковой. 2-3 отдельных предложения.

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ	Правильность построения предложений.	Предложения грамматически верно построены.	Порядок слов нарушается, присущи аграмматизмы, незначительные смысловые неточности.	Неадекватность речи, отсутствует смысл в предложении.
	Лабильность речи.	От 0 до 3 повторов слов в речи.	От 4 до 7 повторов.	От 10 повторов.

Первое направление. Для диагностирования уровня связности и целостности применялась адаптированная методика Л.Е. Шадринной. Данная методика позволяет оценить уровень развития связной речи учащихся. На констатирующем этапе, в контрольной группе (Приложение 2) высокий уровень диагностирован лишь у 2 (8%) учащихся, средний у 14 (56%) и у 9 (36%) – низкий. В экспериментальной группе высокий уровень у 1 (4%), средний 13 (52%) и низкий у 11 (44%) учащихся (Приложение 1).

Если сравнить показатели обеих групп по данному критерию, можно увидеть, что они разнятся незначительно (Рис.1).

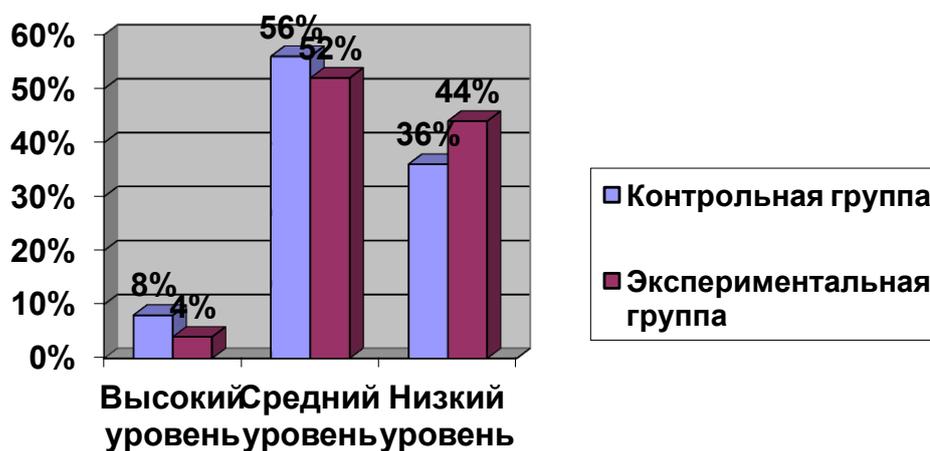


Рис. 1. Уровень обученности младших школьников связной речи на констатирующем этапе.

Для диагностики грамматического построения речи была использована семантическая оценка работ учащихся, по методике Р.И. Лалаевой.

В контрольной группе учащихся (Приложение 3) высокий уровень был диагностирован у 1 (4%) учащегося, средний у 10 (40%) и низкий у 14 (56%) учащихся. В экспериментальной группе высокий уровень не был выявлен, средний у 15 (60%) и низкий у 10 (40%) учащихся (Приложение 4).

Сравнительный анализ показателей по выбранному критерию показывает, что у большинства учащихся средний уровень развития грамматического построения речи (Рис.2).

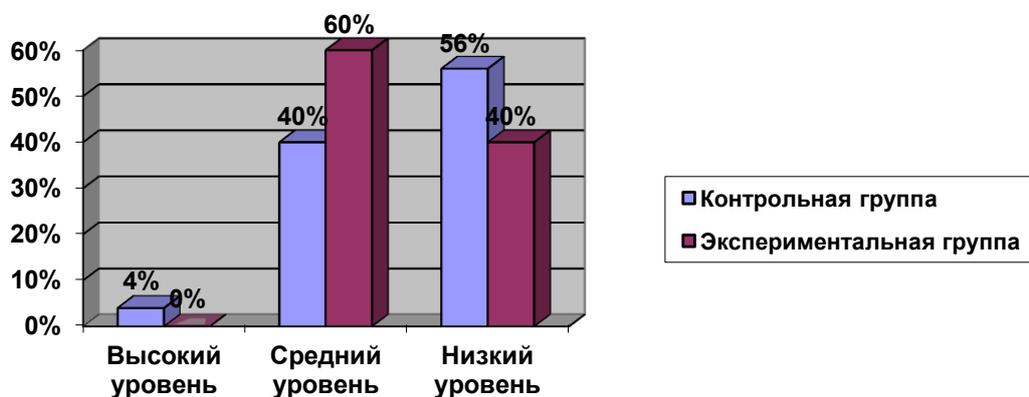


Рис. 2. Уровень обученности младших школьников грамматическому построению речи на констатирующем этапе.

Второе направление. Для диагностики правильности построения предложений использовалась методика Т.А. Фотековой.

В контрольной группе (Приложение 5) показатели по данному критерию следующие: высокий уровень диагностирован у 3 (12%), средний у 16 (64%) и низкий у 6 (24%) учащихся. В экспериментальной группе: высокий у 4 (16%), средний – 12 (48%) и у 9 (36%) – низкий уровень (Приложение 6).

Сравнительный анализ показателей по данному критерию так же не выявил критических (Рис.3).

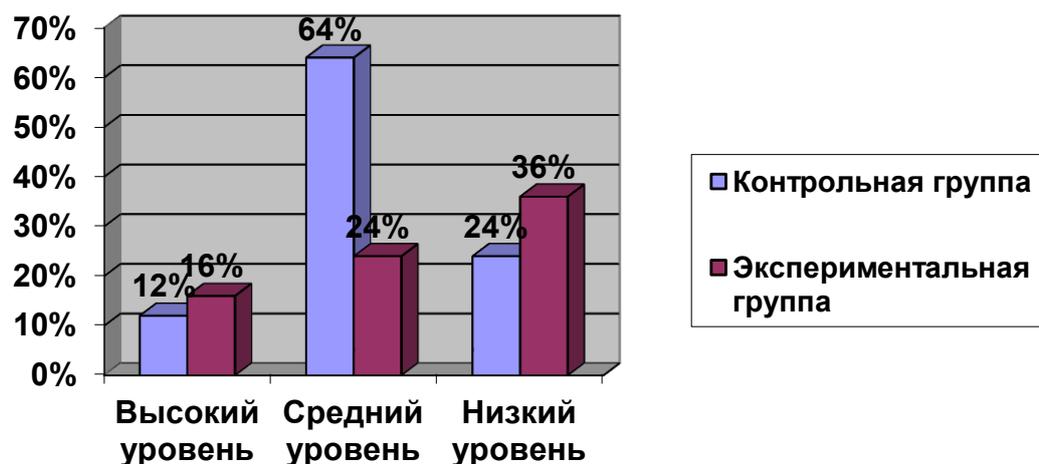


Рис. 3. Уровень обученности младших школьников грамматическому построению предложений на констатирующем этапе.

Третье направление. Для диагностики культуры речи применялся тест по Дж. Личу, который проверяет умения выбирать и использовать единицы речевого этикета в некоторых типичных ситуациях общения.

На констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе (Приложение 7) учащихся высокий уровень был диагностирован у 4 (16%) учащихся, средний у 13 (52%) и низкий у 8 (32%) учащихся. В экспериментальной группе высокие показатели у 3 (12%), средний уровень у 15 (60%) и низкий у 7 (28%) учащихся (Приложение 8).

Сравнив результаты контрольной и экспериментальной групп учащихся можно наблюдать незначительные различия показателей (Рис. 4).

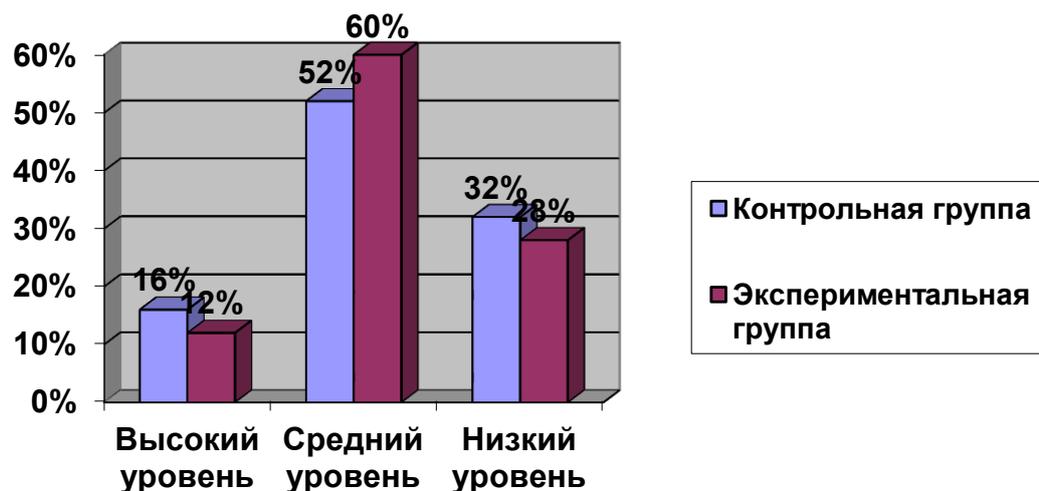


Рис. 4. Уровень обученности младших школьников выразительности речи на констатирующем этапе.

Четвёртое направление. Методика «Исследование ригидности речи», предложенная Т. И. Пашуковой применялась для диагностики лабильности речи младших школьников.

Результаты данного исследования в контрольной группе (Приложение 9) учащихся следующие: у 1 (4%) учащегося диагностирован высокий уровень, у 9 (36%) – средний и у 15 (60%) – низкий уровень лабильности речи. В экспериментальной группе (Приложение 10) учащихся на констатирующем этапе эксперимента высокий уровень не диагностирован, средний у 10 (40%) учащихся и низкий так же у 15 (60%).

Таким образом, сравнивая показатели лабильности речи младших школьников на констатирующем этапе эксперимента можно говорить о низком развитии данного компонента (Рис.5).

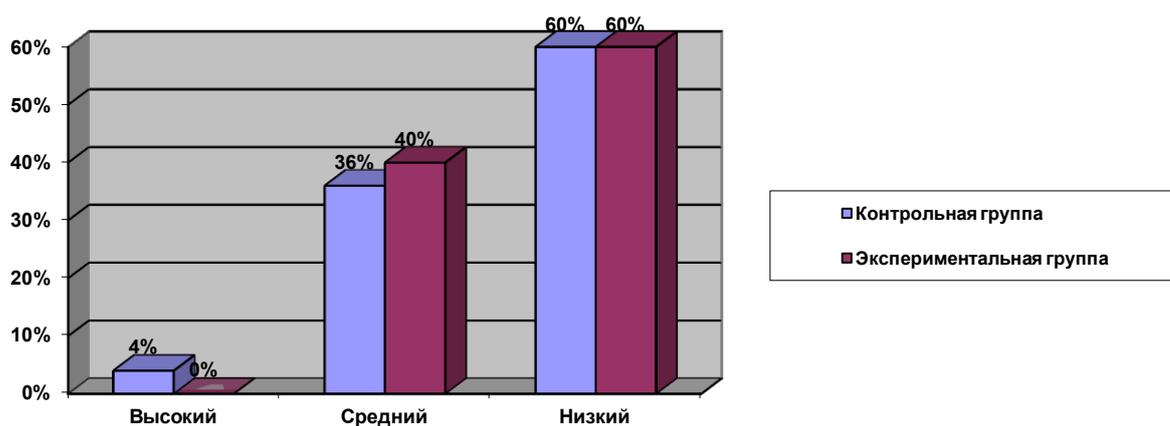


Рис. 5. Уровень обученности младших школьников лабильности речи на констатирующем этапе.

Обобщая полученные в результате диагностики данные в среднем высокий уровень сформированности монологической и диалогической речи на констатирующем этапе эксперимента диагностирован у 2 (8%) учащихся контрольной группы и у 1 (4%) учащегося экспериментальной; средний у 12 (48%) учащихся контрольной группы и у 13 (52%) учащихся экспериментальной группы и низкий уровень диагностирован у 11 (44%) учащихся контрольной группы и у 12 (48%) экспериментальной (Рис.6)

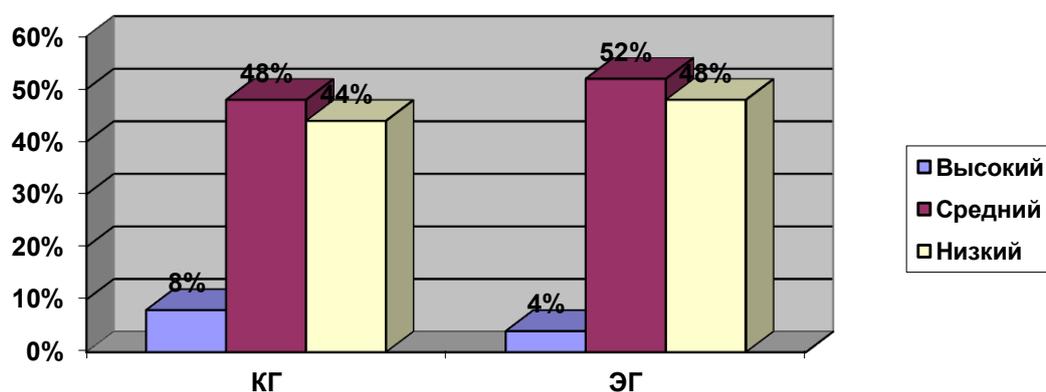


Рис. 6. Уровень обученности точности речи младших школьников на констатирующем этапе.

Качественный анализ, полученный в результате педагогического наблюдения экспериментальных данных показал, что для большинства

учащихся обеих групп на констатирующем этапе эксперимента характерно отсутствие и смысловой и синтаксической связи между смежными фразами или даже целыми частями текста. Это выражается в частом пропуске слов или частей текста, которые могут повлиять на логическую организацию речи. Таким образом и предложения и отдельные части всего высказывания становятся незавершенными. Стоит отметить так же и недостатки грамматического построения предложений. Им не хватает выразительности и разнообразия. Многим детям присущи бедность и однообразие используемых средств монологической и диалогической речи. Учащиеся редко используют в речи сложные или хотя бы осложненные предложения от чего в целом речь остаётся неравноразвитой, неточной, мысль выражена скудно. Школьники на данном этапе в обеих группах не могут связать свои предложения, пропускают слова, вместо этого используют слова-паразиты «потом», «дальше» и междометия. В речи присутствуют ошибки использования глагольных форм. Слова употреблены не логически, некоторые используют слова, лексическое значение которых либо не знакомо, либо путают. Что касается орфографии и исправлений в письменных монологических высказываниях их достаточно много.

Таким образом, композиционное оформление высказывания у младших школьников вызывает трудности. Чаще всего дети просто перечисляют события. Например: «Лиса стояла внизу. А ворона сидела вверху. Ворона каркнула. Сыр упал. Лиса поймала сыр. Потом убежала». В отдельных высказываниях наблюдалась неадекватность предложений. Ребёнок не понял или не способен с точностью передать то, что понял, но текст выглядел следующим образом: «Лиса сидела внизу и ей слушать нравилось. Ворона сыр на ветке держала в клюве».

Итак, наблюдение за детьми на уроках русского языка показало, что для детей характерны ошибки в построении развернутых синтаксических конструкций. В монологической речи используются лишь короткие фразы.

Часто между предложениями вообще отсутствует какая-либо связь. Лексемы употребляются крайне редко либо без понимания их значения.

Кроме того, у младших школьников ограничен словарный лексический запас, что приводит к тому, что им сложно описывать объекты со стороны их косвенных характеристик. Дети привыкли в своей речи использовать только существительные и глаголы. При этом наблюдаются частые повторы из-за трудностей в подборе синонимов

Таким образом, уровень развития точности речи младших школьников на данном этапе эксперимента ниже среднего. Насколько же условия, предложенные в данном исследовании ранее эффективны для развития умения точно выражать свои мысли в монологической и диалогической речи в устной и письменной форме на уроках русского языка, эффективны, можно судить лишь по результатам формирующего эксперимента, ход и содержание которого описываются в следующем параграфе.

2.2. Методика обучения точности речи младших школьников на уроках русского языка

Целью формирующего эксперимента являлась апробация методики обучения младших школьников точности речи на уроках русского языка. Выбранная в исследовании методика применялась на уроках в экспериментальной группе учащихся.

Методика формирования умения точно выражать свои мысли строилась на принципах оптимальности и с опорой на комплексный подход. Все задания и упражнения можно разделить на несколько блоков, соответственно используемым приёмам и формируемым компонентам (Таблица 1).

Таблица №1. Содержание методики формирования умений точно
выражать свои мысли

Блок	Формируемые умения	Приёмы
I	лексические	объяснение значений слов, нахождение слов, близких по значению, объяснение фразеологизмов
II	морфологические	соотнесение слов с вопросами, выписывание слов одной категории
III	синтаксические	установление связей между словами в предложении, составление словосочетания по данному слову, построение предложения заданного типа
IV	текстовые	составление текста из группы предложений, проверочное списывание, озаглавливание текста, объяснение роли выделенных слов в

		функции средств связи предложений, поиск основной мысли прочитанного
V	творческие	написание сочинения - повествования с элементами описания

Для обучения детей точно высказывать свои мысли особое внимание уделялось развитию умения строить план высказывания. Работа по составлению плана систематически включалась в каждый урок русского языка. По предложенной теме дети учились выделять основные смысловые части высказывания. Сначала обучение составления плана проходило с опорой на графические средства, затем стимулировалось использование плана в практической деятельности и тем самым учащиеся отошли от графического сопровождения. На начальном этапе активно применялся приём составления высказываний по предметным картинкам, например «Осень», «Зима», «Зимние забавы» и др.

Вся работа делилась на 4ре этапа: «дели», «соединяй», «отставай и забегай вперёд». На первом этапе дети находили части, перечисляя все, что можно описать. Можно опять же схематично нарисовать описываемые предметы и объекты. Затем в три колонки записывался словарь всех возможных существительных, прилагательных, глаголов, которые описывают данные объекты.

На втором этапе эти слова соединялись в предложения. На данном этапе работы использовалось упражнение «Сочинение по картине». При этом упражнении органично применялся приём «Войди в картину!». «Что ты видишь, слышишь, чувствуешь?» Здесь учащиеся подключали своё воображение, входя в чувственный мир. Детям предлагается как бы войти в картину и почувствовать что на ней изображено, какие там звуки и запахи, температура, ощущения. Затем дети оформляют свои мысли в виде

предложений. Такая работа придаёт речи помимо точности – образность и выразительность.

На четвёртом, заключительном этапе дети должны были представить что могло предшествовать изображенной на картинке ситуации, как развивались события, чем все закончилось. Данный приём вызвал активный интерес у обучающихся, так как являлся творческим процессом.

Работа над обучением точности высказывания невозможна без формирования умений программирования смысловой структуры высказывания. Здесь необходимо добиваться от высказываний детей связности и последовательности. Дети знакомились с языковыми средствами, необходимыми для построения высказывания в соответствии с целью общения (доказательство, рассуждение, передача содержания текста, сюжетной картинки).

Формирование практических представлений о тексте как едином целом строилось на основе умений узнавать существенные признаки текста в процессе его восприятия. Здесь применялось сопоставление 2-х образцов текста, рассказывающих об одном и том же, но по-разному. Использовались следующие тексты: текст и набор слов. Так же текст сравнивался с диафильмом, а предложение с одним кадром этого же диафильма. Сначала давалась ненормированная речь, а потом текст.

На данном этапе применялся игровой приём. Дети сделали фишки - Р -, которые обозначают рассказ. Они поднимали фишку, когда слышали рассказ.

Проводился так же анализ текста и его искаженных различных вариантов (пропуск начала, середины, конца текста; добавление в текст слов и предложений не по теме, отсутствие слов и предложений, раскрывающих основную тему текста). Вся эта работа по сравнению и анализу различных текстов нацелена на формирование у детей понимания важности точности

высказывания мыслей, а так же наглядно демонстрирует практические приёмы выражения мысли.

Использовались задания на определение темы, основной мысли текста; последовательности и связности предложений; установления смысловой зависимости между предложениями.

Для того чтобы показать детям приёмы моделирования высказываний и текста, использовались такие задания, как: выпиши только предложения; спиши и обозначь границы предложений; выпиши предложения, которые можно объединить по смыслу и т.п.

В работе по развитию навыков связного говорения использовались практические игровые методы. С целью активизации содержательно-смысловой и языковой стороны высказывания использовались:

1. игры на восстановление порядка серии картин, объединенных одной темой с последующим составлением рассказа или его фрагмента;
2. игра: отобрать из ряда сюжетных картин те, которые иллюстрируют прочитанный рассказ, и расположить их в нужной последовательности
3. восстановить заданный порядок картин по прочитанному ранее рассказу (опора на память);
4. самостоятельно расположить картинки в определенной последовательности и составить рассказ;
5. выстроить последовательность событий по одной заданной картинке и отобрать из нескольких наборов серий сюжетных картинок те, которые соотносятся с первой картинкой (т.е. детям показывают одну картинку и они сами додумывают, что будет до и что будет после);
6. подбор к каждой картинке серии предметных изображений;

7. игры на воображение, которые заключаются в придумывании сюжета и оречевлении его с опорой на наглядный материал;
8. игры на нахождение несоответствия между текстом и иллюстрацией к нему. Надо найти в тексте слова или фразы, не подходящие по смыслу, и заменить их подходящими (например: Наступила зима. Дети пошли купаться).
9. Нахождение слов, близких по смыслу к заданному слову;
10. Нахождение слов, противоположных по значению;
11. Нахождение обобщающего понятия (например: Кому для работы нужны указка мели и доска?);
12. Нахождение слов для адекватного завершения смысла высказывания (Мы пришли на праздник и ...);
13. Нахождение слов с нарастанием значения (расстроился-нахмурился-приуныл-заплакал).

Отдельно стоит отметить использование чтения, как специального приёма. Детям предлагалось чтение с различными установками (например: придумай начало и конец).

Также использовались задания на составление текста по вопросам, опорным словам и картинкам. В завершении дети тренировались в самостоятельном составлении текста. От графических схем на данном этапе стоит отходить. Однако можно использовать памятку по составлению высказывания.

В ходе формирующей части эксперимента активно применялись упражнения на развитие замысла. Например, на основании деформированного плана высказывания дети находили недостающий

элемент; недостающим могли быть и целое звено, что требовало от детей самостоятельного рассказывания.

Важным для обучения точности высказываний является такой методический приём как лексико-грамматическая работа. Вначале уточняется то, что было изучено ранее (синтаксическая структура, распространение предложения, использование наращивания предложения словами). Затем использовались следующие задания: исправить ошибки, допущенные при построении текста; восстановить порядок предложений; продолжить рассказ по его началу.

Как показал формирующий этап эксперимента, учащиеся активно включаются в работу, предложенные методы и игры не вызывают у них затруднений. Педагогическое наблюдение, организованное на протяжении всей опытно-экспериментальной работы показало, что многие учащиеся действительно стали более точно и логично излагать свои мысли. Их ответы на уроке стали полными, точными, логически выстроенными и целесообразными.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования обучения младших школьников точности выражать свои мысли

По завершении формирующего этапа эксперимента, проводился контрольный эксперимент. Целью контрольного эксперимента был сравнительный анализ и обобщение результатов исследования по выделенным в работе критериям. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Повторная диагностика критериев точности диалогической и монологической речи учащихся;
2. Сравнительный анализ показателей констатирующего и контрольного этапов эксперимента;
3. Обобщение полученных результатов и выводы об эффективности предложенной методики.

Первым направлением диагностики был определён уровень связности и целостности речи, посредством адаптированной методики Л.Е. Шадринной . На контрольном этапе, в контрольной группе (Приложение 11) высокий уровень диагностирован так же у 2 (8%) учащихся, средний у 16 (56%) и у 7 (36%) – низкий. В сравнении с результатами констатирующего этапа экспериментальной работы наблюдается незначительная динамика, которая составляет +2% (Рис.7).

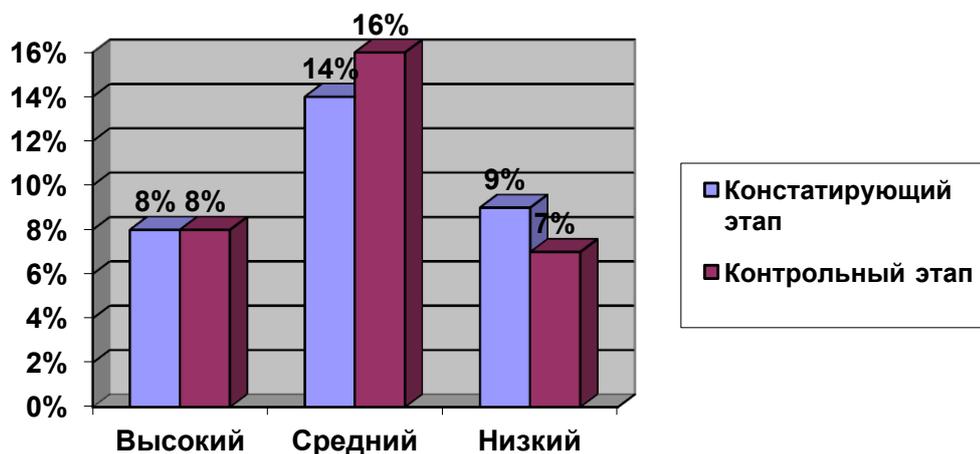


Рис. 7. Динамика обученности младших школьников связности речи в контрольной группе.

В экспериментальной группе высокий уровень у 4 (16%), средний 15 (60%) и низкий у 6 (24%) учащихся (приложение 12), что в разы превышает показатели на констатирующем этапе эксперимента. Положительная динамика развития целостности и связности речи учащихся группы. В которой проходила апробация методики свидетельствует о её эффективности.

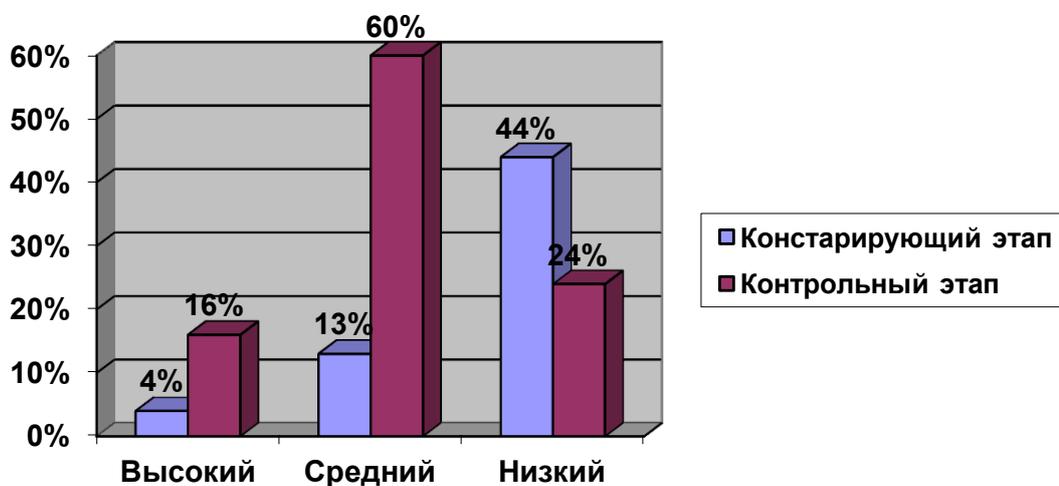


Рис. 8. Динамика обученности младших школьников связности речи в экспериментальной группе.

Эффективность методики для формирования связности и целостности речи подтверждается и результатами сравнительного анализа показателей контрольной и экспериментальной групп (Рис. 9). Показатели экспериментальной группы превышают показатели контрольной в 2,5 раза.

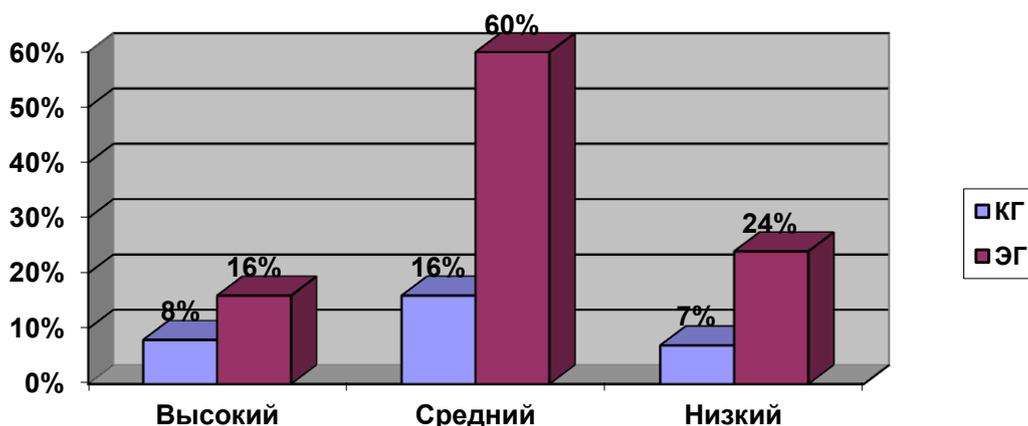


Рис. 9. Динамика обученности младших школьников связности речи на контрольном этапе.

Диагностика грамматического построения речи посредством семантической оценки работ учащихся, по методике Р.И. Лалаевой позволила получить следующие результаты: в контрольной группе (Приложение 13) учащихся высокий уровень был диагностирован у 2 (8%) учащегося, средний у 13 (52%) и низкий у 10 (40%) учащихся (Рис. 10).

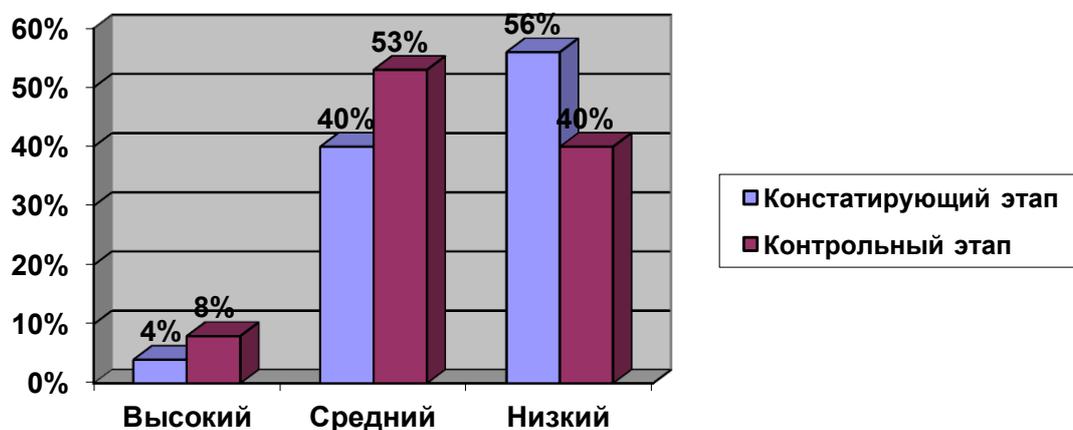


Рис. 10. Динамика обученности младших школьников грамматическому построению в контрольной группе.

Таким образом, наблюдается положительная динамика показателей развития грамматического построения учащихся контрольной группы. В экспериментальной же группе (приложение 14) высокий уровень диагностирован на контрольном этапе у 3 (12%) учащихся, средний у 17 (64%) и низкий у 5 (20%) учащихся. В сравнении с показателями

констатирующего этапа динамика в экспериментальной группе значительно, чем в контрольной.

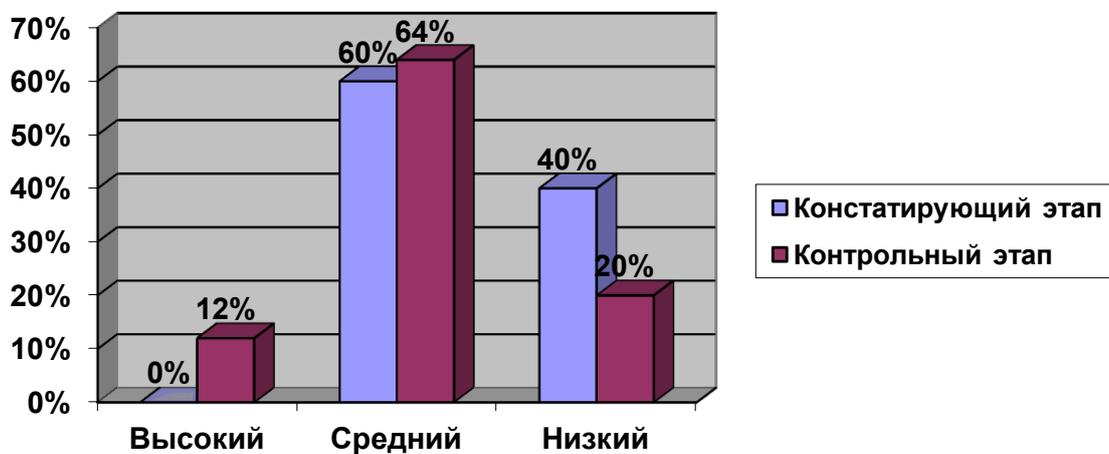


Рис. 11. Динамика обученности младших школьников грамматическому построению в экспериментальной группе.

Если сравнивать показатели контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе, то можно увидеть, что показатели в экспериментальной группе так же выше (Рис.12).

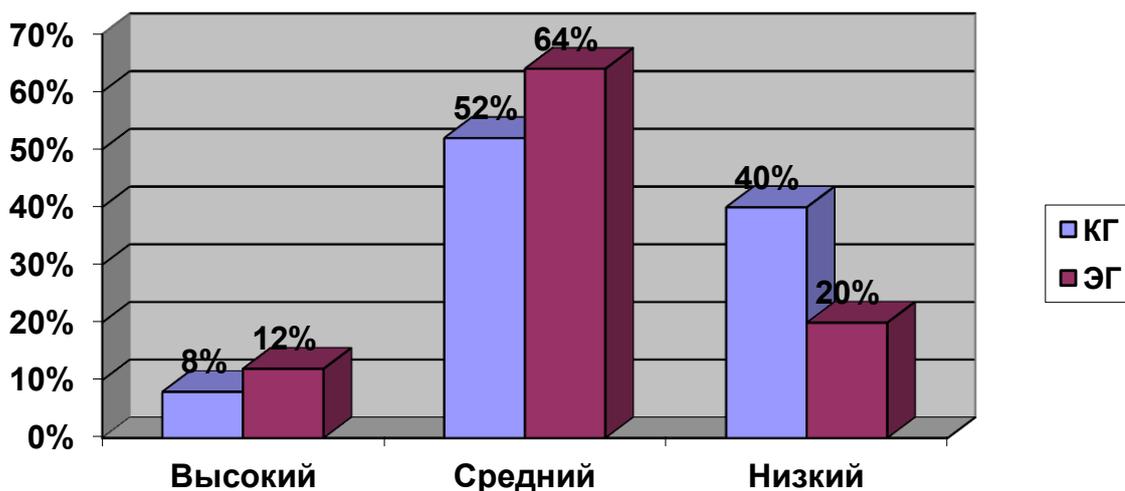


Рис. 12. Динамика обученности младших школьников грамматическому построению на контрольном этапе.

Вторым направлением проводилась диагностика правильности построения предложений посредством методики Т.А. Фотековой (Приложение 3).

В контрольной группе (Приложение 15) показатели по данному критерию на контрольном этапе эксперимента следующие: высокий уровень диагностирован у 5 (20%), средний у 16 (64%) и низкий у 4 (16%) учащихся (Рис.13). В сравнении с результатами констатирующего этапа наблюдается незначительная положительная динамика развития показателей.

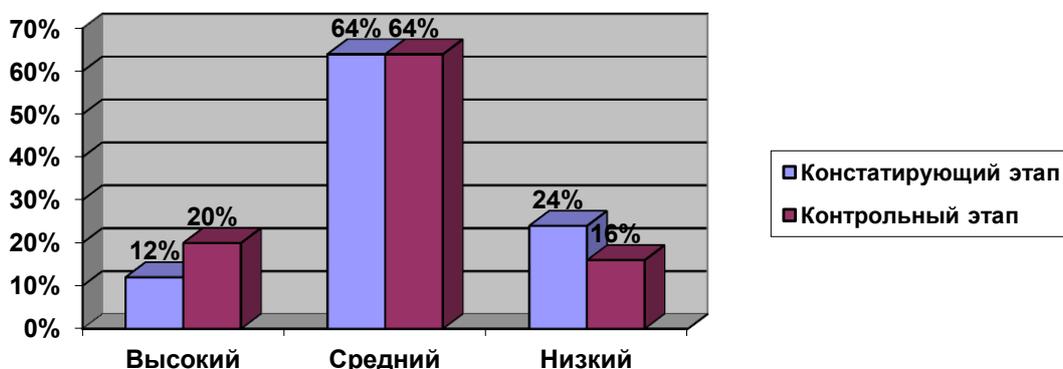


Рис. 13. Динамика обученности младших школьников правильности построения предложений в контрольной группе.

В экспериментальной группе: высокий у 8 (32%), средний – 14 (56%) и у 2 (8%) – низкий уровень (Приложение 16). В сравнении с показателями на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе так же положительная динамика развития грамматического построения речи (Рис.14).

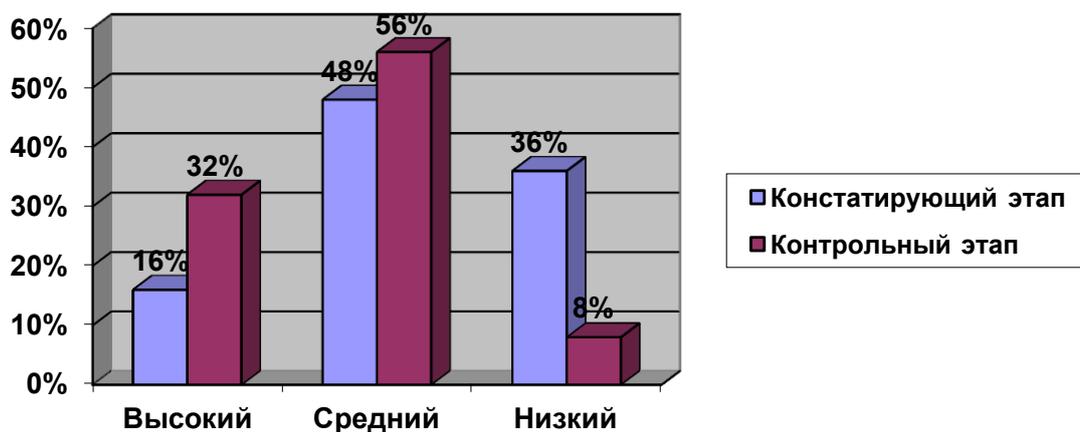


Рис. 14. Динамика обученности младших школьников правильности построения предложений в экспериментальной группе.

Показатели экспериментальной группы учащихся значительно выше показателей контрольной группы (Рис.15), что свидетельствует об эффективности выбранной методики для развития грамматической стороны речи учащихся.

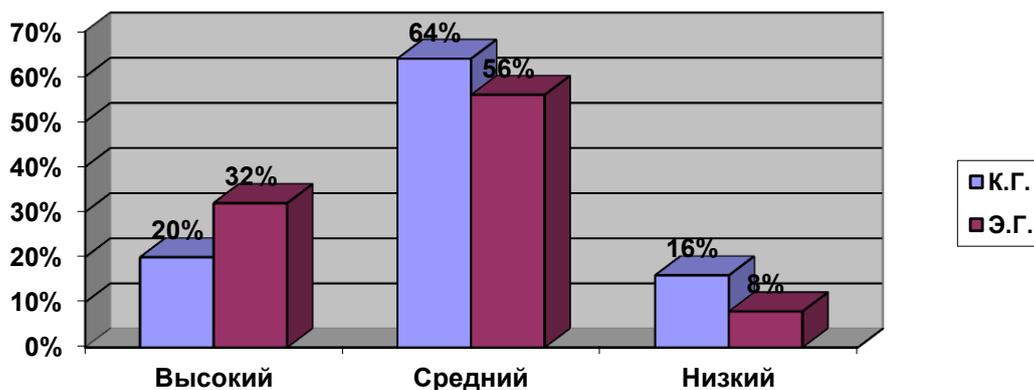


Рис. 14. Динамика обученности младших школьников правильности построения предложений на контрольном этапе.

Третье направление. Для диагностики культуры речи применялось тестирование. Тест (по Дж. Личу), проверяет умения выбирать и использовать единицы речевого этикета в некоторых типичных ситуациях общения.

На контрольном этапе эксперимента в контрольной группе (Приложение 17) учащихся высокий уровень был диагностирован у 5 (20%) учащихся, средний у 12 (48%) и низкий у 8 (32%) учащихся. Сравнительный анализ показателей констатирующего и контрольного этапов показывает небольшую динамику развития речевого этикета у учащихся контрольной группы (Рис.16).

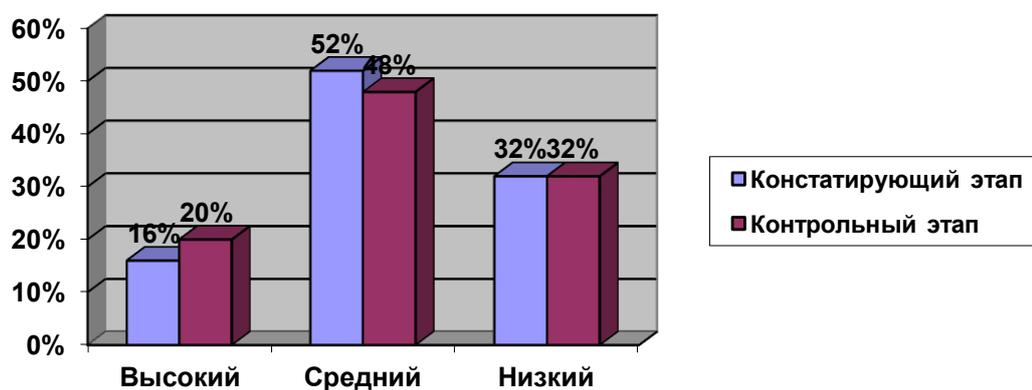


Рис.16. Динамика обученности младших школьников речевому этикету в контрольной группе.

В экспериментальной группе высокие показатели у 6 (24%), средний уровень у 16 (64%) и низкий у 3 (12%) учащихся (Приложение 18). В сравнении с результатами констатирующего этапа эксперимента наблюдается положительная динамика на всех уровнях развития речевого этикета. (Рис.17).

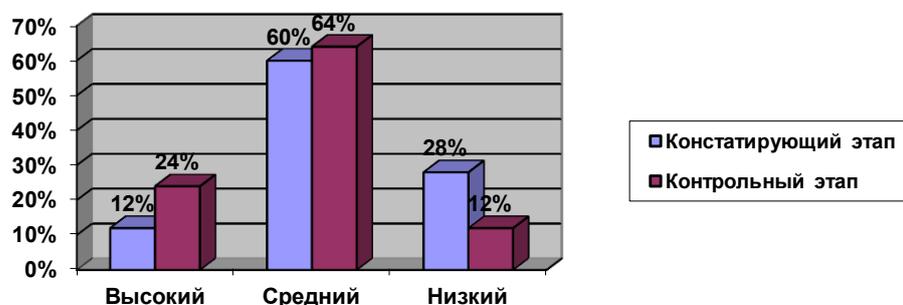


Рис.17. Динамика обученности младших школьников речевому этикету в экспериментальной группе.

Кроме того, сравнение показателей контрольной и экспериментальной групп свидетельствует о том, что результаты в группе где применялась методика значительно выше (Рис.18).

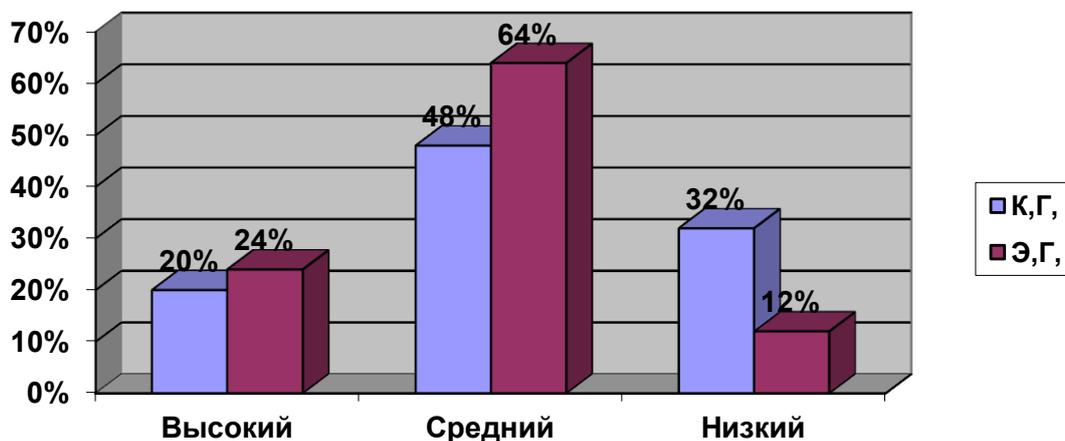


Рис. 18. Динамика обученности младших школьников речевому этикету на контрольном этапе.

Обобщая полученные в результате сравнительного анализа показателей данные, можно судить о том, что в группе, где применялась предложенная в исследовании методика, показатели развития речевого этикета выше, чем в группе, где такая работа не велась, что говорит об эффективности применённой методики.

Завершающим, *четвёртым направлением* диагностической работы на контрольном этапе проводилась диагностика лабильности речи младших школьников посредством методики «Исследование ригидности речи» Г. И. Пашуковой.

Результаты данного исследования в контрольной группе (Приложение 19) учащихся следующие: у 2 (8%) учащегося диагностирован высокий уровень, у 10 (40%) – средний и у 13 (52%) – низкий уровень лабильности речи. Сравнительный анализ полученных результатов с результатами на начальном этапе эксперимента выявил незначительную положительную

динамику развития лабильности речи у учащихся контрольной группы (Рис.19)

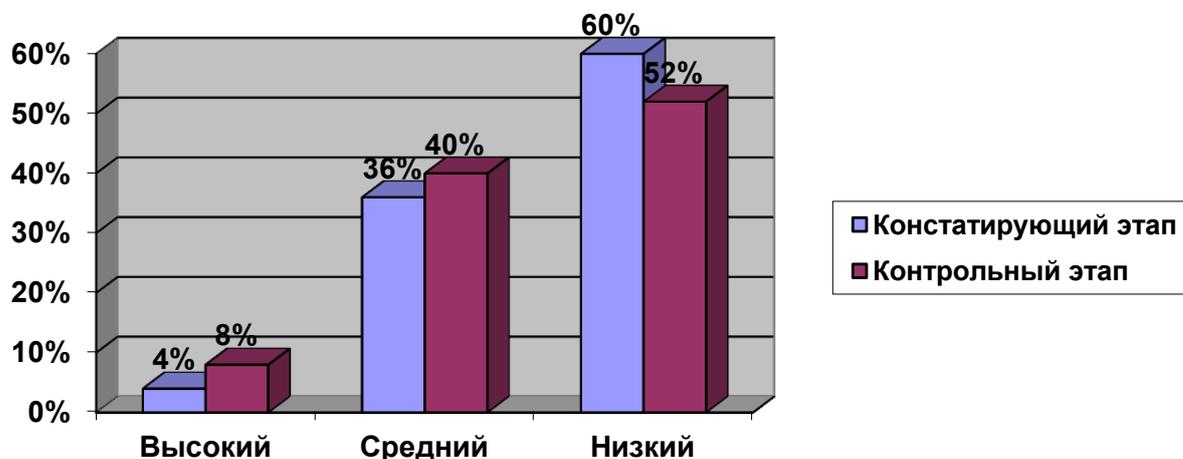


Рис.19. Динамика обученности младших школьников лабильности речи в контрольной группе.

В экспериментальной группе учащихся (Приложение 20) на контрольном этапе эксперимента высокий уровень диагностирован у 5 (20%) учащихся, средний у 12 (52%) учащихся и низкий у 8 (24%). В сравнении с показателями на констатирующем этапе очевидна положительная динамика развития лабильности речи учащихся (Рис.20).

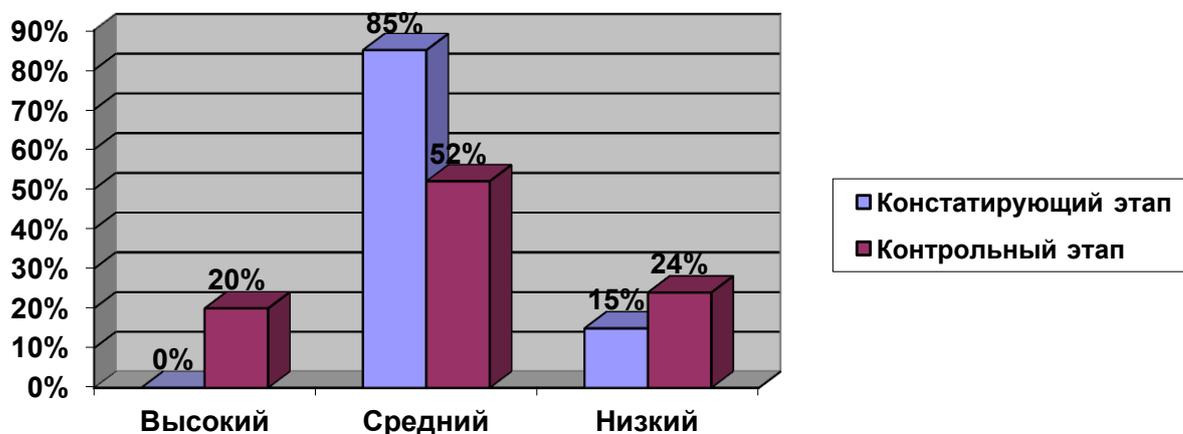


Рис. 20. Динамика обученности младших школьников лабильности речи в экспериментальной группе.

Если сравнить результаты контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента, то можно сделать вывод о том, что в группе где применялась методика уровень развития лабильности речи у учащихся значительно превышает показатели группы, где методика не применялась (Рис.21).

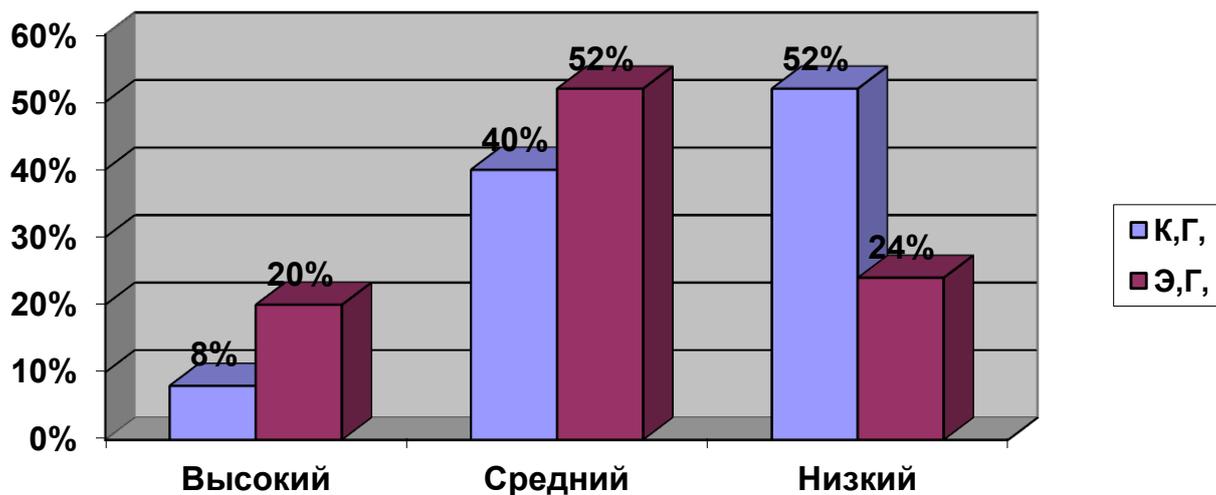


Рис. 21. Динамика обученности младших школьников лабильности речи на контрольном этапе

Обобщая результаты диагностики по всем направлениям, можно сделать вывод о том, что в среднем у 3 (12%) учащихся контрольной группы и у 5 (20%) учащихся экспериментальной группы высокий уровень сформированности монологической и диалогической речи; у 13 (52%) учащихся контрольной группы и у 15 (60%) учащихся экспериментальной группы – средний уровень и низкий уровень диагностирован у 9 (36%) учащихся контрольной группы и у 5 (20%) учащихся экспериментальной группы (Рис. 22).

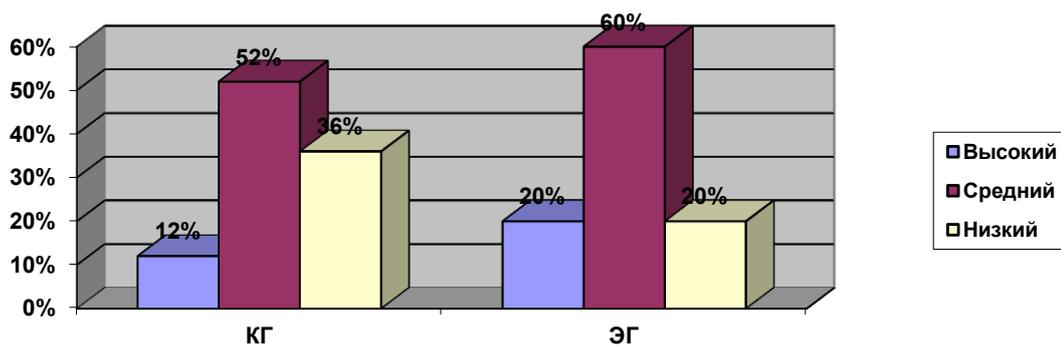


Рис. 22. Уровень обученности точности речи на контрольном этапе.

Динамика обученности речи в экспериментальной группе в сравнении с динамикой в контрольной группе выше (Рис.23, Рис.24).

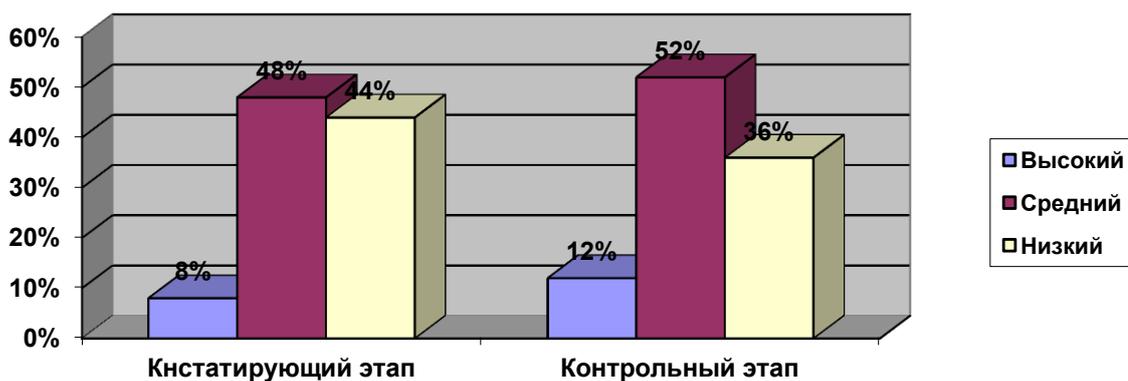


Рис. 23. Динамика обученности точности речи в контрольной группе.

Так, в среднем динамика в контрольной группе составляет + 2%. А в экспериментальной группе +8% в среднем, что значительно превышает результаты контрольной группы.

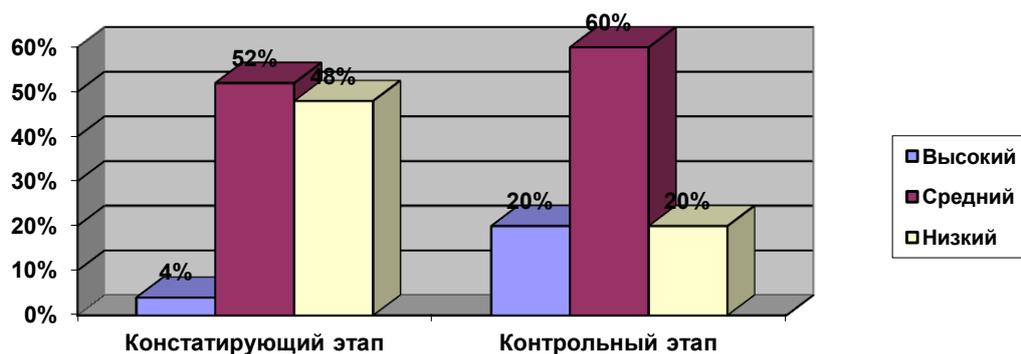


Рис. 24. Динамика обученности точности речи в экспериментальной группе.

Итак, по всем критериям развития точности монологической и диалогической речи в экспериментальной группе учащихся показатели превышают показатели контрольной группы. Грамматическое построение речи, её целостность и связность, лабильность и речевой этикет у учащихся, в работе с которыми применялась предложенная в данном исследовании методика, значительно выше. Это свидетельствует об её эффективности для развития точности монологической и диалогической речи в целом.

Таким образом, нашла своё подтверждение поставленная в исследовании гипотеза о том, что процесс формирования точности речи у детей младшего школьного возраста будет эффективнее, если стимулировать речевую активность детей посредством системного применения упражнений, применять комплексный подход к формированию грамматической и лексической сторон речи, обогащать лексический запас младших школьников, обеспечивать переход от формирования у детей высказываний с опорой на речевой образец к самостоятельным.

Заключение

Проблема развития точности речи в свете Федеральных образовательных стандартов и требований современного общества достаточно актуальна для практики начальной школы. Несмотря на имеющиеся исследования в данном вопросе методическая разработанность проблемы обучения точности речи именно на уроках русского языка представлена недостаточно.

В результате анализа психолого-педагогической литературы в рамках данного исследования были определены и выделены основные показатели обучения точности речи: лабильность, грамматическое построение речи, целостность и связность, речевой этикет и выразительность. Так же был подобран диагностический инструментарий и определены показатели уровней развития речи учащихся.

В процессе этой работы была проведена первичная диагностика выделенных критериев, которая показала, что у младших школьников, принимавших участие в эксперименте, точность речи действительно находится на низком уровне развития. Опираясь на результаты теоретического исследования, в работе была предложена методика развития точности монологической и диалогической речи учащихся на уроках русского языка. В основе данной методики были положены идеи передовых исследований в области методики преподавания русского языка и логопедии.

Апробация предложенной методики происходила системно и последовательно на уроках русского языка в одном из третьих классов начальной школы. В процессе формирующего эксперимента наблюдалась заинтересованность и активность детей. Были выявлены некоторые затруднения при внедрении конкретных методов, связанные с недостаточной подготовленностью детей, что потребовало внести некоторые рекомендации.

Однако трудности были преодолены и у учащихся действительно наблюдались положительные изменения в развитии точности монологической и диалогической речи: многие преодолели ригидность речи, сочинения и пересказы становились более насыщенными средствами выразительности, повысился их объём. Подтверждение эффективности выбранной методики происходило посредством анализа результата диагностики на контрольном этапе. Показатели на контрольном этапе значительно превышали показатели констатирующего. Контрольный эксперимент доказал эффективность выбранной методики для формирования точности монологической и диалогической речи младших школьников.

Таким образом, цель исследования – выявить и доказать эффективность обучения младших школьников точности выражать свои мысли на уроках русского языка, достигнута.

Предложенная в работе методика может быть использована в практике начальной школы для развития точности речи младших школьников на уроках русского языка.

Список использованной литературы

1. Аванесов, Р.И. русское литературное произношение / Р.И. Аванесов. – М., 2004 . – 298 с.
2. Аверина, В.А., Осорина, М.В., Слободчиков И.М. Развитие личности ребёнка от семи до одиннадцати лет / В.А. Аверина. – М.: Генезис, 2010. – 232 с.
3. Антонова, Е.С. Русский язык и культура речи.: Учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / Е.С. Антонова, Т.М. Воителева. - М.: ИЦ Академия, 2013. - 320 с.
4. Ассуирова, Л.В. Использование риторических задач на уроках русского языка / Л.В. Ассуирова. – М.: Педагогика, 2014. – 198 с.
5. Афанасьева, Ж.В. Мини-исследование в области русского языка / Ж.В. Афанасьева // Начальная школа. – №3. – М., 2017. – 12 с.
6. Безрукова, В.С. Педагогика: Учебное пособие / В.С. Безрукова. - Рн/Д: Феникс, 2013. - 381 с.
7. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография [Текст]/ В.А. Беликов. – М.: Академия Естествознания. – 2010. – 340 с.
8. Боженкова, Р.К. Русский язык и культура речи: Учебник / Р.К. Боженкова. - М.: Флинта, 2015. - 608 с.
9. Богданова, А.В. развитие интонационных умений диалогической речи младших школьников / А.В. Богданова // Начальная школа. - №3. – М., 2017. – 19 с.
10. Боровская, Е.Р. Первые шаги исследователя филолога в начальной школе / Е.Р. Боровская // Начальная школа. – М., 2016. - № 5. – 17 с.
11. Бунеева, Е.В. Научно-методическая стратегия начального языкового образования [Текст] / Е.В. Бунеева. – М.: Баласс, 2009. – 208 с.

- 12.Буренкова, Н. В. Коммуникативные универсальные учебные действия на уроках русского языка / Н.В. Буренкова // Начальная школа плюс до и после. – М.,2013. - № 3. – 33-35 с.
- 13.Бутусова, Н.Н. Развитие речи детей при коррекции звукопроизношения: Учебно-методическое пособие / Н.Н. Бутусова. - СПб.: Детство Пресс, 2012. - 304 с.
- 14.Быстрова, Г. А. Логопедия в диалогах / Г.А. Быстрова, Э.А. Сизова, Т.А. Шуйская. - М.: Каро, 2004. - 112 с.
- 15.Введенская, Л. А. Риторика и культура речи: учебное пособие для вузов[Текст] / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2008. – 537с.
- 16.Величук, А.П. и другие. Методика развития речи в начальной школе / А.П. Величук. – Спб., 2002. – 311 с.
- 17.Володина, Н.С. Культура устной и письменной речи делового человека. Справочник-практикум. 20-е изд / Н.С. Володина и др. - М.: Флинта, 2014. - 320 с.
- 18.Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1993. – 368 с.
- 19.Выготский, Л.С. Психология [Текст]/ Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 2012. – 1008 с.
- 20.Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. Спб.: Союз, 1997. - 224 с.
- 21.Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука [Текст]/ под ред. А.И. Подольского. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2013. – 480 с.
- 22.Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Педагогика. 1961. - 170 с.

23. Головей, Л.Е. Психология развития и возрастная психология. Учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Л.Е. Головей. – М.: Юрайт, 2016. – 374 с.
24. Голуб, И.Б. Русский язык и культура речи: Учебное пособие / И.Б. Голуб. - М.: Логос, 2014. - 432 с
25. Голуб, И.Б. Стилистика русского языка и культура речи: Учебник для академического бакалавриата / И.Б. Голуб, С.Н. Стародубец. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 455 с.
26. Гольдин, В.Е. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для студентов – нефилологов по направлению «Филология» [Текст]/ В.Е. Гольдин, О.Б. Сиротинина, М.Я. Ягубова; под ред. О.Б. Сиротининой: Саратов. гос. ун-т им. И.Г. Чернышевского. – М.: Эдиториал УРСС, 2012. – 211 с.
27. Грибова, О.Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи / О.Е. Грибова. - М.: Ленанд, 2014. - 320 с.
28. Гуревич, П.С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 479 с.
29. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М. Просвещение. - 1985. - 290 с.
30. Журова, Л.Е., Евдокимова, А.О., Кузнецова, М.И., Кочурова, Е.Э. Педагогическая диагностика // Л.Е.Журова, А.О.Евдокимова, М.И. Кузнецова, Е.Э. Кочурова. Педагогическая диагностика. 3 класс. Руководство для учителя. - М: Вентана – Граф, 2013. - 3-5 с.
31. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва – Воронеж. - 2001. – 320 с.
32. Зиновьева, Т.И. Современные научно-методические концепции развития речи младших школьников / Т.И. Зиновьева // Начальная школа. – М., 2017. - №2. – 11 с.
33. Игнатова, И.Б. Русский язык: практика речи / И.Б. Игнатова. – Белгород: БелГУ, 2008. – 176 с.

34. Кодухов, В.И. Прямая и косвенная речь в современном русском языке / В.И. Кодухов. – Спб., 2007. – 229 с.
35. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов. — М.: Просвещение, 2008. – 24 с.
36. Колтунова, М.В. Конвенции как прагматический фактор диалогического общения [Текст] / М.В. Колтунова // Вопросы языкознания.-2014. – № 6. – 100 - 115 с.
37. Косикова, Л.В. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / Л.В. Косикова // Психология обучения. – 2014. - № 2. – С. 114-121 с.
38. Кравцова, Е.Е. Психология и педагогика. Краткий курс / Е.Е. Кравцова. - М.: Проспект, 2016. - 320 с.
39. Крючкова, Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова. – М.: Флинта, 2014. – 480 с.
40. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2009. – 127 с.
41. Леонович, Е.Н. Методика построения урока русского языка на основе прогностического моделирования / Е.Н. Леонович // Начальная школа. – М.2016. - №11. – 8 с.
42. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды [Текст] / А.А. Леонтьев – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2011. – 448 с.
43. Литвинова, О.Э. Речевое развитие детей раннего возраста. Словарь. Звуковая культура речи. Грамматический строй речи. Связная речь.

- Конспекты занятий. Ч. 1 / О.Э. Литвинова. - СПб.: Детство-Пресс, 2016. - 128 с.
44. Лихачев, С.В. Формирование у младших школьников представлений о языковой картине мира / С.В. Лихачев // Начальная школа. – М., 2016. - №9. – С.11.
45. Лурия А.Р. Речь и мышление. - М.: Педагогика, 1979. – 400 с.
46. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. - М.: Просвещение, 1974. - 270 с.
47. Маслов, В.Г. Культура речи: Учебное пособие / В.Г. Маслов – М.: Флинта, 2010. – 81 с.
48. Мудрик, А.В. Коммуникативная культура личности [Текст]/ А.В. Мудрик // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: сб. науч. трудов / под ред. О.С. Газмана. – М.: 1989. – 8 - 19 с.
49. Немов, Р.С. Общая психология в 3х тт. том ii в 4 книгах. книга 3. воображение и мышление: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Р.С. Немов. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 224 с.
50. Нечаева, Н.В. Методические рекомендации к урокам русского языка / Н.В. Нечаева. – М.: Педагогика, 2012. – 231 с.
51. Новотворцева, Н. В. Развитие речи детей. – Ярославль: Гринго, 2015. – 236 с.
52. Нищева, Н. В. Если ребенок плохо говорит. Консультации логопеда / Н.В. Нищева. - М.: Детство-Пресс, 2015. - 112 с.
53. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Просвещение, 2014. – 148 с.
54. Песняева, Н.В. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников. - Москва, 2014, 176 с.
55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М. Педагогика, 1989. Т1. – 416 с.

56. Рудик, О.С. Развитие речи детей 6-7 лет в свободной деятельности. Методические рекомендации / О.С. Рудик. - М.: ТЦ Сфера, 2010. - 176 с.
57. Русский язык и культура речи: учебник для студентов-нефилологов [Текст]/ под ред. О.Б. Сиротининой. – 2-е изд. стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2012. – 212 с.
58. Серова, А.А. К.Д.Ушинский о роли русского языка в воспитании человека /А.А.Серова. – М.: Педагогика, 2012. – 301 с.
59. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика: Учебник для академического бакалавриата / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 509 с.
60. Сущевская, С.А. Тексты с дырками и хвостами. Развитие речи 5-8 лет / С.А. Сущевская. - М.: ТЦ Сфера, 2014. - 64 с.
61. Ткаченко, Е.В. Лингвистические этюды и речевые разминки в формировании коммуникативных УУД / Е.В. Ткаченко // Управление начальной школой. – 2014. - № 3. – 24-33 с.
62. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения в двух томах [Текст]/К.Д. Ушинский// под ред. А.И.Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О.Лордкипанидзе, М.Ф. Шабоевой. - М.: «Педагогика», 2014. – 41 с.
63. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010.
64. Формановская, Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика [Текст]/ Н.И. Формановская. – М.: Икар, 2007. – 478 с.
65. Шадриков, В.Д. Общая психология: Учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 411 с.

Приложение 1.

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень
1	Абросимов Арсений Николаевич	Высокий
2	Алькина Мария Павловна	средний
3	Вырыпаев Александр Дмитриевич	низкий
4	Данилкин Артём Сергеевич	низкий
5	Дергобузова Ксения Андреевна	средний
6	Емельянова Елизавета Юрьевна	средний
7	Ермошина Кристина Кареновна	низкий
8	Испирян Анна Вараздатовна	средний
9	Карпов Лев Сергеевич	средний
10	Карпова Виктория Александровна	низкий
11	Кондратьев Артём Андреевич	средний
12	Кофман Михаил Евгеньевич	средний
13	Куликов Данила Сергеевич	низкий
14	Купченко Павел Николаевич	средний
15	Махов Алексей Александрович	низкий
16	Михайлова Александра Романовна	средний
17	Мусякаев Руслан Равильевич	низкий
18	Никитин Денис Джамshedович	средний
19	Попова Виолетта Руслановна	высокий
20	Проскурина Полина Евгеньевна	средний
21	Сафидакова Надежда Витальевна	средний
22	Соныгин Иван Андреевич	средний
23	Старкова Валерия Дмитриевна	низкий
24	Тимофеева Анастасия Андреевна	средний
25	Филатов Илья Сергеевич	низкий

Приложение 2.

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень
1	Авдеева Виктория Викторовна	высокий
2	Александрова Анастасия Андреевна	средний
3	Галиуллова Альбина Ринатовна	средний
4	Демин Антон Дмитриевич	низкий
5	Дроздова Софья Алексеевна	средний
6	Зинчук Артем Сергеевич	средний
7	Коптелова Полина Юрьевна	низкий
8	Круковский Егор Александрович	низкий
9	Лукьянова Анастасия Игоревна	средний
10	Лукьянова Виктория Игоревна	низкий
11	Мамедова Айсел Иса кызы	низкий
12	Мкртчян Анна Сааковна	средний
13	Навоенко Сергей Юрьевич	низкий
14	Неделько Илья Дмитриевич	средний
15	Николаева Эвелина Александровна	средний
16	Осипова Дарья Олеговна	средний
17	Петров Дмитрий Владиславович	низкий
18	Подлескова Инна Андреевна	низкий
19	Рождественский Кирилл Дмитриевич	средний
20	Ртищева Вероника Романовна	средний
21	Тонерян Нарина Арташесовна	низкий
22	Турсунов Абдуллоджон Асомиддинович	средний
23	Чалов Александр Сергеевич	низкий
24	Шелест Илья Николаевич	средний
25	Школьников Семен Алексеевич	низкий

Приложение 3.

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень
1	Абросимов Арсений Николаевич	Высокий
2	Алькина Мария Павловна	низкий
3	Вырыпаев Александр Дмитриевич	низкий
4	Данилкин Артём Сергеевич	низкий
5	Дергобузова Ксения Андреевна	средний
6	Емельянова Елизавета Юрьевна	средний
7	Ермошина Кристина Кареновна	низкий
8	Испирян Анна Вараздатовна	средний
9	Карпов Лев Сергеевич	средний
10	Карпова Виктория Александровна	низкий
11	Кондратьев Артём Андреевич	средний
12	Кофман Михаил Евгеньевич	средний
13	Куликов Данила Сергеевич	низкий
14	Купченко Павел Николаевич	средний
15	Махов Алексей Александрович	низкий
16	Михайлова Александра Романовна	средний
17	Мусякаев Руслан Равильевич	низкий
18	Никитин Денис Джамshedович	средний
19	Попова Виолетта Руслановна	высокий
20	Проскурина Полина Евгеньевна	средний
21	Сафидакова Надежда Витальевна	средний
22	Соныгин Иван Андреевич	средний
23	Старкова Валерия Дмитриевна	низкий
24	Тимофеева Анастасия Андреевна	средний
25	Филатов Илья Сергеевич	низкий

Приложение 4

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень
1	Авдеева Виктория Викторовна	средний
2	Александрова Анастасия Андреевна	средний
3	Галиуллова Альбина Ринатовна	средний
4	Демин Антон Дмитриевич	низкий
5	Дроздова Софья Алексеевна	средний
6	Зинчук Артем Сергеевич	средний
7	Коптелова Полина Юрьевна	низкий
8	Круковский Егор Александрович	низкий
9	Лукьянова Анастасия Игоревна	средний
10	Лукьянова Виктория Игоревна	низкий
11	Мамедова Айсел Иса кызы	низкий
12	Мкртчян Анна Сааковна	средний
13	Навоенко Сергей Юрьевич	низкий
14	Неделько Илья Дмитриевич	средний
15	Николаева Эвелина Александровна	средний
16	Осипова Дарья Олеговна	средний
17	Петров Дмитрий Владиславович	низкий
18	Подлескова Инна Андреевна	низкий
19	Рождественский Кирилл Дмитриевич	средний
20	Ртищева Вероника Романовна	средний
21	Тонерян Нарина Арташесовна	низкий
22	Турсунов Абдуллоджон Асомиддинович	средний
23	Чалов Александр Сергеевич	низкий
24	Шелест Илья Николаевич	средний
25	Школьников Семен Алексеевич	низкий

Приложение 5

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень	Баллы
1	Абросимов Арсений Николаевич	средний	2
2	Алькина Мария Павловна	средний	2
3	Вырыпаев Александр Дмитриевич	высокий	5
4	Данилкин Артём Сергеевич	средний	2
5	Дергобузова Ксения Андреевна	средний	2
6	Емельянова Елизавета Юрьевна	средний	2
7	Ермошина Кристина Кареновна	низкий	1
8	Испирян Анна Вараздатовна	высокий	5
9	Карпов Лев Сергеевич	низкий	1
10	Карпова Виктория Александровна	средний	2
11	Кондратьев Артём Андреевич	низкий	
12	Кофман Михаил Евгеньевич	средний	3
13	Куликов Данила Сергеевич	низкий	1
14	Купченко Павел Николаевич	высокий	5
15	Махов Алексей Александрович	средний	3
16	Михайлова Александра Романовна	средний	2
17	Мусякаев Руслан Равильевич	средний	3
18	Никитин Денис Джамshedович	низкий	1
19	Попова Виолетта Руслановна	средний	2
20	Проскурина Полина Евгеньевна	низкий	1
21	Сафидакова Надежда Витальевна	средний	3
22	Соныгин Иван Андреевич	низкий	1
23	Старкова Валерия Дмитриевна	средний	2
24	Тимофеева Анастасия Андреевна	средний	2
25	Филатов Илья Сергеевич	средний	3

Приложение 6

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень	Баллы
1	Авдеева Виктория Викторовна	средний	2
2	Александрова Анастасия Андреевна	высокий	5
3	Галиуллова Альбина Ринатовна	средний	3
4	Демин Антон Дмитриевич	низкий	1
5	Дроздова Софья Алексеевна	средний	2
6	Зинчук Артем Сергеевич	средний	2
7	Коптелова Полина Юрьевна	низкий	1
8	Круковский Егор Александрович	средний	2
9	Лукьянова Анастасия Игоревна	средний	3
10	Лукьянова Виктория Игоревна	низкий	1
11	Мамедова Айсел Иса кызы	низкий	1
12	Мкртчян Анна Сааковна	средний	2
13	Навоенко Сергей Юрьевич	низкий	1
14	Неделько Илья Дмитриевич	средний	2
15	Николаева Эвелина Александровна	высокий	5
16	Осипова Дарья Олеговна	низкий	1
17	Петров Дмитрий Владиславович	средний	3
18	Подлескова Инна Андреевна	высокий	5
19	Рождественский Кирилл Дмитриевич	средний	2
20	Ртищева Вероника Романовна	средний	2
21	Тонерян Нарина Арташесовна	низкий	1
22	Турсунов Абдуллоджон Асомиддинович	средний	3
23	Чалов Александр Сергеевич	низкий	1
24	Шелест Илья Николаевич	средний	2
25	Школьников Семен Алексеевич	низкий	1

Приложение 7

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень	Баллы
1	Абросимов Арсений Николаевич	средний	5
2	Алькина Мария Павловна	низкий	4
3	Вырыпаев Александр Дмитриевич	высокий	8
4	Данилкин Артём Сергеевич	средний	6
5	Дергобузова Ксения Андреевна	средний	5
6	Емельянова Елизавета Юрьевна	низкий	3
7	Ермошина Кристина Кареновна	низкий	4
8	Испирян Анна Вараздатовна	высокий	9
9	Карпов Лев Сергеевич	низкий	4
10	Карпова Виктория Александровна	средний	5
11	Кондратьев Артём Андреевич	низкий	3
12	Кофман Михаил Евгеньевич	средний	6
13	Куликов Данила Сергеевич	низкий	3
14	Купченко Павел Николаевич	высокий	10
15	Махов Алексей Александрович	средний	5
16	Михайлова Александра Романовна	средний	6
17	Мусякаев Руслан Равильевич	средний	5
18	Никитин Денис Джамshedович	низкий	4
19	Попова Виолетта Руслановна	средний	5
20	Проскурина Полина Евгеньевна	низкий	4
21	Сафидакова Надежда Витальевна	средний	5
22	Соньгин Иван Андреевич	низкий	2
23	Старкова Валерия Дмитриевна	средний	6
24	Тимофеева Анастасия Андреевна	высокий	8
25	Филатов Илья Сергеевич	средний	5

Приложение 8

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень	Баллы
1	Авдеева Виктория Викторовна	средний	5
2	Александрова Анастасия Андреевна	высокий	9
3	Галиуллова Альбина Ринатовна	средний	6
4	Демин Антон Дмитриевич	средний	5
5	Дроздова Софья Алексеевна	средний	5
6	Зинчук Артем Сергеевич	средний	6
7	Коптелова Полина Юрьевна	средний	5
8	Круковский Егор Александрович	средний	5
9	Лукьянова Анастасия Игоревна	средний	5
10	Лукьянова Виктория Игоревна	низкий	4
11	Мамедова Айсел Иса кызы	низкий	4
12	Мкртчян Анна Сааковна	средний	6
13	Навоенко Сергей Юрьевич	низкий	3
14	Неделько Илья Дмитриевич	средний	6
15	Николаева Эвелина Александровна	высокий	9
16	Осипова Дарья Олеговна	низкий	3
17	Петров Дмитрий Владиславович	средний	5
18	Подлескова Инна Андреевна	высокий	10
19	Рождественский Кирилл Дмитриевич	средний	6
20	Ртищева Вероника Романовна	средний	5
21	Тонерян Нарина Арташесовна	низкий	4
22	Турсунов Абдуллоджон Асомиддинович	средний	5
23	Чалов Александр Сергеевич	низкий	3
24	Шелест Илья Николаевич	высокий	8
25	Школьников Семен Алексеевич	низкий	3

Приложение 9

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень	Кол-во повторов
1	Абросимов Арсений Николаевич	средний	4
2	Алькина Мария Павловна	низкий	8
3	Вырыпаев Александр Дмитриевич	высокий	3
4	Данилкин Артём Сергеевич	средний	4
5	Дергобузова Ксения Андреевна	средний	5
6	Емельянова Елизавета Юрьевна	низкий	8
7	Ермошина Кристина Кареновна	низкий	9
8	Испирян Анна Варздатовна	низкий	7
9	Карпов Лев Сергеевич	низкий	8
10	Карпова Виктория Александровна	средний	4
11	Кондратьев Артём Андреевич	низкий	9
12	Кофман Михаил Евгеньевич	средний	5
13	Куликов Данила Сергеевич	низкий	10
14	Купченко Павел Николаевич	низкий	8
15	Махов Алексей Александрович	средний	4
16	Михайлова Александра Романовна	средний	4
17	Мусякаев Руслан Равильевич	средний	5
18	Никитин Денис Джамshedович	низкий	8
19	Попова Виолетта Руслановна	средний	5
20	Проскурина Полина Евгеньевна	низкий	9
21	Сафидакова Надежда Витальевна	низкий	9
22	Соньгин Иван Андреевич	низкий	9
23	Старкова Валерия Дмитриевна	низкий	8
24	Тимофеева Анастасия Андреевна	низкий	8
25	Филатов Илья Сергеевич	низкий	9

Приложение 10

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень	Баллы
1	Авдеева Виктория Викторовна	средний	5
2	Александрова Анастасия Андреевна	средний	6
3	Галиуллова Альбина Ринатовна	средний	6
4	Демин Антон Дмитриевич	средний	5
5	Дроздова Софья Алексеевна	средний	5
6	Зинчук Артем Сергеевич	средний	6
7	Коптелова Полина Юрьевна	средний	5
8	Круковский Егор Александрович	средний	5
9	Лукьянова Анастасия Игоревна	средний	5
10	Лукьянова Виктория Игоревна	низкий	4
11	Мамедова Айсел Иса кызы	низкий	4
12	Мкртчян Анна Сааковна	средний	6
13	Навоенко Сергей Юрьевич	низкий	3
14	Неделько Илья Дмитриевич	средний	6
15	Николаева Эвелина Александровна	высокий	9
16	Осипова Дарья Олеговна	низкий	3
17	Петров Дмитрий Владиславович	средний	5
18	Подлескова Инна Андреевна	высокий	10
19	Рождественский Кирилл Дмитриевич	средний	6
20	Ртищева Вероника Романовна	средний	5
21	Тонерян Нарина Арташесовна	низкий	4
22	Турсунов Абдуллоджон Асомиддинович	средний	5
23	Чалов Александр Сергеевич	низкий	3
24	Шелест Илья Николаевич	высокий	8
25	Школьников Семен Алексеевич	низкий	3

Приложение 11

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень
1	Абросимов Арсений Николаевич	Высокий
2	Алькина Мария Павловна	средний
3	Вырыпаев Александр Дмитриевич	низкий
4	Данилкин Артём Сергеевич	низкий
5	Дергобузова Ксения Андреевна	средний
6	Емельянова Елизавета Юрьевна	средний
7	Ермошина Кристина Кареновна	низкий
8	Испирян Анна Вараздатовна	средний
9	Карпов Лев Сергеевич	средний
10	Карпова Виктория Александровна	низкий
11	Кондратьев Артём Андреевич	средний
12	Кофман Михаил Евгеньевич	средний
13	Куликов Данила Сергеевич	низкий
14	Купченко Павел Николаевич	средний
15	Махов Алексей Александрович	низкий
16	Михайлова Александра Романовна	средний
17	Мусякаев Руслан Равильевич	низкий
18	Никитин Денис Джамshedович	средний
19	Попова Виолетта Руслановна	высокий
20	Проскурина Полина Евгеньевна	средний
21	Сафидакова Надежда Витальевна	средний
22	Соньгин Иван Андреевич	средний
23	Старкова Валерия Дмитриевна	низкий
24	Тимофеева Анастасия Андреевна	средний
25	Филатов Илья Сергеевич	средний

Приложение 12

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень
1	Авдеева Виктория Викторовна	высокий
2	Александрова Анастасия Андреевна	средний
3	Галиуллова Альбина Ринатовна	средний
4	Демин Антон Дмитриевич	низкий
5	Дроздова Софья Алексеевна	средний
6	Зинчук Артем Сергеевич	средний
7	Коптелова Полина Юрьевна	низкий
8	Круковский Егор Александрович	низкий
9	Лукьянова Анастасия Игоревна	высокий
10	Лукьянова Виктория Игоревна	низкий
11	Мамедова Айсел Иса кызы	низкий
12	Мкртчян Анна Сааковна	средний
13	Навоенко Сергей Юрьевич	низкий
14	Неделько Илья Дмитриевич	высокий
15	Николаева Эвелина Александровна	средний
16	Осипова Дарья Олеговна	средний
17	Петров Дмитрий Владиславович	средний
18	Подлескова Инна Андреевна	средний
19	Рождественский Кирилл Дмитриевич	средний
20	Ртищева Вероника Романовна	средний
21	Тонерян Нарина Артасесовна	средний
22	Турсунов Абдуллоджон Асомиддинович	высокий
23	Чалов Александр Сергеевич	средний
24	Шелест Илья Николаевич	средний
25	Школьников Семен Алексеевич	средний

Приложение 18.

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень
1	Абросимов Арсений Николаевич	Высокий
2	Алькина Мария Павловна	низкий
3	Вырыпаев Александр Дмитриевич	низкий
4	Данилкин Артём Сергеевич	низкий
5	Дергобузова Ксения Андреевна	средний
6	Емельянова Елизавета Юрьевна	средний
7	Ермошина Кристина Кареновна	низкий
8	Испирян Анна Вараздатовна	средний
9	Карпов Лев Сергеевич	средний
10	Карпова Виктория Александровна	низкий
11	Кондратьев Артём Андреевич	средний
12	Кофман Михаил Евгеньевич	средний
13	Куликов Данила Сергеевич	низкий
14	Купченко Павел Николаевич	средний
15	Махов Алексей Александрович	низкий
16	Михайлова Александра Романовна	средний
17	Мусякаев Руслан Равильевич	низкий
18	Никитин Денис Джамshedович	средний
19	Попова Виолетта Руслановна	высокий
20	Проскурина Полина Евгеньевна	средний
21	Сафидакова Надежда Витальевна	средний
22	Соныгин Иван Андреевич	средний
23	Старкова Валерия Дмитриевна	низкий
24	Тимофеева Анастасия Андреевна	средний
25	Филатов Илья Сергеевич	низкий

Приложение 19.

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень
1	Авдеева Виктория Викторовна	средний
2	Александрова Анастасия Андреевна	средний
3	Галиуллова Альбина Ринатовна	средний
4	Демин Антон Дмитриевич	низкий
5	Дроздова Софья Алексеевна	средний
6	Зинчук Артем Сергеевич	средний
7	Коптелова Полина Юрьевна	низкий
8	Круковский Егор Александрович	низкий
9	Лукьянова Анастасия Игоревна	средний
10	Лукьянова Виктория Игоревна	низкий
11	Мамедова Айсел Иса кызы	низкий
12	Мкртчян Анна Сааковна	высокий
13	Навоенко Сергей Юрьевич	средний
14	Неделько Илья Дмитриевич	средний
15	Николаева Эвелина Александровна	средний
16	Осипова Дарья Олеговна	средний
17	Петров Дмитрий Владиславович	средний
18	Подлескова Инна Андреевна	средний
19	Рождественский Кирилл Дмитриевич	высокий
20	Ртищева Вероника Романовна	средний
21	Тонерян Нарина Арташесовна	средний
22	Турсунов Абдуллоджон Асомиддинович	средний
23	Чалов Александр Сергеевич	средний
24	Шелест Илья Николаевич	высокий
25	Школьников Семен Алексеевич	средний

Приложение 20

№ п/п	Ф.И.О.	Уровень	Баллы
1	Абросимов Арсений Николаевич	средний	2
2	Алькина Мария Павловна	средний	2
3	Вырыпаев Александр Дмитриевич	высокий	5
4	Данилкин Артём Сергеевич	средний	2
5	Дергобузова Ксения Андреевна	средний	2
6	Емельянова Елизавета Юрьевна	средний	2
7	Ермошина Кристина Кареновна	низкий	1
8	Испирян Анна Вараздатовна	высокий	5
9	Карпов Лев Сергеевич	низкий	1
10	Карпова Виктория Александровна	средний	2
11	Кондратьев Артём Андреевич	низкий	
12	Кофман Михаил Евгеньевич	высокий	3
13	Куликов Данила Сергеевич	низкий	1
14	Купченко Павел Николаевич	высокий	5
15	Махов Алексей Александрович	средний	3
16	Михайлова Александра Романовна	средний	2
17	Мусякаев Руслан Равильевич	средний	3
18	Никитин Денис Джамshedович	средний	3
19	Попова Виолетта Руслановна	средний	2
20	Проскурина Полина Евгеньевна	средний	3
21	Сафидакова Надежда Витальевна	средний	3
22	Соныгин Иван Андреевич	средний	3
23	Старкова Валерия Дмитриевна	средний	2
24	Тимофеева Анастасия Андреевна	средний	2
25	Филатов Илья Сергеевич	высокий	5