Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА****»** (КГПУ им.В.П.Астафьева)

Факультет начальных классов

Кафедра Русского языка и методики его преподавания

Специальность 050708.65 Педагогика и методика начального образования с дополнительной специальностью 050301.65 Русский язык и литература

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Г.С. Спиридонова

(подпись) (И.О.Фамилия)

«\_\_\_16\_\_» \_\_\_\_\_июня\_\_\_\_\_\_2015\_г.

**Выпускная квалификационная работа**

«**Работа над текстом-рассуждением как средство развития письменной речи в начальной школе**»

Выполнил студент группы 52

Е.Е. Макаенко

(подпись, дата)

Форма обучения очная

Научный руководитель:

кандидат филологических наук,   
доцент кафедры РЯиМП КГПУ им. В.П. Астафьева  
Г.Л. Гладилина

Рецензент: (подпись, дата)

кандидат филологических наук,

доцент кафедры современного русского языка и методики

КГПУ им. В.П. Астафьева

Н.Н. Бебриш

(подпись, дата)

Дата защиты \_\_\_\_\_17.06.2015\_\_

Оценка «хорошо»

Красноярск

2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

# ВВЕДЕНИЕ………………………………………………………………………2

# ГЛАВА I. Проблема развития речи младших школьников на основе работы над текстом-рассуждением в научном освещении

# § 1. Текст как синтаксическая единица. Функционально-семантические типы текстов: повествование, описание, рассуждение……………………………….5

§2. Психолого-педагогические особенности развития речи младших школьников……………………………………………………………………………...17

§ 3. Методический аспект работы над текстом-рассуждением как средством развития речи в начальной школе………………………………………………26

# ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ ………………………………………………………...38

ГЛАВА II. Экспериментальное изучение развития речи младших школьников при работе над текстом-рассуждением

§ 1. Определение актуального уровня развития речи младших школьников на основе работы над текстом-рассуждением…………………………………….38

§ 2. Основные направления работы над текстом-рассуждением в процессе развития речи младших школьников…………………………………………...49

§ 3. Проверка эффективности работы по развитию речи младших школьников на основе текста-рассуждения…………………………………...................56

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ ………………………………………………………..65

ЗАКЛЮЧЕНИЕ………………………………………………………………….67

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК…………………………………………..69

ПРИЛОЖЕНИЯ………………………………………………………………….73

# ВВЕДЕНИЕ

Работа над развитием речи – одна из важных задач обучения родному языку. Речь – это средство общения с окружающими людьми, важнейший показатель мышления и интеллекта. Умение учащихся производить анализ, сравнивать, обобщать формируется в процессе усвоения знаний через речь и проявляется также в речевой деятельности. Логичная, четкая устная и письменная речь ученика – показатель его умственного развития. Успехи учащихся в связной речи обеспечивают результат в учебной работе по всем предметам.

Умение рассуждать является важнейшим общеучебным умением, оно нужно детям для освоения материала школьных программ, при изучении большинства предметов, когда ученикам приходится делать выводы, выявлять причинно-следственные и условно-следственные связи, сравнивать, обобщать, приводить доказательства, устанавливать истинность или ложность определенных суждений. Это умение связано с овладением текстом типа рассуждения [3айдман, 2001, с.7]. Именно работа с текстом-рассуждением вызывает у многих учащихся трудности, которые проявляются в неумении аргументировать свою точку зрения, нарушении логики при построении конструкции, в подмене рассуждения повествованием. В методике недостаточно разработан вопрос об обучении рассуждению в начальных классах. Поэтому одной из наиболее важных задач считаем развитие речевой деятельности через работу над текстом-рассуждением. В ФГОС по русскому языку подчёркивается, что развитие речи – та необходимая часть содержания и то звено, которое органически связывает все части начального курса родного языка и объединяет их в единый учебный предмет – русский язык.

Все вышеизложенное определяет **актуальность** выбранной темы исследования.

Лингвистическое осмысление понятие «текст», «связный текст» находит отражение в исследованиях Н.С. Валгиной, В.В. Одинцова, Г.Я. Солганика, И.Р. Гальперина и др.

Психолого-педагогические аспекты анализа текста рассмотрены в трудах В.С. Мухиной, А.В. Петровского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Г.С. Абрамова, А.И. Айдаровой, Н.И. Жинкина и др.

Рассмотрение текста в методическом аспекте находим в работах Т.А. Ладыженской, Н.Ф. Виноградовой, А.В. Поляковой, С.В. Иванова и др.

**Цель исследования:** Определить эффективность работы по развитию речи младших школьников на основе текста-рассуждения.

**Объект исследования:** Процесс развития связной речи младших школьников.

**Предмет исследования:** Комплекс упражнений, включающий различные приемы работы над текстом-рассуждением.

**Методы исследования:**

1. Анализ теоретической литературы.

2. Эксперимент.

3. Количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы.

4. Метод статистической обработки данных.

**Задачи:**

1. Дать анализ теоретической литературы.

2. Составить и апробировать программу определения актуального уровня развития речи младших школьников на основе текста-рассуждения.

3. Составить и апробировать программу развития речи младших школьников на основе текста-рассуждения.

4. Определить эффективность работы над развитием речи младших школьников на основе текста-рассуждения.

5. Выполнить статистическую обработку данных экспериментального исследования.

**Гипотеза:**

Если при работе над функционально-семантическим типом текста-рассуждения обращать внимание на его композицию (тезис, аргументация, вывод), на логическую последовательность предложений текста, на языковые средства, специфические для текста-рассуждения, то это будет способствовать развитию речи младших школьников.

# 

# ГЛАВА I.

# ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ-РАССУЖДЕНИЕМ В НАУЧНОМ ОСВЕЩЕНИИ

# § [1. Текст как синтаксическая единица. Функционально-семантические типы текстов: повествование, описание, рассуждение.](#_Toc385713325)

Текст – высшая единица синтаксиса, многоаспектная, сложная по своей организации. Он должен быть исследован с разных позиций. Теория синтаксиса текста представляет актуальное направление в парадигме современной лингвистики (Н.С. Валгина, И.Р. Гальперин, Г.А. Золотова, В.И. Максимов, В.В. Одинцов и др.). Текст – важнейшее понятие синтаксиса, реальная единица общения, в которой сходятся сведения о языке и речи. В настоящее время наиболее адекватным представляется определение текста как целостной единицы языка, ориентированной на осуществление коммуникативного намерения автора, включающей коммуникативно-функциональные единицы низших уровней организации синтаксиса [Валгина, 2003, с.25]. В понятие целостности текста включается представление о смысловой цельности и структурной связности текста. Важно отметить связь структуры текста и функционирования в ней синтаксических единиц разных уровней. Путь изучения от наименьшей к наивысшей единице – это дидактический путь, наиболее целесообразный для обучения в условиях начальной школы в связи со спецификой познавательной деятельности младших школьников [Золотова, 2001, с.87].

Текст всегда связан с определенной темой, для раскрытия которой необходимо последовательно раскрыть содержание подтем, составляющих ее. Логическое раскрытие темы в подтемах, структурированных должным образом, способствует достижению цели высказывания. Смысловая цельность предполагает наличие в тексте определенной, наполненной смыслом цели, причем, различия в целеполагании диктуются различными мотивационными установками. Существует обширная дифференциация мотивационных установок [В.В. Одинцов, 1999, с.53].

Как следствие, в современной лингвистике выделяется разное количество типов текста:

* доказательство (коммуникативно-познавательная функция в установлении истинности тезиса),
* опровержение (установление ложности тезиса),
* подтверждение (установление достоверности высказанного положения посредством подкрепления его фактами),
* обоснование (установление целесообразности действия),
* объяснение (раскрытие причины с привлечением дополнительных сведений),
* определение (выявление сущности понятия через указание на признаки),
* свободное рассуждение (представление фрагмента окружающей действительности с выявлением связей между отдельными компонентами фрагмента),
* отвлеченное рассуждение (выявление отношений между фрагментами информации) и др. [В.В. Одинцов, 1997, с.100].

Разнообразие в выделении классификаций связано с тем, что в их основу положены пересекающиеся признаки, единый классификационный критерий. Актуальной задачей лингвистики текста, в связи с этим, является дифференциация типов текста, накопление знаний об их лингвистических свойствах и построение на этой основе типологии текста [Попов, 2004, с.61].  Сопоставив выделяемые разными авторами подтипы текста-рассуждения, мы соотнесли их по следующим параметрам: значение, функциональная значимость, композиционные особенности, сфера применения.Результаты сопоставления подтипов текста-рассуждения представлены в табл.1.

**Рассуждение** – тип текста, синтезирующий в себе содержательные, структурные, формальные синтаксические средства выражения высшего уровня других типов, поэтому необходимо рассматривать его только как часть в системе типов текста [Солганик, 2001, с.78].   В условиях начального обучения для развития навыка мотивированного отбора языковых средств в целях обеспечения конкретной речевой ситуации достаточно трех типов текста: повествования, описания, рассуждения.

Таблица 1. Подтипы текста-рассуждения [Лосева, 1999, с.34].

|  |  |
| --- | --- |
| **1 подтип** | 1**. Теоретическое рассуждение** |
| Значение | строго научное, логически полное и последовательное доказательство, направленное на установление истины, выявление каузальных (причинных) отношений |
| Функциональная значимость | вывести новое знание, продемонстрировать ход авторской мысли, обосновать решение проблемы |
| Специфика | жесткая структура, логическая схема, психологический компонент отсутствует, операции с абстрактными понятиями, логические цепочки очевидны |
| Сфера применения | в научной деятельности |
| **2 подтип** | **2. Отвлеченное рассуждение (объяснение)** |
| Значение | раскрытие, конкретизация изложенного содержания |
| Функциональная значимость | добиться понимания как ответной реакции читателя, вскрыть причины с привлечением дополнительных сведений |
| Специфика | большая информативность, ориентация на книжный синтаксис, употребление сложных союзов |
| Сфера применения | научно-популярные и учебные тексты, справочный, инструктивный учебно-методический материал |
| **3 подтип** | **3. Отвлеченное рассуждение (определение)** |
| Значение | анализ признаков, ограничение, выделение сущностных характеристик, специфики определяемого |
| Функциональная значимость | вскрыть сущность понятия через указание на признаки, выделяющие его из ряда подобных явлений |
| Специфика | информативная ёмкость, логичность, ориентация на книжный синтаксис |
| Сфера применения | научные тексты, справочный, инструктивный учебно-методический материал |
| **4 подтип** | **4. Свободное рассуждение** |
| Значение | представление фрагмента окружающей действительности таким образом, чтобы выявилась связь между отдельными компонентами этого фрагмента |
| Функциональная значимость | создать доверительного общения; найти правильное решение проблемы, практической задачи, положения и др. |
| Специфика | Не строгость логической формы речи, каузальная связь между суждениями в целом прослеживается, но не объединяет их жестким логическим стержнем |
| Сфера применения | в сфере художественной литературы, публицистики, бытовой речи |

Рассуждение – функционально-смысловой тип текста, целью которого является доказательство или опровержение некоего тезиса. Рассуждение соответствует умозаключению и выполняет специфическое коммуникативное задание – отразить логику отношений между явлениями окружающей действительности, придать речи аргументированный характер, поэтому текст-рассуждение оформляется с помощью лексико-грамматических средств причинно-следственной семантики. Структурно текст-рассуждение представляет собой цепь предложений, связанных отношениями логического следования. Связь между предложениями в тексте-рассуждении может быть и цепной, и параллельной, и, собственно, смешанной. Функциональная значимость и, следовательно, частота употребления вводно-модальных слов возрастает. Рассуждение как текстовое явление сформировалось в научной речи. Подтипы рассуждения объединяются между собой на основе структурного сходства: все они включают тезис, образующий ключевую часть построения, и аргументы - комментирующую часть, которая призвана снять полностью или частично сомнения относительного выдвинутого в качестве тезиса положения [Нечаева, 1999, с.79].

Анализ научной литературы по теме исследования подтвердил ее лингвистическую, психолого-педагогическую и методическую обоснованность. Существующие точки зрения на особенности строения и структуры текста, его функциональный аспект позволяют представить теорию синтаксиса текста как целостный раздел науки о языке. Теория синтаксиса текста в настоящее время разработана в достаточной мере для того, чтобы служить лингвистической основой создания методики обучения тексту-рассуждению, при этом необходима адаптация содержания теории синтаксиса текста к условиям ее изучения в начальной школе. Корректировка теоретических положений и подходов к обучению тексту-рассуждению сделана на основе функционального подхода. Функциональный аспект изучения языковых единиц рассматривается в трудах А.В. Бондарко, Г.А. Золотовой, и др.

Основной общей функцией языка является коммуникативная. В качестве ее составляющей признается когнитивная функция, так как, познавая, мы оформляем познанное в речи: внутренней, внешней, монологической или диалогической [Каменская, 2005, с.89]. Функционально-смысловые типы речи в рамках текста соотносятся с категориями мыслительными и коммуникативными. Например, позиция говорящего при обращении к тексту-повествованию связана с ориентацией на расположение предмета во времени, что соотносится с мыслительной формой восприятия времени. Использование в речи текста-рассуждения связано с ориентацией на отношения через понятия и представления, что связано с такой мыслительной формой, как суждение [Валгина, 2003, с.54].

Различные языковые средства выполняют функцию производства высказываний разными путями. Единицы низших уровней действуют опосредованно: любой уровень в отношении низшего уровня выступает как сфера его функций, тогда как в отношении следующего, высшего уровня, он выступает как сфера его средств. Только синтаксические единицы, единицы высшего уровня структурной иерархии функционируют непосредственно как высказывания. Следовательно, можно говорить о функции части по отношению к целому, обратное соотношение «целое-часть» описывается не как функция, а как воздействие [Зарецкая, 2000, с.31].

Любая языковая единица имеет свое содержание. Функция языковой единицы есть назначение этого содержания. Содержание и функционирование проявляются в закономерной системе: языковые единицы более низкого уровня функционируют в составе языковых единиц более высокого уровня. При этом языковые единицы выступают в одной из возможных форм. Язык – упорядоченная и организованная система; так же, как и текст – система языковых единиц. Но именно текст более всего функционирующая система, поскольку его семантическое поле – поле реализации функций единиц других уровней. В связи с этим функциональный подход к изучению синтаксиса текста, в данном случае – рассуждения – определен в качестве основного. В процесс изучения функционирования языковых единиц включаются во взаимодействии парадигматический (системно-языковой) и синтагматический (контекстуальный, речевой) типы среды [Каменская, 2005, с.100].

Сущность функционального подхода в обучении теории текста заключается в системном изучении функций и особенностей функционирования каждой из единиц системы синтаксиса. В методике можно говорить о реализации функционального подхода в том случае, если выяснение значения (содержания) языковой единицы сопровождается определением ее назначения (функции) и способа достижения этого назначения (функционирования). Данный подход ведет к осознанному, мотивированному использованию языковой единицы в речевой практике [Валгина, 2003, с.74].

Г. Я. Солганик считает, так как текст — это сложное, многослойнее и многостороннее образование, то полное стилистическое описание его возможно при учете всех его, по край­ней мере лингвистических аспектов.

Текст складывается из отдельных, связанных между собой частей. Эти части и являются единицами текста.

Так как текст представляет собой одновременно и синтаксическое, и композиционно-стилистическое единство, то принято различать два типа его разделения. На композиционно-стилистическом уровне выделяется абзац, глава и т. д. (то есть графически выделенные части). На синтаксическом уровне одной из основных единиц разделения текста является сложное синтаксическое целое (или, в иной терминологии, сверхфразовое единство) [Солганик, 2001, с.144].

Н.М. Шанский пишет, что сложное синтаксическое целое — это единица монологической речи, состоящая из двух или нескольких предложений, раскрывающих одну микротему, объединённых по смыслу и структурно, но не выделенная графически.

В сложных синтаксических целых возможны два основных способа связи предложений — цепная и параллельная связь. В сложных синтаксических целых с цепной связью даётся постепенное развитие мысли. Предложения и по смыслу, и структурно как бы «цепляются» одно за другое; то, что в первом предложении сообщается как нечто новое, в последующем предложении становится элементом известным, ранее упомянутым; каждое следующее предложение начинается с того, чем закончилось предыдущее. Цепная связь предложений осуществляется чаще всего с помощью повторов, местоименных слов, синонимических замен.

В сложных синтаксических целых с параллельной связью даётся описание ряда одновременно происходящих или чередующихся явлений, которые перечисляются или сопоставляются. Первое предложение в таких сложных синтаксических целых обычно имеет обобщающее содержание, а последующие предложения, однотипно построенные, раскрывают это общее содержание. Иногда в одном и том же сложном синтаксическом целом может быть и цепная, и параллельная связь [Шанский, 1987, с.173].

Сложное синтаксическое целое не следует отождествлять с абзацем, хотя границы их часто совпадают.

Абзац — это отступ в начале строки (красная строка) и отрезок письменной речи от одной красной строки до другой. Абзац оформляет начало новой мысли и в то же время предупреждает об окончании предшествующей. Он используется для отделения друг от друга на письме реплик, диалога или композиционно-смысловых отрезков монологического текста.  Деление на абзацы проясняет построение текста. Отсутствие абзацев сделало бы текст трудно воспринимаемым.

Соотношение абзаца и сложного синтаксического целого может быть следующим:

1) абзац соответствует сложному синтаксическому целому;

# 2) абзац состоит из двух или более сложных синтаксических целых;

# 3) границы абзаца и сложного синтаксического целого не совпадают [Звегинцев, 2004, с.142].

# По мнению О.А. Казаковой, во внешнем облике речи, в ее строе очень многое зависит от той задачи, которую ставит перед собой го­ворящий, от назначения речи. Действительно, одно дело описать что-либо, например, осень, лес, горы, речку, другое — рассказать о событии, приключении, третье — объяснить, растолковать причины каких-либо явлений — природных или общественных. Разумеется, в каждом из этих случаев строй речи будет существенно меняться. Очень много времени понадобилось для развития языка, мыш­ления, чтобы в речи сформировались наиболее экспрессивные, эко­номные и точные способы, словесные структуры для соответствующих литературных задач. Поэтому уже издавна выделяют такие важные, существенные ком­поненты речи, как описание, повествование, рассуж­дение, которые в лингвистике принято называть функ­ционально-смысловыми типами речи, что подчеркивает их зависимость от назначения речи и ее смысла [Казакова, 2009, c. 27].

Выделение только трех типов объясняется тем, что изучение текстов не выходило за рамки литературно-художественной речи. Если же иметь в виду все мно­гообразие текстов, то список функционально-смыс­ловых типов речи можно расширить. Так поступает, например, В.В. Одинцов, добавляющий к описанию, повествованию, рассуждению определение (объясне­ние), характеристику как разновидность описания и сообщение как вариант повествования.

Рассмотрим каждый из функционально-смысловых типов речи более подробно.

**Описание** – один из самых распространенных ком­понентов монологической авторской речи. В логиче­ском плане описать предмет, явление — значит пе­речислить его признаки. Описание заключается в изображении це­лого ряда признаков, явлений, предметов или собы­тий, которые необходимо представить себе все одно­временно.

Описание как тип речи тесно связано с лицом (портретизация), с местом (сценичность), с условиями (ситуативность), в которых протекает действие. Описания могут быть портретными, пейзажными, событийными и т. д. Впле­таясь в авторскую речь, они выполняют многообраз­ные стилистические функции. [Одинцов, 1999, с.91].

**Повествование**, как определяет "Русская словесно­сть", в противоположность описанию, «…есть изобра­жение событий или явлений, совершающихся не од­новременно, а следующих друг за другом или обус­ловливающих друг друга…» [Нерознак, 1997, с. 5 – 8]. Повествование можно считать главной, основной частью авторской монологической речи. Повествова­ние, рассказ — сущность, душа литературы. Писатель — это прежде всего рассказчик, человек, умеющий инте­ресно, захватывающе рассказывать. Как и другие функ­ционально-смысловые типы речи, повествование пред­ставляет собой отражение реальной действительности, в которой протекает рассказ, повесть, роман. Повест­вование теснейшим образом связано с пространством и временем. Обозначения места, действия, названия лиц и не лиц, производящих действия, и обозначе­ния самих действий — это языковые средства, с по­мощью которых ведется повествование.

Стилистические функции повествования разнооб­разны, связаны с индивидуальным стилем, жанром, предметом изображения. Повествование может быть более или менее объективированным, нейтральным или, напротив, субъективным, пронизанным автор­скими эмоциями.

**Рассуждение** имеет целью выяснить какое-нибудь понятие, развить, доказать или опровергнуть какую-нибудь мысль. Так определяет рассуждение старая «Русская словесность». [Нерознак, 1997, с.16].

В учебном пособии «Стилистика текста» Г.Я. Солганика говорится, что с логической точки зрения рассуждение — это цепь умозаключений на какую-нибудь тему, изложенных в последовательной форме. Рассуждением называется и ряд суждений, относящихся к какому-либо вопросу, которые следуют одно за другим таким образом, что из предшествующих суждений необходимо вытекают другие. Ос­новная сфера использования рассуждений — научная, научно-популярная речь. И это естественно, ибо здесь и приходится чаще всего доказывать, развивать, под­тверждать или опровергать мысль. [Солганик, 2002, с. 58].

Однако широко встречается рассуждение и в ху­дожественной литературе, особенно в интеллектуаль­ной, психологической прозе.

Изучение типов текста в начальной школе актуализирует систему лингвистического материала, на основе которой целесообразно развивать практическое умение младших школьников строить определенный тип текста. С целью постепенного и систематичного накопления знаний о возможностях планирования речевого результата, структуре и средствах построения различных коммуникативных типов речи О.А.Нечаевой разработана табл. 2. «Типы текста». [Нечаева, 1999, с. 96].

Таблица2. Типы текста

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Тип | Повествование | Описание | Рассуждение |
| Значение | рассказ о событии | создание картины, образа | доказательство или опровержение мысли |
| Назначение | раскрыть последовательность событий, сюжет произведения | перечислить наиболее важные признаки предмета или явления | привести наиболее убедительные аргументы |
| Композиция | зачин – развитие действия – развязка | общая оценка – перечисление признаков – вывод | тезис – аргументы – вывод |
| отношения между предложениями | Временные | определительные | причинно- следственные |
| опорные слова | Глаголы | Прилагательные | вводно-модальные слова |
| порядок следования предложений | Прямой | обратный | прямой и обратный |
| Связи | Цепные | Параллельные | цепные и параллельные |
| Интонация (знаки препинания) | . | . ! | . ? ! ?! … |

**§ 2. Психолого-педагогические особенности развития речи младших школьников.**

Психологическаяхарактеристика возраста состоит, прежде всего, в выявлении тех психических качеств, которые в этом возрасте можно и нужно выработать у ребенка, используя имеющиеся потребности, интересы и виды деятельности [Мухина, 1999, с. 90]. С семи до четырнадцати лет в мышлении ребенка возрастает значимость причинно-следственных связей. Сначала преобладает интерес к причинам явлений: в своих суждениях ребенок стремится ответить или получить ответ на вопрос «почему?» Затем соотношение меняется в сторону роста числа прогрессивных вопросов по сравнению с регрессивными; мышление направляется на раскрытие следствий, от установления единичных причинно-следственных зависимостей в частных наглядных ситуациях оно поднимается к пониманию общих закономерностей. Мысль становится более обобщенной, системной и целенаправленной, что логически отражается на взаимоотношениях мышления и речи [Петровский, 1996, с. 200].

Развитие связной речи тесно связано с развитием мышления, так как речь связана с сознанием в целом [Леонтьев, 1999, с. 59]. Из известных видов именно логическое мышление действительно функционирует на языковом материале, так как логика объектов мысли входит в психику индивида вместе с их предметным содержанием. Логическое мышление оперирует понятиями, суждениями и умозаключениями, что непосредственно соотносится со спецификой рассуждения. Именно рассуждение как мыслительный процесс непосредственно связано с логическим мышлением, а значит, работа над текстом-рассуждением это, по сути, работа над логическим мышлением, так как, создавая речевую форму, мышление само формируется.

Неосознанно, спонтанно дети изначально используют рассуждение в речи. Однако, распространяя известные им способы презентации мыслей на обработку новой поступающей к ним информации, требующей рассуждения, учащиеся допускают ошибки, нарушая общую логику, не достигая цели речи и снижая уровень создаваемого текста. «Было бы неправильно отрицать у детей дошкольного и даже, может быть, преддошкольного возраста возможность делать некоторые «умозаключения»; для ребенка, скорее, характерна легкость, с которой он устанавливает связи и принимает любые совпадения как объяснения» [Рубинштейн, 1999, с. 378]. В связи с этим необходима работа по приведению в соответствие психического и умственного развития ребенка и его языковых способностей уже в начальной школе. Целесообразно развивать умение рассматривать мысль как гипотезу, положение, нуждающееся в проверке, тогда суждение будет преобразовано в рассуждение, так как именно в процессе системного обучения мышление ребенка и, следовательно, способы презентации мысли начинают перестраиваться [Абрамова, 2000, с. 47].

Построенная именно таким образом система обучения позволит задействовать весь естественный алгоритм создания высказывания, обеспечивая его осознанный и мотивационный характер. Осознание собственных речевых целей – важный момент, меняющий характер обучения. Оно предполагает осознанное отношение к отбору информации, понимание мотива и структуры коммуникативной деятельности. Осознание мотивов и определение цели речевой деятельности ведет к инвентаризации требуемых умений. Неосознанные умения являются неконтролируемыми, и в ситуации, отличной от той, в которой они обычно реализуются, не могут быть использованы.

В современной психолого-педагогической литературе ведущая роль отводится теории развития речевой деятельности, центральным понятием выступает речевая деятельность.

По мнению Л.И. Айдаровой, теория речевой деятельности основывается на объяснении психических процессов, заключающихся в том, что мышление и речь ребенка формируются и развиваются в результате практической деятельности.

Прежде всего, речевая деятельность характеризуется как процесс, который происходит в ходе общения, следовательно, этот вид человеческой деятельности всегда предполагает наличие партнеров, т. е. того, кто обращается с высказыванием, и того, кто его принимает. Сущность этого процесса состоит для одного в создании сообщения, для другого в его восприятии. Поэтому речевая деятельность – процесс активный [Айдарова, 1999, с. 110] .

А.А. Леонтьев утверждает, что речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, в образовании. Она обогащает человека, служит   предметом искусства. Речь разнообразна. Это и разговор друзей, и горячий призыв оратора,  и монолог артиста, и ответ ученика у доски. В разных ситуациях речь  выступает в различных формах. Речь бывает внутренней и внешней. Внутренняя речь –  это речь мысленная, протекающая, хотя  на языковом материале, но без отчётливых внешних проявлений. Внешняя речь – это речь-общение, речь для других. Она рассчитана  на восприятие, на то, чтобы говорящего поняли его  собеседники  или  слушатели.

Речь также бывает диалогической и монологической. Диалог – это разговор двух или нескольких лиц. Каждое отдельное высказывание зависит от реплик других собеседников, от какой-либо ситуации. В диалоге много неполных предложений. Вариантом диалога является беседа учителя с обучающимися, а также коллективные обсуждения, дискуссии. Монолог – это речь одного человека, например, рассказ, сообщение, пересказ. В отличие от диалога, монолог произволен, требует волевого усилия, а иногда и значительной подготовительной работы [Леонтьев, 2001, с. 56].

Рассмотрим механизмы речевой деятельности, которые были разработаны в трудах Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, В.Я Булохова. Они утверждают, что человек всю свою жизнь совершенствует свою речь, овладевает богатством языка.   Речь возникает из-за потребности высказаться, а высказывания человека порождаются определёнными побуждениями. Эту сторону речевой деятельности называют мотивацией речи. Мотивация речи (ради чего я говорю) возникает у детей при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями, интересом к той или иной деятельности. Значит, потребность общения, потребность в коммуникации – это первое условие речевого развития. Но общение возможно только с помощью общепонятных знаков, то есть слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, детям нужно дать образцы речи или создать речевую среду. Это второе условие речевого развития. От того, какая у ребёнка речевая среда, во многом зависит богатство и разнообразие его собственной речи.   Иными словами, развиваясь, речь нуждается не только в языковом, но и в фактическом материале. Это третье условие успешного речевого развития.  Речь помогает ребёнку не только общаться с другими людьми, но и познавать мир. Овладение речью – это способ познания действительности. Богатство речи во многом зависит от обогащения ребёнка различными представлениями и понятиями, от его жизненного опыта. Иными словами, развиваясь, речь нуждается не только в языковом, но и в фактическом материале [Жинкин, 2000, с .186].

По А.А. Леонтьеву, речевое действие имеет собственную цель, подчиненную мотиву той коммуникативной деятельности, в рамках которой речь рассматривается. Однако прежде чем переходить к структуре речевого действия, уточним еще одно понятие теории деятельности — «операция». Способы осуществления действия А.А. Леонтьев, называет «операциями» [Леонтьев, 2005, с.15]. Каждое действие, помимо цели, имеет свой операционный состав, то есть состоит из операций. Если понятие действия соотносится с целью, то понятие операции соотносится с условиями действия.

Изменяются условия, в которых протекает действие — изменяются и способы осуществления действия, то есть операции. Способ осуществления действия, или его операционный состав, весьма подвижен и зависит от условий общения.

Структура же у всех действий одна и та же. Она включает в себя четыре фазы: ориентировку, планирование, реализацию и контроль.

Именно такую динамическую структуру имеет любое речевое высказывание. «Чтобы полноценно общаться,— пишет А. А. Леонтьев,— человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этот содержания, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь.

Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящим не удастся добиться ожидаемых результатов общения — оно будет неэффективным» [Леонтьев, 1996, с.33].

Первой фазой речевого действия является ориентировка в условиях общения. Сориентироваться в условиях общения — это значит определить для себя место, роль высказывания в деятельности общения, а также в самых общих чертах его форму: с учетом общего мотива деятельности уточнить цель речевого действия, отталкиваясь от основных условий коммуникации (устное или письменное общение, с одним человеком или со многими людьми, одно стороннее или двустороннее, в официальной или неофициальной обстановке и др.), решить вопрос о форме (устная, письменная) виде (монолог, диалог), стиле высказывания.

Вторая фаза речевого действия — планирование — заключается в отборе содержания, в составлении программы высказывания. Здесь решающую роль играет предмет речи – тема и основная мысль высказывания; однако существенны также ограничения, накладываемые на отбор содержания тpeбoвaниями стиля, типа, вида и формы речи [Львов, 1993, с.56].

Как показывают исследования психологов, программа формируется во внутренней речи и существует обычно в «предметно-изобразительном коде» — в виде «смысловых сгустков», «образов-мыслей». На этом этапе мысль еще не расчленена, еще не выражена в словах [Выготский, 1996, с.35]. Переход от программы к ее реализации в языковом коде составляет третью фазу речевого действия. Для нее характерны операции выбора слова, перебора и сопоставления синтаксических вариантов, причем и здесь так же, как и на этапе планирования, говорящий стремится отобрать языковые средства, адекватно передающие предмет речи, раскрывающие тему и основную мысль и соответствующие условиям и задач общения. Четвертая фаза речевого действия — фаза контроля — состоит в том, что говорящий сопоставляет результат речевого действия и задачу общения. В случае несовпадения полученного эффекта с намерениями говорящего делается попытка найти ошибочное звено. Для этого обычно мысленно прослеживается операционный состав речевого действия во всех фазах eго формирования и выясняется, где был допущен просчет: возможно, не были учтены какие-то существенные для данного случая общения условия речевой ситуации, или неудачно было спланировано содержание высказывания, или, может быть, программа была нарушена на стадии ее реализации (не удалось точно выразить мысль).

Такова в общих чертах структура речевого действия по материалам современной психолингвистической литературы.

Рассмотрим с позиций теории речевой деятельности развитие речи.

Развитие речи – одна из важнейших и наиболее сложных задач начального обучения. Содержание работы по развитию речи складывается из обучения нормам литературного языка, работы по обогащению словаря и грамматического строя речи учащихся и развития их связной (монологической) речи. Развитие связной речи вплотную связано с развитием мышления, так как речь связана с сознанием в целом. Из известных видов именно логическое мышление действительно функционирует на языковом материале, так как логика объектов мысли входит в психику личности заодно с их предметным содержанием. Со спецификой рассуждения соотносятся такие понятия, как умозаключение, суждение, которыми оперирует логическое мышление. Именно рассуждение как мыслительный процесс тесно связано с логическим мышлением. Дети с хорошо развитой речью всегда успешнее учатся по разным предметам [Гамезо, 2003, с. 50].

М.Р. Львов выделяют следующие периоды речевого развития человека:

– младенческий возраст – до 1 года – гуление, лепет;

– ранний возраст – от 1 года до 3 лет – овладение слоговым и звуковым составом слова, простейшими связями слов в предложении; речь диалогическая, ситуативная;

– дошкольный возраст – от 3 до 6 лет – появление монологической, контекстной речи; появление форм внутренней речи;

– младший школьный возраст - от 6 до 10 лет – осознание форм речи (звукового состава слов, лексики, грамматического строя), овладение письменной речью, понятием о литературном языке и норме, интенсивное развитие монолога;

– средний школьный возраст - от 10 до 15 лет - овладение литературной нормой, функциональными стилями речи, начало формирования индивидуального стиля речи;

– старший школьный возраст – от 15 до 17 лет – совершенствование культуры речи, овладение профессиональными особенностями языка, становление индивидуального стиля [Львов, 1990, c. 30].

Обучение основам построения высказывания требует осознания учащимися:

1) целенаправленности речи.

2) характера речи как деятельности.

3) ее ориентированности на результат.

Для того чтобы добиться эффективной речевой деятельности, необходимо отрабатывать умения, направленные на достижение планируемых речевых результатов, умения употреблять соответствующие языковые правила для передачи определенных явлений окружающей действительности [Сорокин, 2002, с. 20].

Все эти вышесказанные механизмы речи опираются на процессы мышления и восприятия памяти и внимания, поэтому необходимо дать особенности этих механизмов у младших школьников.

В период младшего школьного возраста осуществляется развитие таких психических функций, как память, мышление, восприятие, речь. В 7 лет уровень развития восприятия достаточно высок. Ребенок воспринимает цвета и формы предметов. Высок уровень развития зрительного и слухового восприятия.

На начальном этапе [обучения](http://click01.begun.ru/click.jsp?url=RU4icrixsLHXGq7N0h2AE9nbuGKTI8xXcRRmhuJqZg6Q36V8m63OM*b8ujRTybItLrZwjaY3PQhHd5Ok8JztPIRQEE44f8LmDd9lPVsiEJmiNWKP6P6LcIts3XmjPCiwnvxFXzPoRIuwiTxJfnAQnlsj51WNNPl3JBEXxsfw54rnT-kexjpwwJn8hhbJ9WiYHyDq0IT6*zTzT1Q6OFWJaRoXa04Z0p006UpP3IV3FWuHjWaC0BoBRa1IZx-pD9LiT39IHBBbK-Xa8OECN1L*1*XrgDMqIium9rvk0rI4sxPqfOe0HTOnE2stmgQOAhUS77C33n*HOFZSwk-hSq0ypFarQTOhKFE0FywGGw3r3brFLMC6FEQtm-mGJ6PREZ1ghFeo7WsDjBG78Woa&eurl%5B%5D=RU4icre2t7YFjNUL2dDUKO7m4LrprGh4Km2yMGQk1W3dBnzd) выявляются сложности в процессе дифференциации. Это обусловлено еще не сформировавшейся системой анализа восприятия. Способность детей производить анализ и дифференциацию предметов и явлений связана с еще не сформировавшимся наблюдением. Уже мало просто ощущать и выделять отдельные свойства предметов. Наблюдение быстро формируется в системе школьного обучения. Восприятие приобретает целенаправленные формы, перекликаясь с другими психическими процессами и переходя на новый уровень – уровень произвольного наблюдения.

Память в период младшего школьного возраста отличается ярким познавательным характером. Ребенок в этом возрасте начинает понимать и выделять мнемическую задачу. Происходит процесс формирования методов и приемов запоминания.

Для этого возраста характерен ряд особенностей: детям проще запоминать материал на основе наглядности, чем на основе объяснений; конкретные названия и наименования откладываются в памяти лучше, чем абстрактные; для того чтобы информация прочно закрепилась в памяти, даже если это абстрактный материал, необходимо связывать ее с фактами. Для памяти характерно развитие в произвольном и осмысленном направлениях. На начальных этапах обучения детям свойственна непроизвольная память. Это связано с тем, что они еще не могут сознательно анализировать получаемую информацию. Оба вида памяти в этом возрасте сильно изменяются и объединяются, появляются абстрактная и обобщенная формы мышления.

Периоды развития мышления:

1) преобладание наглядно-действенного мышления. Период схож с процессами мышления в дошкольном возрасте. Дети еще не умеют логически доказывать свои умозаключения. Они выстраивают суждения на основе отдельных признаков, чаще всего внешних;

2) дети овладевают таким понятием, как классификация. Они все еще судят о предметах по внешним признакам, но уже способны выделить и соединить отдельные части, объединив их. Так, обобщая, дети учатся абстрактному мышлению. [Гамезо, 2003, с. 115]

§ **3. Методический аспект работы над текстом-рассуждением как средством развития речи в начальной школе**

В методике **термин «связная речь»** употребляется **в нескольких значениях**:

1) процесс, деятельность говорящего;

2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание;

3) название раздела работы по развитию речи.

Работа над текстом, как правило, предполагает развитие связной речи. Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено прежде всего ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. **Связная речь** — это смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей [Рубинштейн,1999, с.453 ]. Связная речь — высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе [Жинкин, 1999, с.57].

Устная речь протекает в условиях непосредственного общения, поэтому она быстрее по темпу и менее полная. В процессе речи используются нелингвистические средства выражения смысла - мимика и жесты. Эти средства, дающие дополнительную информацию в устном сообщении, отсутствуют в письменной речи. К первому классу ребёнок достаточно овладевает устной речью, свободно произносит слова и в процессе общения не задумывается над расстановкой слов внутри фразы. Письменная форма монологической речи наиболее трудная. Письменная речь – это форма речи, связанная с выражением и восприятием мыслей в графической форме. Она самая развёрнутая и нормативная. Построение каждой фразы в письменной речи является предметом специального обдумывания, а на начальной стадии овладение письменной речью осознаётся так же процесс написания каждого слова. Обучение письменной речи как нормативной, чем устной, связано с высокими требованиями, предъявляемыми к ней: чёткость структуры высказывания, обоснованность мысли, выражение отношения к предмету мысли (к объекту), точность в употреблении средств языка. [Выготский,1996, с.27].

Из всех знаний и умений самым важным, самым необходимым для жизненной деятельности является умение ясно, понятно, красиво говорить на своем языке. Всю свою жизнь человек совершенствует речь, овладевает богатством языка. Чем полнее усваивается богатство языка, чем свободнее человек пользуется им, тем успешнее он познает сложные связи в природе и обществе. Для ребенка достаточный уровень речевого развития — залог успешного обучения. Содержание образования на современном этапе характеризуется усилением внимания к проблеме развития связной устной и письменной речи школьников. Речь учеников отличается ограниченным запасом слов, трудностью связного высказывания и общения. Эти школьники испытывают трудности по всем учебным предметам с самых первых дней обучения. Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания [Негневицкая, 2000, с.93].

В развитии речи нужна кропотливая работа учащихся и учителей. Систематическая работа по развитию речи обязательно приведет к успеху. Развивая связную речь школьников, мы прививаем ряд конкретных умений, то есть, учим их. Подчеркнём же умения, которые относятся именно к уровню текста:

— умение понять, осмыслить тему, выделить её, найти границы;

## — умение собирать материал, отбирать то, что важно и отбрасывать второстепенное;

## — умение располагать материал в нужной последовательности, строить рассказ или сочинение по плану;

## — умение пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания, а также исправлять, совершенствовать, улучшать написанное.

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

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

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

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

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

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

## Подготовительная работа начинается в букварный период и проводится на протяжении всего учебного года. Для этого используются сюжетные раздаточные картинки по развитию не просто речи, а по развитию связной речи и сюжетные картинки, данные в учебниках. Такая работа приближает учащихся к связному рассказу [Ладыженская, 1991, с.68].

## Работа по развитию речи требует разнообразных приёмов и средств. В процессе занятий многократно меняется учебная ситуация и мотивы речи.

## При обучении связной речи необходимо давать детям минимум теоретических сведений, так как навыки и умения формируются успешнее, когда они осмыслены [Ладыженская, 1991, с.70].

## Более сложным видом упражнений в связной речи являются устные рассказы. Такая работа помогает учащимся осознать, что содержание рассказа надо передавать последовательно, логично, правильно строить предложения, т.е. подготавливает к письменным сочинениям [Архипова, 2000, с.17].

Обучение основам построения высказывания требует осознания учащимися:

1) целенаправленности речи,

2) характера речи как деятельности,

3) ее ориентированности на результат.

Для того чтобы добиться продуктивности речевой деятельности, необходимо отрабатывать умения, направленные на достижение планируемых речевых результатов, умения употреблять соответствующие языковые правила для передачи определенных явлений окружающей действительности.

За последние годы произошло значительное обновление содержания образовательных курсов начальной школы. Смещение образовательных акцентов находит отражение в содержании учебного материала: с каждым годом увеличивается объем заданий, требующих указания связей или соотношений между понятиями, что диктуется увеличением скорости и уплотнением информационного потока, насыщенностью и большой скоростью обновления информационного пространства. Нужно отметить появление новых направлений в содержании курса русского языка, таких как обучение риторике, искусству речи, умению общаться, формулировать свою точку зрения, вступать дискуссию, отстаивая или опровергая тезис [Политова, 2005, с. 34].

Анализ программ начальной школы по русскому языку подтвердил актуальность изучения текста-рассуждения в начальных классах и тенденцию введения в программы материала по типологии текста. Материал по типам текста включен в учебники начальной школы авторами Т.А. Ладыженской, А.В. Поляковой, Л.Е. Журовой, С.В. Ивановым. В результате анализа программ и учебников по русскому языку для начальной школы выявлено множество различий в подходе к решению данного вопроса. Наиболее частотным в обучении связной речи младших школьников является повествование, в меньшей мере используется описание. Текст-рассуждение как способ обучения и активизации речи младших школьников привлекается меньше всего. Определен ряд недостатков: не соблюдается логика построения и представления учащимся знаний по теории текста, типам текста; теоретический материал в ряде случаев не систематизирован и предлагается без учета принципов преемственности и перспективности; определения признаков текста и типов текста недостаточно точны и требуют корректировки; упражнения по теме не алгоритмизированы и не систематизированы в достаточной степени, так, чтобы выработать у учащихся осознанность в целеполагании и планировании речевого результата и мотивированном отборе языковых средств; не реализуется функциональный подход к обучению типам текста. Современные программы и учебники требуют некоторой корректировки. Лингвистический материал по теории и типологии текста необходимо представить в более полном и систематизированном виде на основе функционального подхода.

В государственном образовательном стандарте отводится особое место в работе над текстом рассуждением. В результате учебной деятельности выпускники учатся:

– высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте;

– участвовать в учебном диалоге при обсуждении прочитанного или прослушанного текста;

– оценивать содержание, языковые особенности и структуру текста.

– высказывать эстетическое и нравственно-эстетическое суждение и подтверждать высказанное суждение примерами из текста.

– оформлять свою мысль в монологическое речевое высказывание небольшого объема (повествование, описание, рассуждение): с опорой на авторский текст, по предложенной теме или отвечая на вопрос.

– определять авторскую позицию и высказывать отношение к герою и его поступкам.

– осмысливать эстетические и нравственные ценности художественного текста и высказывать суждение.

– создавать собственный текст (повествование – по аналогии, рассуждение – развернутый ответ на вопрос, описание – характеристика героя).

– участвовать в обсуждении прослушанного. [ ФГОС]

Учащиеся в начальной школе знакомятся с тремя типами текстов: повествование, описание, рассуждение. Рассуждение – наиболее трудная форма связного текста, т.к. основана на понимании причинно-следственных связей, на умении делать выводы, доказывать предположения. А такими умениями дети владеют недостаточно, необходимо их формировать постепенно, этому надо учить кропотливо, из урока в урок.

Рассуждение отличается особым строением и чёткой формой. В нём используется не сюжетный, а логический способ построения. Текст-рассуждение распадается на три части. Первая часть (тезис) содержит какую-либо мысль, которая объясняется, подтверждается или опровергается во второй части (доказательство). Приводятся ряд аргументов, факты, примеры. В заключении может делаться вывод.

В композиционной структуре допустимо два варианта: тезис является зачином, за ним объяснение и вывод. И наоборот, сначала главная мысль, затем её доказательство.

Цель рассуждения — исследовать предмет или явление, раскрыть их внутренние признаки, рассмотреть причинно-следственные связи событий или явлений, передать размышления о них автора, оценить их, обосновать, доказать или опровергнуть ту или иную мысль.

Сочинение-рассуждение в школьной программе вызывает определённые затруднения как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. В школьной практике отводится незначительное место рассуждению. Учащимся сложно аргументировать, доказывать свои мысли, а учитель не владеет полноценной методикой обучению такого вида сочинения [Рамзаева, 2003, с. 230]

Целесообразно познакомить учащихся начальной школы с двумя видами рассуждений, разными по содержанию: объяснение и доказательство.

В рассуждении-объяснении излагается объяснение какого-то явления. Это общепринятое объяснение. Например, почему ночью темно, а днём светло? Почему опадают листья? В тексте-рассуждении говорится о причинах явлений. Эти причины нельзя увидеть, их можно только понять.

Рассуждение-доказательство позволяет установить истинность того или иного явления. Например, компьютер – мой друг или враг?

Построение текста в зависимости от вида рассуждения будет разным.

Прежде всего, тема сочинения должна вызвать интерес к предмету рассуждения. По возможности,  дискуссия в процессе рассуждения окажет воспитательное воздействие

Модель рассуждения-объяснения выглядит следующим образом:

– Тезис.

– Рассуждение.

– Вывод.

Все части подчинены единой цели: глубоко и аргументировано раскрыть  главную мысль (тезис). Тезис – это основная мысль сочинения, утверждение, которое будет доказываться. Тезис и вывод могут совпадать друг с другом, и тогда выделяются только две части: тезис и объяснение или объяснение и вывод.

К концу обучения в начальной школе будет обеспечена готовность детей к дальнейшему обучению, достигнут необходимый уровень читательской компетентности, речевого развития, сформированы универсальные действия, отражающие учебную самостоятельность и познавательные интересы.

Школьники учатся вести диалог в различных коммуникативных ситуациях, соблюдая правила речевого этикета, участвовать в обсуждении прослушанного (прочитанного) произведения. Они будут составлять несложные монологические высказывания о произведении (героях, событиях). Устно передавать содержание текста по плану; составлять небольшие тексты повествовательного характера с элементами рассуждения и описания. [ Баранов, 2000, с.45]

*Круг учебных программ и учебников, в которых реализуется работа над текстом-рассуждением****.***

В основе программы Т.А. Ладыженской «Риторика» для четырёхлетней начальной школы лежит цель научить ребенка речи, развивать коммуникативные умения, эффективно общаться в разных ситуациях.

Кратко охарактеризуем риторику как учебный предмет. В структуре курса риторики можно выделить смысловой блок «Речевые жанры», который даёт следующие сведения:

– текст как продукт речевой (коммуникативной) деятельности, его признаки и особенности;

– типология текстов (повествование, описание, рассуждение);

– речевые жанры как разновидность текста, то есть текст определённой коммуникативной направленности. В детской риторике изучаются не жанры художественной литературы, а те жанры, которые существуют в реальной речевой практике: жанр просьбы, пересказа, вежливой оценки, сравнительного высказывания, объявления и т.д.

Изучение моделей речевых жанров, а затем реализация этих жанров (в соответствии с условиями речевой ситуации) даёт возможность обучить тем видам высказываний, которые актуальны.

Безусловно, преподавание риторики основано на деятельностном подходе как основном способе получения знаний и развития коммуникативных умений – школьники анализируют примеры общения, реализуют свои высказывания в соответствии с изученными правилами.

Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения учебного предмета.

Подходя к концу изучения курса дети учатся:

– осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;

– овладевать логическими действиями сравнения, анализа, обобщения, построения рассуждений;

– готовность слушать собеседника и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;

– излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

Формируются учебные действия такие как:

– Реализация устных и письменных рассуждений как текстов определённой структуры;

– определять цель рассуждения (доказать, объяснить), формулировать тезис (то, что доказывается или объясняется) и приводить в качестве доказательства ссылку на правило, закон;

– реализовывание устных и письменных высказываний – описание хорошо знакомых предметов, животных, подчиняя описание его основной мысли, анализировать и учитывать особенности описания в учебно-научной речи;

– делать выводы и обобщения в результате совместной работы класса;

– уместно пользоваться изученными свойствами устной речи для реализации задачи своего высказывания;

– анализировать структуру рассуждения, выявлять уместность приводимых аргументов, правомерность выводов;

– аргументировать свою точку зрения, используя в качестве доказательства правила, цитаты;

– продуцировать рассуждение, соблюдая его структуру: тезис, аргументы, вывод;

– реализовывать рассуждение (устное и письменное), которое включает в себя тезис, убедительные аргументы (иногда также вступление и заключение), соблюдая нормы информационной избирательности;

– рассказывать (устно и письменно) о памятных событиях жизни;

Итак, можно сделать вывод, что по программе Т.А. Ладыженской работа над текстом рассуждением стоит далеко не на последнем месте. [Программа «Риторика», Ладыженская ] Следует отметить, что в процессе проделанной работы мы опирались на методики Т.А. Ладыженской.

В программе А.В. Поляковой «Русский язык» для 1 – 4 классов реализуются основные цели и задачи:

– формирование коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи, а также навыков грамотного, безошибочного письма как показателя об

щей культуры человека;

– обеспечивать овладение обучающимися умениями правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные монологические высказывания (в том числе рассуждения) и письменные тексты-описания и тексты-повествования небольшого объёма;

В конце обучения дети реализуют свои умения, такие как:

– овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;

– осознанное построение речевого высказывания, в соответствии с задачами коммуникации и составление текстов в устной и письменной формах;

– овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установление аналогий и причинно-следственных связей, построение рассуждений, отнесение к известным понятиям;

– готовность слушать собеседника и вести диалог, признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий. [ Программа «Русский язык» 1-4 классы А.В Полякова]

Исходя из программы Поляковой, и тем самым сравнивая программу Ладыженской, я бы сказала, что в работе над текстом рассуждением, выявлено множество различий в подходе к решению данного вопроса. Текст-рассуждение как способ обучения и активизации речи младших школьников привлекается меньше всего в программе Поляковой.

# ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

# В этой работе была проанализирована методическая литература, труды выдающихся педагогов и психологов. Центральное место в обучении школьников русскому языку занимает развитие речи, так как, развивая речь, человек активно развивает мышление, чувства, получает навыки полноценного общения. Начиная постигать основы наук, учащиеся усваивают много новых слов, овладевают учебно-научным стилем речи. Умение рассуждать начинает формироваться у детей в дошкольном возрасте, и поэтому нужно работать над рассуждением уже с первоклассниками. Работа над развитием речи через рассуждение в начальной школе является одним из методов развития и воспитания ребенка, потому что при изложении высказывания он приучается концентрировать свои мысли на объекте изучения, анализировать, затем приводить доказательства, объяснения, правильно формулировать свои идеи, обосновывать вывод. Нам нужно дать ученику возможность быть активным членом общества, понимающим других и умеющим быть понятым другими. И чем раньше мы начнем развивать у детей речь, тем скорее добьемся желаемых результатов. А для этого необходимо формировать навыки устной речи младших школьников через работу над текстом рассуждением.

**ГЛАВА II.**

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ НАД ТЕКСТОМ-РАССУЖДЕНИЕМ**

**§ 1. Определение актуального уровня развития речи младших школьников на основе работы над текстом-рассуждением.**

Констатирующий эксперимент был проведен на базе МОУ № 6 Ужурского района г. Ужура. Испытуемыми были учащиеся 3 «А» (контрольная группа) и 3 «Б» (экспериментальная группа) классов. В обеих группах по 20 человек в возрасте 9 – 10 лет. Целью эксперимента было выявление актуального уровня развития речи младших школьников на основе работы над текстом-рассуждением. Работа над текстом-рассуждением предполагает наличие умений распознавать конструкции, содержащие рассуждение, умение выстраивать предложения в тексте в логической последовательности, в соответствии со структурными особенностями рассуждения – тезис, аргументация, вывод, а также строить собственные высказывания, содержащие рассуждение.

Учащимся было предложено три задания, цель которых заключалась в выяснении следующих умений:

1. Умений выделять в тексте конструкции, содержащие рассуждение;
2. Умений выстраивать предложения текста в логической последовательности, в соответствии с особенностями композиции (тезис, аргумент, вывод);
3. Умений составлять собственный текст, содержащий рассуждение на заданную тему.

**Задание 1. Умение выделять конструкции с рассуждением.**

Необходимо было в предложенном тексте выделить все предложения, которые содержат рассуждение.

В данном тексте содержится пять конструкций с рассуждением.

*Я смотрю только на поплавок. Но боковым зрением я вижу папу и дядю. Я вижу, как они закидывают свои удочки. Мы не разговариваем* –***разговаривать на рыбалке нельзя****,* ***потому что может услышать рыба****. Она может* ***услышать, что о ней говорят, и уйти****. А напевать можно – но так, чтобы рыба не слышала. Напевать* ***даже полезно – это помогает сосредоточиться****.*

*Напеваю я и вдруг вижу, что мой поплавок вздрагивает и ложится на поверхность воды…*

*Это лещ!* ***Лещ всегда клюет****. Я подсекаю и чувствую на крючке здоровую рыбу .*

– *Дядя!* – *кричу я.* – *Дядя!*

– *Дядя уже бежит ко мне. Он бежит с подсачником. Дядя берет в руки мою удочку и осторожно вываживает рыбу.* ***Ну конечно, это лещ****!*

Такое задание позволяет выяснить, насколько учащиеся идентифицируют конструкции, содержащие рассуждения, на уровне восприятия текста. Для оценки этого задания были разработаны критерии, в соответствии с которыми мы распределили все работы по соответствующим уровням.

Нами были определены **критерии** оценки данного задания. За каждую правильно выделенную конструкцию, содержащую рассуждение, мы присваивали 1 балл. Поэтому к **высокому** уровню мы отнесли те работы, в которых учащиеся выделили все конструкции, содержащие рассуждения; допускалась погрешность в выделении одного «лишнего», неправильного предложения, которое не относится к рассуждению: **5 баллов**.

Если все конструкции с рассуждением выделены, значит учащиеся осознают, что такое рассуждение, умеют различать функционально-семантические типы текста, такие как повествование, описание и рассуждение.

К **среднему** уровню мы отнесли работы, в которых правильно было выделено 3 – 4 конструкции с рассуждением, и допускалась одна погрешность, связанная с неправильным выделением конструкции: **3 – 4 балла**.

К **низкому** уровню были отнесены работы, в которых было выделено менее трех конструкций с рассуждением и более чем одна погрешность: **0 – 2 балла.**

**Таблица 1. Актуальный уровень умений выделять конструкции с рассуждением.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Уровень**  **Класс** | **Высокий** | | **Средний** | | **Низкий** | |
| **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **(%)** |
| **3 «А» Контрольный класс (20 человек)** | 4 | 20 | 9 | 45 | 7 | 35 |
| **3 «Б» Экспериментальный класс (20 человек)** | 2 | 10 | 9 | 45 | 9 | 45 |

Учащиеся в целом опознают конструкции, содержащие рассуждения. Отличают их от конструкций повествования и описания. Однако высокий уровень зафиксирован в единичных случаях (20% и 10%). Средний уровень показал одинаковые результаты в двух классах (45% и 45%). Незначительные различия наблюдаются в контрольном и экспериментальном классе на низком уровне (35% и 45%). Низкий уровень свидетельствует о том, что ребенок не понимает сущность рассуждения, поэтому затрудняется в выделении соответствующих конструкций.

Эксперимент показал, что при выполнении данного задания возникли трудности, связанные с выделением предложений, содержащих рассуждение. Младшие школьники путают предложение-рассуждение с предложением-повествованием.

Соотношение результатов выполнения данного задания в контрольном и экспериментальном классах показано на гистограмме № 1.

Гистограмма №1

**Задание 2. Умение восстанавливать последовательность текста в соответствии с логической структурой текста-рассуждения.**

Учащимся предлагалось восстановить последовательность предложений так, чтобы получился логически выстроенный текст. Необходимо было использовать красную строку для выделения смысловых частей текста, объяснить, почему следует выстроить части в таком порядке (указать тезис, аргумент, вывод) .

1. *Ведь вы, наверное, согласитесь со мной, что* ***пряник*** *или* ***котенок*** *существуют, а вот* ***есть*** *или* ***зеленоватый*** *не существуют сами по себе.*
2. *Так вот, и* ***пряник****, и* ***котенок****, и* ***небо*** *– существительные.*
3. *На вопрос* ***кто?*** *или* ***что?*** *отвечают слова, которыми люди обозначают все то, что они могут увидеть, услышать, потрогать.*
4. *То, о чем они способны подумать, как о чем-то существующем.*
5. ***Есть*** *можно только что-то, а* ***зеленоватым*** *может быть тоже только что-то, хотя бы небо на закате.*

К **высокому** уровню были отнесены такие работы, в которых последовательность предложений соответствовала логике текста-рассуждения. В них графически выделяются части текста с помощью абзаца (красной строки); дается обоснование места каждой части (определяется тезис, аргументация и вывод): **5 баллов**;

К **среднему** уровню мы отнесли работы, в которых последовательность предложений соответствовала логике рассуждения, однако учащиеся затруднились в выделении его смысловых частей или не использовали абзац (красную строку), либо не дали обоснования последовательности частей, либо не выделили смысловые части и не аргументировали такое выделение: **3 – 4 балла**;

К **низкому** уровню относятся работы, в которых не соблюдена логическая последовательность предложений в тексте, не определены смысловые части текста, нет аргументации выделения смысловых частей: **0** **– 2 балла**.

**Таблица 2. Умение восстанавливать последовательность текста в соответствии со структурой текста-рассуждения.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Уровень**  **Класс** | **Высокий** | | **Средний** | | **Низкий** | |
| **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **(%)** |
| **3 «А» Контрольный класс (20 человек)** | 1 | 5 | 13 | 65 | 6 | 30 |
| **3 «Б» Экспериментальный класс (20 человек)** | 2 | 10 | 9 | 45 | 9 | 45 |

При проверке данного задания были обнаружены следующие результаты. Высокий уровень показали учащиеся в контрольном классе в количестве 1 человека (5 %), в экспериментальном 2 человека (10 %). На среднем уровне были допущены такие ошибки, как затруднение выделения смысловых частей (65 % и 45%). И низкий уровень продемонстрировали такие работы, в которых учащиеся непоследовательно выстраивают предложения, не соответствующие логике рассуждения.

Соотношение результатов выполнения данного задания в контрольном и экспериментальном классах показано на гистограмме № 2.

Гистограмма № 2

**Задание 3**. **Составление текста-рассуждения.**

На третьем этапе мы выявляли актуальный уровень развития речи при порождении текста-рассуждения. Для этого учащимся предлагалось объяснить смысл пословицы. *Других не суди, на себя погляди.* Дети должны составить связный текст, содержащий рассуждение, в котором предложения должны быть логические выстроены, содержать тезис, аргументацию и вывод.

К **высокому** уровню мы отнесли работы, в которых учащиеся показывают точное понимание смысла пословиц, умеют воплотить это понимание в созданном ими тексте-рассуждении; строить свой текст в соответствии со структурными особенностями рассуждения (тезис, аргументация, вывод), без пропусков звеньев логической цепочки, используя языковые средства, свойственные рассуждению: **5 баллов**.

К **среднему** уровню мы отнесем те работы, в которых есть понимание главной мысли текста, но наблюдаются незначительные неточности, композиционные части текста-рассуждения представлены, но не выделены графически (с помощью абзаца), мало используется языковых средств, характерных для рассуждения; в незначительной степени рассуждение подменяется повествованием: **4** – **3 балла**.

К **низкому** уровню отнесем те работы, в которых не выражена или неточно выражена главная мысль текста; отсутствуют композиционные части текста; отсутствуют средства связи, характерные для рассуждения; рассуждение подменяется повествованием: **0 – 2 балла**.

Таким образом, это задание направлено на выяснение актуального уровня владения текстом-рассуждением: и на уровень восприятия, и на уровень порождения текста.

**Таблица 3. Актуальный уровень развития речи при составлении текста-рассуждения.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Уровень**  **Класс** | **Высокий** | | **Средний** | | **Низкий** | |
| **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **(%)** |
| **3 «А» Контрольный класс (20 человек)** | 6 | 30 | 10 | 50 | 4 | 20 |
| **3 «Б» Экспериментальный класс (20 человек)** | 5 | 25 | 11 | 55 | 4 | 20 |

При проверке данного задания преобладающим был средний уровень; были допущены ошибки, связанные с незначительным отступлением от структуры или незначительны пропуски звеньев логической цепочки (50% и 55%). Низкий уровень показали такие работы, в которых нет выполненного задания, или нет понимания смысла пословиц (20% и 20 %). Высокий уровень показал незначительные различия (30% и 25%).

Соотношение результатов выполнения данного задания в контрольном и экспериментальном классах показано на гистограмме № 3.

Гистограмма № 3

Обобщенные результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице и гистограмме №4.

Таблица№4

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень | Высокий | | | Средний | | | Низкий | | |
| 1-е зад. | 2-е  зад. | 3-е  зад. | 1-е зад. | 2-е  зад. | 3-е  зад. | 1-е зад. | 2-е  зад. | 3-е  зад. |
| Количество учащихся  (соотношение в процентах)контрольный класс | 4(20%) | 6(30%) | 1(5%) | 9(45%) | 10чел  (50%) | 13(65%) | 7(35%) | 4(20%) | 6  (30 %) |
| Количество учащихся  (соотношение в процентах)экспериментальный класс | 2(10%) | 5(25%) | 2(10%) | 9  (45%) | 11  (55%) | 9  (45%) | 9(45%) | 4(20%) | 9 (45%) |
| Общий показатель (в %) контрольный класс | 19% | | | 54% | | | 29% | | |
| Общий показатель (в %) экспериментальный класс | 15% | | | 49% | | | 37% | | |

Гистограмма №4

**§ 2. Основные направления работы над текстом-рассуждением в процессе развития речи младших школьников**

Формирующий эксперимент был проведен на базе МОУ № 6 Ужурского района г. Ужура. Испытуемыми были учащиеся 4 «б» (экспериментальная группа). В классе 20 человек в возрасте 10 — 11 лет. Целью эксперимента было определить основные направления работы над текстом-рассуждением, разработать задания на усвоение структурных и языковых особенностей данного вида текста, в конце эксперимента необходимо было выявить эффективность проведенного исследования.

В ходе работы был составлен проект эксперимента. Экспериментальная работа проводилась в нескольких направлениях:

1) Задания на выяснение языковых особенностей текста-рассуждения путем сопоставления текстов разных типов;

2) Задания на выяснение композиционных особенностей текста-рассуждения;

3) Задания, предусматривающие самостоятельное построение текста с опорой на языковые средства выражения рассуждения с учетом композиционных особенностей.

В ходе эксперимента было проведено 7 уроков.

1. **Задания на выяснение языковых особенностей текста-рассуждения.**

**Задание № 1.**

На первом этапе эксперимента учащимся необходимо было сделать наблюдения над текстами, содержащими описание, повествование и рассуждение. При сопоставлении текстов разных функционально-семантических типов учащиеся выделяли специфические признаки текста-рассуждения.

Текст № 1.

Липовые яблоки были **крупные и прозрачно-желтые**. Если посмотреть сквозь яблоко на солнце, **то оно просвечивалось, как стакан свежего липового меда**. В середине **чернели** зернышки. Потрясешь, бывало, **спелым** яблоком около уха, слышно, как гремят семечки. (описание)

Текст № 2.

Я **стал гладить** Яшкину лапу и **думаю**: совсем как у ребеночка. И **пощекотал** ему ладошку. А ребеночек-то **как дернет лапку** — **и меня по щеке**. Я и **мигнуть не успел**, а он **надавал** мне **оплеух** и **прыг** под стол. **Сел и скалится** (повествование).

Текст № 3.

**Оранжевые лучи вечернего солнца** озарили крыльцо. И на нем **в красном** **платье**, **без платка и в сандалиях на босу ног**у, стояла и улыбалась наши Маруся.

– Смейся, смейся! – разрешила ей подбежавшая Светлана. – Мы тебя все равно уже простили.

Подошел и я, посмотрел Марусе в лицо. Глаза Маруси были **карие**, и смотрели они **ласково**. Видно было, что ждала она нас долго, наконец-то дождалась и теперь крепко рада (описание).

Текст № 4.

Главная героиня сказки «Царевна-лягушка» — Василиса Премудрая.

Василису назвали премудрой, **потому что** она умела все делать: **испекла** **пышный и красивый каравай**, **соткала за ночь чудесный ковер, одним взмахом руки превратила комнату в озеро с белыми лебедями**. **Словом,** была мастерица на все руки. **Поэтому** и называют Василису Премудрой (рассуждение).

Текст№ 5.

**Во-первых**, мы постоянно **оцениваем** поступки героя, правильно или нет он делает выбор, **согласны** ли с ним, верим или нет. И, **если** не верим, вспоминаем то, что было с нами или с близкими, или в другой книге, **то есть** **опровергаем** мысленно то, с чем не согласны, подбирая **доказательства** своей правоты.

**Таким образом**, читая, мы постоянно находимся в диалоге с автором или его героем, а только так и можно научиться отстаивать свою позицию (рассуждение).

В ходе наблюдений над текстом-рассуждением учащиеся приходят к выводу о том, что рассуждение характеризуется определенными особенностями с точки зрения композиции и языковых средств.

Они отмечают, что тексту-рассуждению присущи такие композиционные особенности, как наличие тезиса, аргументации основной мысли, названной в тезисе, и выводов.

К языковым особенностям они относят специфические языковые средства, имеющие отношение как к словарным единицам, так и к грамматике. Рассматривая текст № 4, отмечают такие слова, как местоименное наречие *поэтому;* в тексте № 5 — слова *оцениваем, согласны, опровергаем, доказательства.* С точки зрения грамматики выделяются такие грамматические средства, как вводные слова: *во-первых, во-вторых, словом,* *таким образом*, сложноподчиненные конструкции с союзом *если, если... то, то есть, потому что* и др*.*

**Задание № 2.**

Учащимся необходимо было соотнести вопросы с теми типами текстов, к которым они относятся.

**Повествование** **Описание**  **Рассуждение**

Что произошло? Что случилось? Когда? Где?

Каков? Отчего? Почему? Зачем? Как? Какой?

В результате работы над упражнением учащиеся определяют признаки текста-рассуждения, выясняют, что опознавательными признаками рассуждения является возможность постановки вопросов *отчего? почему? зачем?*

**II. Задания на выяснение композиционных особенностей текста-рассуждения.**

**Задание № 1.**

Требуется составить схему, по которой строится текст-рассуждение.

Начало, зачин--------------………(тезис)

Основная часть--------………….. (аргументация)

Концовка--------------……………… (вывод)

Такое задание подготавливает учащихся к выполнению последующих упражнений.

**Задание № 2.**

Выделить в текстах тезис, аргументацию и вывод**.**

Текст № 1.

Есть звуки настолько низкие и высокие, что человек их не слышит.(тезис) Почему?

Наше ухо воспринимает только колебания, частота которых не реже 17 колебаний и не чаще 20000 в секунду. (аргумент) Вот почему мы не слышим, как летит бабочка-капустница. Частота колебаний ее крыльев всего 10 —12 в секунду, испускаемых и воспринимаемых летучими мышами и дельфинами.(аргумент)

Колебания частотой ниже 17 в секунду – инфразвуки; с частотой выше 20000 в секунду – ультразвуки; ухо человека их не воспринимает. (вывод)

Текст № 2.

Фрагмент текста из учебника природоведения относится к научному стилю речи. (тезис)

Во-первых, в нем сообщаются научные сведения, дается точная информация о частоте, воспринимаемая человеческим ухом. (аргумент) Во-вторых, в тексте употребляются термины: колебания, частота, инфразвуки, ультразвуки, а употребление терминов характерно для научной речи. В-третьих, это монолог, научная речь реализуется в форме монолога. (аргумент)

Таким образом, данный текст относится к научному стилю речи. (вывод)

**Задание № 3.**

Данное упражнениепредполагает восстановление абзацев в тексте в соответствии с его логической структурой. Учащиеся находят часть текста, которая задает его тему, затем ту часть, в которой приводится аргументация, и завершают текст частью, содержащей вывод.

1. *Люди почему-то не ценят того, что даётся им даром. Например, здоровье, которое мы получаем от природы. Люди берут вещи, одежду, украшения. А здоровье – только тратят. Ленятся делать утреннюю зарядку, слишком много едят, портят глаза у телевизора, компьютера, курят. В общем, как будто нарочно делают всё, чтобы здоровья стало меньше.*
2. *Конечно же, здоровье! Здоровье человека – это главная ценность в жизни. Его не купишь ни за какие деньги. Будучи больным, вы не сможете воплотить в жизнь свои мечты, не сможете отдать свои силы на созидание, на преодоление жизненных задач, не сможете полностью реализоваться в современном мире.*
3. *В век технического прогресса и покорения космоса, в эпоху рыночных отношений, как вы думаете, что для нас дороже всего?*

**Задание № 4.**

Были предложены тексты, в которых пропущена одна из композиционных частей текста-рассуждения, которую необходимо было восстановить, чтобы получился законченный текст.

Текст № 1. Восстанови недостающую часть текста (аргументацию).

***Книги о природе.***

*Книги о природе очень увлекательные.*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Вот почему мне так нравится читать книги о природе!*

Текст № 2. В данном тексте дополни тезис.

***9 Мая – День Победы.***

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ *Радостно потому, что наш народ одержал победу над коварным и сильным врагом. Грустно потому, что много солдат не вернулось домой.*

Текст № 3. В данном тексте дополни вывод.

***Почему коньки назвали коньками?***

*Раньше коньки вырезали из кости или из твердого дерева. Каждый конек делали похожим на игрушечного коня. Потому и назвали их коньками.*

*Теперь коньки из стали. И на коней они совсем не похожи. Но это только с виду. А надел их, вышел на каток — и покатился. Легко скользят коньки по зеркальному льду. Летят, словно быстрые кони.*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**III. Задания, предусматривающие самостоятельное построение текста с опорой на языковые средства выражения рассуждения с учетом композиционных особенностей.**

**Задание 1.**

Написать сочинение-рассуждение: «Для чего нужны людям вежливые слова».

Справочный материал:

1. Соблюдай порядок построения текста:

а) вступление (тезис);

б) основная часть (аргументация);

в) вывод.

2. При необходимости используй следующие слова: *оценивать, согласны, опровергать, доказать (доказательство), выяснить, поэтому, почему, вот почему; следовательно, конечно, во-первых, во-вторых; вот, значит, это, ведь; а, но, если…то, так как, потому что.*

Учащиеся составляли текст с учетом его композиционных особенностей, с опорой на данный список языковых средств, присущих тексту-рассуждению.

Таким образом, задания такого типа позволяют сформировать представления об особенностях текста-рассуждения.

Эффективность работы была проверена с помощью специальных комплексных заданий, структура которых была подобной констатирующему эксперименту.

**§ 3. Проверка эффективности работы над развитием речи младших школьников на основе текста-рассуждения**

Контрольный срез был проведен на базе МОУ № 6 Ужурского района г. Ужура. Испытуемыми были учащиеся 4 «А» (контрольная группа) и 4 «Б» класса (экспериментальная группа). В каждом классе было 20 человек в возрасте 10 — 11 лет.

Целью контрольного эксперимента была проверка эффективности развития речи младших школьников на основе работы над текстом-рассуждением. Работа над текстом-рассуждением предполагает наличие умений опознавать конструкции, содержащие рассуждение (уровень восприятия текста), выстраивать компоненты текста в логической последовательности, в соответствии со структурой текста-рассуждения, а также строить собственные высказывания, содержащие рассуждение.

Учащимся было предложено три задания:

**Задание 1. Умение выделять конструкции с рассуждением.**

Данное задание было направлено на выявление уровня развития речи учащихся при восприятии текста-рассуждения.

В тексте необходимо было выделить все предложения, которые содержат рассуждение. В данном тексте содержится пять конструкций с рассуждением.

***Что такое совесть?*** *Многим непонятно, что означает это слово.*

***Совесть – это то,*** *что заставляет задуматься над своими поступками, засомневаться, огорчиться. Совесть есть у каждого человека, и она очень часто мешает спать по ночам.* ***Именно*** *совесть не дает совершать плохие поступки, она заставляет задуматься, осмыслить свое поведение.* ***Возможно, совесть – это*** *то светлое и хорошее,**что находится в глубине души каждого человека.*

***Поэтому*** *так важно на протяжении всей свой жизни прислушиваться к тому, что говорит совесть, и не забывать о том, что она всегда с тобой.*

Такое задание позволяет выяснить, насколько учащиеся идентифицируют конструкции, содержащие рассуждения, на уровне восприятия текста. Для оценки этого задания были разработаны **критерии**, в соответствии с которыми мы распределили все работы по соответствующим уровням.

К**высокому** уровню мы отнесли те работы, в которых учащиеся выделили все конструкции, содержащие рассуждения; допускалась погрешность в выделении одного «лишнего», неправильного предложения, которое не относится к рассуждению: **5 баллов**.

Если все конструкции с рассуждением выделены, значит учащиеся осознают, что такое рассуждение, умеют опознавать функционально-семантические типы текста.

К **среднему** уровню мы отнесли работы, в которых правильно было выделено 3 – 4 конструкции с рассуждением, и допускалась одна погрешность, связанная с неправильным выделением конструкции: **3** — **4 балла.**

К **низкому** уровню были отнесены работы, в которых было выделено менее трех конструкций с рассуждением, и более чем одна погрешность. В этом случае учащиеся не понимают или недостаточно понимают сущность понятия «рассуждение»: **0** —  **2 балла.**

**Таблица 1. Проверка эффективности работы над развитием речи при определении умений выделять конструкции с рассуждением.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Уровень**  **Класс** | **Высокий** | | **Средний** | | **Низкий** | |
| **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **(%)** |
| **4 «А» Контрольный класс (20 человек)** | 4 | *20* | 10 | *50* | 6 | *30* |
| **4 «Б» Экспериментальный класс (20 человек)** | 6 | *30* | 11 | *55* | 3 | *15* |

В ходе проведенного задания было выяснено, что большинство учащихся могут опознать конструкции, содержащие рассуждение. Высокий уровень в контрольном классе показало 20 % учащихся, а в экспериментальном классе 30%. Средний уровень показал незначительные расхождения в результатах (50% и 55%). Низкий уровень продемонстрировал существенные расхождения между классами (30% и 15%).

Эксперимент показал, что при выполнении данного задания возникли учащиеся экспериментального класса продемонстрировали более высокие показатели, чем учащиеся контрольного класса. Соотношение результатов контрольного и экспериментального классов показано в гистограмме № 1.

Гистограмма №1

**Задание 2. Умение восстанавливать последовательность текста в соответствии со структурой текста-рассуждения.**

Восстанови последовательность предложений так, чтобы получился логически выстроенный текст. Используй красную строку для выделения смысловых частей текста. Объясни, почему ты выделил(а) эти части.

3) Стриж прилетает к нам поздней весной и рано улетает на юг. Почему?

1) Пища стрижа – летающие насекомые.

2) Летом стрижу легко находить корм.

4) В тёплую пору в воздухе летает много насекомых, а к осени их становится меньше.

5) Поэтому стриж рано покидает родные края.

К **высокому** уровню были отнесены такие работы, в которых последовательность предложений соответствовала логике текста-рассуждения. В них графически выделяется тезис, аргументация и вывод с помощью абзаца (красной строки); дается обоснование места каждой части: **5 баллов**;

К **среднему** уровню мы отнесли работы, в которых последовательность предложений соответствовала логике рассуждения, однако учащиеся затруднились в выделении его смысловых частей и не использовали абзац (красную строку), либо не дали обоснования для определения места частей, либо не выделили смысловые части и не аргументировали такое выделение: **3 – 4 балла**;

К **низкому** уровню относятся работы, в которых не соблюдена логическая последовательность предложений в тексте, не определены смысловые части текста, нет аргументации построения смысловых частей: **2 балла.**

**Таблица 2. Проверка эффективности работы над развитием речи при определении умений восстанавливать последовательность частей текста в соответствии логической структурой текста-рассуждения.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Уровень**  **Класс** | **Высокий** | | **Средний** | | **Низкий** | |
| **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **(%)** |
| **4 «А» Контрольный класс(20 человек)** | 2 | 10 | 11 | 55 | 7 | 35 |
| **4 «Б» Экспериментальный класс (20 человек)** | 4 | 20 | 13 | *65* | 3 | 15 |

При проверке данного задания были получены следующие результаты. Высокий уровень показали учащиеся в контрольном классе в количестве 2 человек (10%), в экспериментальном 4 человека (20%). На среднем уровне были допущены такие ошибки, как затруднение в выделении смысловых частей (55% и 65%). И низкий уровень продемонстрировали такие работы, в которых учащиеся непоследовательно выстраивают предложения, не соответствующие логике рассуждения.

Соотношение результатов выполнения данного задания в контрольном и экспериментальном классах показано на гистограмме № 2.

Гистограмма №2

**Задание 3**. **Составление текста-рассуждения.**

На третьем этапе учащимся предлагалось самостоятельно составить текст-рассуждение, объяснив смысл пословицы *Дружба – великая сила*. Дети должны показать понимание содержания пословицы, логически выстроить текст, соблюдая последовательность смысловых частей, используя языковые средства, характерные для рассуждения.

К **высокому** уровню мы отнесли работы, в которых учащиеся показывают точное понимание смысла пословиц, умеют воплотить это понимание в созданном ими тексте-рассуждении; строить свой текст в соответствии со структурными особенностями рассуждения (тезис, аргументация, вывод), без пропусков звеньев логической цепочки, используя языковые средства, свойственные рассуждению,: **5 баллов**.

К **среднему** уровню мы отнесем те работы, в которых есть понимание главной мысли текста, но наблюдаются незначительные неточности, композиционные части текста-рассуждения представлены, но не выделены графически (с помощью абзаца), мало используется языковых средств, характерных для рассуждения; в незначительной степени рассуждение подменяется повествованием: **4** – **3 балла**.

К **низкому** уровню отнесем те работы, в которых не выражена или неточно выражена главная мысль текста; отсутствуют композиционные части текста; отсутствуют средства связи, характерные для рассуждения; рассуждение подменяется повествованием: **0 – 2 балла**.

Таким образом, это задание направлено на выяснение актуального уровня владения текстом-рассуждением: и на уровень восприятия, и на уровень порождения текста.

**Таблица 3. Проверка эффективности развития речи при составлении текста-рассуждения.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Уровень**  **Класс** | **Высокий** | | **Средний** | | **Низкий** | |
| **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **%** | **кол-во чел.** | **(%)** |
| **4 «А» Контрольный класс (20 человек)** | 7 | 35 | 10 | 50 | 3 | 15 |
| **4 «Б» Экспериментальный класс (20 человек)** | 8 | 40 | 11 | 55 | 1 | 5 |

При проверке данного задания, на среднем уровне были допущены такие ошибки, связанные с незначительным отступлением от структуры или незначительны пропуски звеньев логической цепочки (50% и 55%). Низкий уровень показали такие работы, в которых нет выполненного задания, или нет понимания смысла пословиц (15% и 5%). И высокий уровень показал незначительные различия (35% и 40%).

Соотношение результатов выполнения данного задания в контрольном и экспериментальном классах показано на гистограмме № 3.

Гистограмма№3

Обобщенные результаты по всем трем заданиям представлены в таблице и гистограмме № 4.

Таблица №4

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень | Высокий | | | Средний | | | Низкий | | |
| 1-е зад. | 2-е  зад. | 3-е  зад. | 1-е зад. | 2-е  зад. | 3-е  зад. | 1-е зад. | 2-е  зад. | 3-е  зад. |
| Количество учащихся  (соотношение в процентах)контрольный класс | 4(20%) | 2(10%) | 7(35%) | 10(50%) | 11 чел.  (55%) | 10(50%) | 6(30%) | 7(35%) | 3  (15 %) |
| Количество учащихся  (соотношение в процентах)экспериментальный класс | 6(30%) | 4(20%) | 8(40%) | 11  (55%) | 13  (65%) | 11  (55%) | 3 (15%) | 3 (15%) | 1 (5%) |
| Общий показатель (в %) контрольный класс | 22% | | | 52% | | | 26% | | |
| Общий показатель (в %) экспериментальный класс | 30% | | | 58% | | | 12% | | |

Гистограмма №4

**ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ**

В ходе данного эксперимента была проведена работа, направленная на выявление актуального уровня развития речи при работе над текстом-рассуждением. Учащимся было предложено три задания. По каждому заданию были определены критерии оценки.

Первое задание предполагало выявление актуального уровня при восприятии текста-рассуждения. Учащимся был дан текст, в котором нужно было выделить конструкции с рассуждением. Анализ работ показал, что учащиеся затрудняются в идентификации элементов рассуждения, что свидетельствует об отсутствии опыта в составлении текстов этого типа.

Следующее задание предусматривало выявление актуального уровня развития речи при определении умений восстанавливать последовательность текста в соответствии со структурой рассуждения. Учащимся был дан текст в виде разрозненных предложений, в котором они должны были восстановить все части в логической последовательности, обращая внимание на композиционные особенности рассуждения: тезис, аргументация, вывод. В таком задании были допущены погрешности, связанные с затруднением в выделении смысловых частей и определением логической последовательности предложений в тексте, что свидетельствует о недостаточном уровне развития речи.

Третье задание предусматривало выявление актуального уровня развития речи при порождении текста-рассуждения. Сущность данного задания заключалось в том, что младшие школьники должны были составить текст-рассуждение, объяснив смысл пословицы. В мини-сочинениях наблюдались такие ошибки, как неумение пользоваться специальными языковыми средствами, свойственными рассуждению, подмена рассуждения повествованием, что затрудняло выполнение коммуникативной задачи.

Подводя итоги, выяснили, что контрольный класс и экспериментальный класс не показал существенных различий.

При выполнении комплекса заданий формирующего эксперимента была поставлена цель: развитие у учащихся речевых умений при работе над текстом-рассуждением. Учащимся предлагались задания на сравнение текстов разных типов с целью определения языковых и структурных особенностей текста-рассуждения, задания на восстановление недостающих частей текста, на порождение текста-рассуждения с опорой на данные языковые средства.

Третий этап состоял в проверке эффективности работы над развитием речи младших школьников на основе текста-рассуждения. Детям предлагались задания, аналогичные констатирующему эксперименту.

При выполнении работы учащиеся экспериментального класса показали более высокий уровень развития речевых умений, чем учащиеся контрольного класса. Они более правильно идентифицировали конструкции с рассуждением, выстраивали последовательность предложений в тексте в соответствии с логикой рассуждения, выделяя композиционные части текста, при порождении собственных текстов употребляли языковые средства, характерные для рассуждения. Подтверждением тому могут быть данные, приведенные в таблице.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В ходе исследования нами были рассмотрены теоретические проблемы, связанные с формированием речевых умений младших школьников, связанных с использованием текста-рассуждения. В первой главе мы рассматривали теоретические основы текста-рассуждения в разных аспектах: психологическом, лингвистическом, методическом. При рассмотрении теоретической части были проанализированы труды таких педагогов и психологов, как С.Л.Рубинштейна, А.А. Леонтьева, Г.С. Абрамовой, Л.И. Айдаровой, В.Я. Булохова, Н.И. Жинкина и др. В процессе анализа было выяснено, что работа над развитием речи в младшей школе занимает особое место в учебном процессе. Цель уроков по развитию речи – формирование у школьников способности к самовыражению, овладению речевыми умениями логического построения текста, умениями аргументировать свою точку зрения.

Во второй главе мы выстроили и апробировали программу констатирующего эксперимента, целью которого было определение актуального уровня развития речи младших школьников при использовании текста-рассуждения. Учащимся предлагались задания на выяснение умений идентифицировать языковые средства, характерные для текста-рассуждения, умений выстраивать текст в соответствии с логикой рассуждения, умений создавать свое собственное рассуждение. Работа проводилась в двух классах – контрольном и экспериментальном.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что учащиеся контрольного и экспериментального классов затрудняются в выделении элементов рассуждения, не осознают необходимости выстраивания текста в соответствии с логической структурой, подменяют рассуждение повествованием.

Для совершенствования речевых умений учащихся экспериментального класса был разработан и проведен формирующий эксперимент. В формирующем эксперименте были даны задания:

1. задания на выяснение языковых особенностей текста-рассуждения;
2. задания на выяснение композиционных особенностей текста-рассуждения;
3. задания на восстановление недостающих частей текста (тезиса, аргументации, вывода);
4. задания на порождение текста-рассуждения с опорой на языковые средства, характерные для этого типа текста с учетом его композиционных особенностей.

Эти задания способствовали формированию у учащихся умений использовать текст-рассуждение в своей речевой практике.

Проверка эффективности проведенной работы в ходе выполнения программы формирующего эксперимента проводилась с помощью контрольного среза. Задания контрольного среза были аналогичны первому констатирующему эксперименту.

Результаты работы показали, что экспериментальный класс продемонстрировал более высокие результаты, чем контрольный. Это свидетельствует о том, что мы достигли поставленной цели.

Проведенный нами эксперимент подтвердил гипотезу о том, что если при работе над функционально-семантическим типом текста-рассуждения обращать внимание на его композицию (тезис, аргументация, вывод), на логическую последовательность предложений текста, на языковые средства, специфические для текста-рассуждения, то это будет способствовать развитию речи младших школьников.

**Библиографический список**

1. Абрамова Г.С. Учебное пособие для студентов вузов – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.

2. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1999. – 144 с.

## 3. Архипова Е.В. Об уроке развития речи в начальной школе. Начальная школа, 2000. №4 – с.39.

## 4. Балаян А.Р.Основные коммуникативные характеристики диалога. 1971. – 22 с.

5. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.; Методика преподавания русского языка в школе. Изд.центр: «Академия», 2000. – 368с.

6. Блонский П.И. Психология младшего школьника. 1997. – 345с.

7. Бобылев Б.Г. Культура речи и стилистика. ОрелГТУ,2001. – 82с.

8. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Изд.: Наука Год: 1990. –132с.

9. Валгина Н.С. Теория текста. Москва, Логос. 2003. – 170с.

10. Винорадова Н.Ф. Учебно-методический комплекс «Начальная школа 21 века». – 10с.

11. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1996. –115с.

12. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 2002. – 480с.

13.Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 2007. – 148с.

14. Гальперин И.Р. Членимость текста. 1999. –125с.

15. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М Возрастная и педагогическая пихология. Педагогическое общество, год изд.:2003 – 512с.

16. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку. 2000. – 105с.

17. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Просвещение, 1999. –198с.

18. Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. Изд-во «Педагогика», 2005. – 190с.

19. 3айдман И.Н. Обучение рассуждению с учетом уровня развития школьников. Учебно-методическое пособие . 2001. –131с.

20. 3айдман И.Н. Содержание и методы обучения сочинению-рассуждению в 4классе. 2001. – 259с.

21. Звегинцев В.А. О цельнооформленности единиц текста. Изв. АН СССР 2004. – 254с.

22.Золотова Г.А.  Роль ремы в организации и типологии текста. Синтаксис текста. М., 2001. –100с.

23. Зарецкая Е.Н. Риторика. Теория и практика речевой коммуникации. 2000. –347с.

24.Иванова С.В. Лингвокультурология и лингвокогнитология: Сопряжение парадигм. Учеб. пособие. Уфа: Изд-во БашГУ, 2004 –375с.

25. Казакова О.А., Малервейн С.В., Райская Л.М., Фрик Т.Б. Стилистика и литературное редактирование.  Изд. Томского политехнического университета, 2009. – 116с.

26. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. 2005. –150с.

27. Ладыженская Т.А Программа «Риторика».

28. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн.для учителя. 1991. – 240с.

29. Ладыженская Т.А. Речевые секреты: Книга для учителя начальных классов. 1992. –144с.

30. Ладыженская Т.А. Речевые уроки: Книга для учителя нач. классов» 1995. – 159с.

31. Ладыженская Т.А. Речь. Речь. Речь. 1990. – 336с.

32. Ладыженская Т.А. Характеристика связной речи детей. Педагогика, 1999. –210с.

33. Леонтьев A.A. Язык, речь, речевая деятельность. Просвещение, 1996. –216с.

34. Леонтьев A.A. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Наука 2001. – 307с.

# 35. Леонтьев A.A. Основы психолингвистики. Смысл, 2005. – 287с.

# 36. Лосева Л.М. Как строится текст. 1999. –235с.

37. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. Просвещение, 1993. –176с.

38. Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся. Пособие для студентов пединститута: Вып. 1- М – 1990. – 82с.

39. Максимов В.И. Русский язык и культура речи. вып.: 2001 – 431с.

40. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. 1999. –456с.

## 41. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. 2000. – с.178.

42. В.П. Нерознак. Русская словесность. Антология, 1997. – 320с.

43. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) Улан-Удэ, 1999. –150с.

44. Одинцов В.В. О структурных единицах текста. Лингвистические аспекты исследования литературно-художественных текстов. 1999. –315с.

45. Одинцов В.В. Стилистика текста. Наука, 1997. – 263с.

46. Петровский А.В. Общая психология. 2-е изд., перераб и доп.-М.: Просвещение, 1996.– 479с.

47. Покивайло Е.В. Статья. Развитие речи младших школьников.

48. Политова Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка. Пособ. для учителя. 2005. – 191с.

49. Полякова А.В. Программа «Русский язык». 1– 4 классы 45с.

50. Попов Ю.В., Трегубович Т.П. Текст: структура и семантика. Минск, 2004. – 356с.

51.Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах. 2003. –431с.

52. Рубинштейн СЛ. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. –712с.

53. Солганик Г.Я. Стилистика текста. 3-е изд. - М.: 2001. – 266с.

54. Солганик Г.Я. Учебное пособие для студентов, абитуриентов, преподавателей-филологов и учащихся старших классов школ гуманитарного профиля. Москва. 2002.– 256с.

55. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. Наука, 2002. – 168с.

# 56. ФГОС начальной школы.

# 57. Шанский Н.М., Бабайцева В.В. Современный русский язык.  Часть 3 –1987 – 256с.

Приложение

ПЕРВИЧНОЕ ОПИСАНИЕ ВЫБОРОК 3 «А» класс

**Таблица 1**

**Степень выраженности качества «умение выделять**

**конструкции с рассуждением» у испытуемых 3 «А» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 3 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 1 |
| 4 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 4 |
| 6 | 6 | 3 |
| 7 | 7 | 5 |
| 8 | 8 | 5 |
| 9 | 9 | 2 |
| 10 | 10 | 3 |
| 11 | 11 | 3 |
| 12 | 12 | 5 |
| 13 | 13 | 3 |
| 14 | 14 | 2 |
| 15 | 15 | 5 |
| 16 | 16 | 2 |
| 17 | 17 | 3 |
| 18 | 18 | 2 |
| 19 | 19 | 3 |
| 20 | 20 | 2 |

**Таблица 2**

**Частота встречаемости качества «умение выделять**

**конструкции с рассуждением» у испытуемых 3 «А» класса**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые |  |  |  |  | |  |  |
| 1 | 6 | 8 | 1 | | 4 | 20 |
| 1 | 2-7 | 8-15 | | 16 | 17-20 |  |

Мо = 3

Me = 3

**Рис. 1.** Выраженность качества «умение выделять конструкции с

рассуждением» 3 «А» класс

**Таблица 3**

**Степень выраженности качества «умение восстанавливать**

**последовательность текста в соответствии с логической**

**структурой текста-рассуждения» у испытуемых 3 «А» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 3 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 2 |
| 4 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 4 |
| 6 | 6 | 4 |
| 7 | 7 | 3 |
| 8 | 8 | 2 |
| 9 | 9 | 5 |
| 10 | 10 | 3 |
| 11 | 11 | 3 |
| 12 | 12 | 2 |
| 13 | 13 | 3 |
| 14 | 14 | 4 |
| 15 | 15 | 3 |
| 16 | 16 | 3 |
| 17 | 17 | 2 |
| 18 | 18 | 3 |
| 19 | 19 | 3 |
| 20 | 20 | 2 |

**Таблица 4**

**Частота встречаемости качества ««умение восстанавливать**

**последовательность текста в соответствии с логической**

**структурой текста-рассуждения» у испытуемых 3 «А»**

**класса**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые | 0 | 6 | 10 | 3 | 1 |  |
| 0 | 1-6 | 7-16 | 17-19 | 20 | 20 |

Мо= 3

Me = 3

**Рис. 2.** Выраженность качества «умение восстанавливать последовательность текста

в соответствии с логической структурой текста-рассуждения»» 3 «А» класс

**Таблица 5**

**Степень выраженности качества «составление текста-рассуждения»**

**у испытуемых 3 «А» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 5 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 4 |
| 6 | 6 | 4 |
| 7 | 7 | 4 |
| 8 | 8 | 3 |
| 9 | 9 | 3 |
| 10 | 10 | 5 |
| 11 | 11 | 5 |
| 12 | 12 | 2 |
| 13 | 13 | 2 |
| 14 | 14 | 4 |
| 15 | 15 | 3 |
| 16 | 16 | 3 |
| 17 | 17 | 5 |
| 18 | 18 | 5 |
| 19 | 19 | 3 |
| 20 | 20 | 2 |

**Таблица 6**

**Частота встречаемости качества «составление текста-рассуждения»**

**у испытуемых 3 «А» класса**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые |  |  |  |  |  |  |
| 0 | 4 | 6 | 4 | 6 | 20 |
|  | 0 | 1-4 | 5-10 | 11-14 | 15-20 |

Мо = 3, 6

Me = 3;4

**Рис. 3.** Выраженность качества «составление текста-рассуждения» 3 «А» класс

ПЕРВИЧНОЕ ОПИСАНИЕ ВЫБОРОК 3 «Б» класс

**Таблица 7**

**Степень выраженности качества «умение выделять**

**конструкции с рассуждением» у испытуемых 3 «Б» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 4 |
| 2 | 2 | 1 |
| 3 | 3 | 2 |
| 4 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 1 |
| 6 | 6 | 4 |
| 7 | 7 | 3 |
| 8 | 8 | 4 |
| 9 | 9 | 2 |
| 10 | 10 | 5 |
| 11 | 11 | 1 |
| 12 | 12 | 3 |
| 13 | 13 | 4 |
| 14 | 14 | 1 |
| 15 | 15 | 5 |
| 16 | 16 | 3 |
| 17 | 17 | 2 |
| 18 | 18 | 1 |
| 19 | 19 | 2 |
| 20 | 20 | 3 |

**Таблица 8**

**Частота встречаемости качества «умение выделять**

**конструкции с рассуждением» у испытуемых 3 «Б» класса**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые |  |  |  |  | |  |  |
| 5 | 4 | 5 | 4 | | 2 | 20 |
| 1-5 | 6-9 | 10-14 | | 15-18 | 19-20 |

Мо = 3

Me = 3

**Рис. 4.** Выраженность качества «умение выделять конструкции с

рассуждением» 3 «Б» класс

**Таблица 9**

**Степень выраженности качества «умение восстанавливать**

**последовательность текста в соответствии с логической**

**структурой текста-рассуждения» у испытуемых 3 «Б» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 3 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 2 |
| 4 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 5 |
| 6 | 6 | 3 |
| 7 | 7 | 4 |
| 8 | 8 | 3 |
| 9 | 9 | 5 |
| 10 | 10 | 3 |
| 11 | 11 | 3 |
| 12 | 12 | 2 |
| 13 | 13 | 3 |
| 14 | 14 | 4 |
| 15 | 15 | 2 |
| 16 | 16 | 2 |
| 17 | 17 | 2 |
| 18 | 18 | 2 |
| 19 | 19 | 1 |
| 20 | 20 | 2 |

**Таблица 10**

**Частота встречаемости качества ««умение восстанавливать**

**последовательность текста в соответствии с логической**

**структурой текста-рассуждения» у испытуемых 3 «Б»**

**класса**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые |  |  |  |  |  |  |
| 1 | 8 | 7 | 2 | 2 | 20 |
|  | 1 | 2-9 | 10-16 | 17-18 | 19-20 |  |

Мо= 2

Me = 8

**Рис. 5**. Выраженность качества «умение восстанавливать последовательность текста

в соответствии с логической структурой текста-рассуждения»» 3 «Б» класс

**Таблица 11**

**Степень выраженности качества «составление текста-рассуждения»**

**у испытуемых 3 «Б» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 2 |
| 2 | 2 | 3 |
| 3 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 3 |
| 6 | 6 | 3 |
| 7 | 7 | 5 |
| 8 | 8 | 4 |
| 9 | 9 | 3 |
| 10 | 10 | 4 |
| 11 | 11 | 4 |
| 12 | 12 | 1 |
| 13 | 13 | 5 |
| 14 | 14 | 5 |
| 15 | 15 | 3 |
| 16 | 16 | 4 |
| 17 | 17 | 5 |
| 18 | 18 | 5 |
| 19 | 19 | 1 |
| 20 | 20 | 2 |

**Таблица 12**

**Частота встречаемости качества «составление текста-рассуждения»**

**у испытуемых 3 «А» класса**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые |  |  |  |  |  |  |
| 2 | 2 | 7 | 4 | 5 | 20 |
|  | 1-2 | 3-4 | 5-11 | 12-15 | 16-20 |

Мо = 3

Me = 7

**Рис. 6.** Выраженность качества «составление текста-рассуждения» 3 «Б» класс

ПЕРВИЧНОЕ ОПИСАНИЕ ВЫБОРОК 4 «А» класс

**Таблица 1**

**Степень выраженности качества «умение выделять**

**конструкции с рассуждением» у испытуемых 4 «А» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 5 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 4 |
| 4 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 3 |
| 6 | 6 | 5 |
| 7 | 7 | 5 |
| 8 | 8 | 5 |
| 9 | 9 | 4 |
| 10 | 10 | 2 |
| 11 | 11 | 4 |
| 12 | 12 | 3 |
| 13 | 13 | 2 |
| 14 | 14 | 2 |
| 15 | 15 | 2 |
| 16 | 16 | 4 |
| 17 | 17 | 4 |
| 18 | 18 | 2 |
| 19 | 19 | 3 |
| 20 | 20 | 4 |

**Таблица 2**

**Частота встречаемости качества «умение выделять**

**конструкции с рассуждением» у испытуемых 4 «А» класса**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые |  |  |  |  | |  |  |
| 0 | 6 | 4 | 6 | | 4 | 20 |
| 0 | 1-6 | 7-10 | | 11-16 | 17-20 |  |

Мо = 4

Me = 5

**Рис. 1.** Выраженность качества «умение выделять конструкции с

рассуждением» 4 «А» класс

**Таблица 3**

**Степень выраженности качества «умение восстанавливать**

**последовательность текста в соответствии с логической**

**структурой текста-рассуждения» у испытуемых 4 «А» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 3 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 4 |
| 4 | 4 | 3 |
| 5 | 5 | 4 |
| 6 | 6 | 2 |
| 7 | 7 | 3 |
| 8 | 8 | 3 |
| 9 | 9 | 4 |
| 10 | 10 | 2 |
| 11 | 11 | 4 |
| 12 | 12 | 4 |
| 13 | 13 | 4 |
| 14 | 14 | 4 |
| 15 | 15 | 2 |
| 16 | 16 | 5 |
| 17 | 17 | 5 |
| 18 | 18 | 2 |
| 19 | 19 | 2 |
| 20 | 20 | 2 |

**Таблица 4**

**Частота встречаемости качества ««умение восстанавливать**

**последовательность текста в соответствии с логической**

**структурой текста-рассуждения» у испытуемых 4 «А»**

**класса**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые | 0 | 7 | 4 | 7 | 2 |  |
| 0 | 1-7 | 8-11 | 12-18 | 19-20 | 20 |

Мо= 2;4

Me = 3

**Рис. 2.** Выраженность качества «умение восстанавливать последовательность текста

в соответствии с логической структурой текста-рассуждения»» 4 «А» класс

**Таблица 5**

**Степень выраженности качества «составление текста-рассуждения»**

**у испытуемых 4 «А» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 4 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 5 |
| 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 |
| 6 | 6 | 2 |
| 7 | 7 | 4 |
| 8 | 8 | 4 |
| 9 | 9 | 5 |
| 10 | 10 | 2 |
| 11 | 11 | 5 |
| 12 | 12 | 4 |
| 13 | 13 | 5 |
| 14 | 14 | 5 |
| 15 | 15 | 4 |
| 16 | 16 | 4 |
| 17 | 17 | 4 |
| 18 | 18 | 4 |
| 19 | 19 | 4 |
| 20 | 20 | 4 |

**Таблица 6**

**Частота встречаемости качества «составление текста-рассуждения»**

**у испытуемых 4 «А» класса**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые |  |  |  |  |  |  |
| 0 | 3 | 0 | 11 | 6 | 20 |
|  | 0 | 1-3 | 0 | 4-14 | 15-20 |

Мо = 4

Me = 4

**Рис. 3.** Выраженность качества «составление текста-рассуждения» 4 «А» класс

ПЕРВИЧНОЕ ОПИСАНИЕ ВЫБОРОК 4 «Б» класс

**Таблица 7**

**Степень выраженности качества «умение выделять**

**конструкции с рассуждением» у испытуемых 4 «Б» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 5 |
| 2 | 2 | 5 |
| 3 | 3 | 4 |
| 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 |
| 6 | 6 | 4 |
| 7 | 7 | 5 |
| 8 | 8 | 5 |
| 9 | 9 | 3 |
| 10 | 10 | 3 |
| 11 | 11 | 5 |
| 12 | 12 | 4 |
| 13 | 13 | 5 |
| 14 | 14 | 4 |
| 15 | 15 | 5 |
| 16 | 16 | 4 |
| 17 | 17 | 4 |
| 18 | 18 | 4 |
| 19 | 19 | 2 |
| 20 | 20 | 4 |

**Таблица 8**

**Частота встречаемости качества «умение выделять**

**конструкции с рассуждением» у испытуемых 3 «Б» класса**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые |  |  |  |  | |  |  |
| 0 | 1 | 2 | 9 | | 8 | 20 |
| 0 | 1 | 2-3 | | 4-12 | 13-20 |

Мо = 4

Me = 9

**Рис. 4.** Выраженность качества «умение выделять конструкции с

рассуждением» 4 «Б» класс

**Таблица 9**

**Степень выраженности качества «умение восстанавливать**

**последовательность текста в соответствии с логической**

**структурой текста-рассуждения» у испытуемых 4 «Б» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 5 |
| 2 | 2 | 5 |
| 3 | 3 | 4 |
| 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 |
| 6 | 6 | 4 |
| 7 | 7 | 5 |
| 8 | 8 | 5 |
| 9 | 9 | 3 |
| 10 | 10 | 3 |
| 11 | 11 | 5 |
| 12 | 12 | 2 |
| 13 | 13 | 3 |
| 14 | 14 | 4 |
| 15 | 15 | 4 |
| 16 | 16 | 4 |
| 17 | 17 | 4 |
| 18 | 18 | 4 |
| 19 | 19 | 2 |
| 20 | 20 | 2 |

**Таблица 10**

**Частота встречаемости качества ««умение восстанавливать**

**последовательность текста в соответствии с логической**

**структурой текста-рассуждения» у испытуемых 4«Б»**

**класса**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые |  |  |  |  |  |  |
| 0 | 4 | 3 | 8 | 5 | 20 |
|  | 0 | 1-4 | 5-7 | 8-15 | 16-20 |  |

Мо= 4

Me = 8

**Рис. 5**. Выраженность качества «умение восстанавливать последовательность текста

в соответствии с логической структурой текста-рассуждения»» 4 «Б» класс

**Таблица 11**

**Степень выраженности качества «составление текста-рассуждения»**

**у испытуемых 4 «Б» класса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № испытуемого | степень выраженности качества, балл |
| 1 | 1 | 5 |
| 2 | 2 | 5 |
| 3 | 3 | 4 |
| 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 |
| 6 | 6 | 4 |
| 7 | 7 | 4 |
| 8 | 8 | 4 |
| 9 | 9 | 4 |
| 10 | 10 | 4 |
| 11 | 11 | 5 |
| 12 | 12 | 2 |
| 13 | 13 | 4 |
| 14 | 14 | 4 |
| 15 | 15 | 4 |
| 16 | 16 | 4 |
| 17 | 17 | 3 |
| 18 | 18 | 3 |
| 19 | 19 | 2 |
| 20 | 20 | 2 |

**Таблица 12**

**Частота встречаемости качества «составление текста-рассуждения»**

**у испытуемых 3 «А» класса**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые |  |  |  |  |  |  |
| 0 | 3 | 2 | 11 | 4 | 20 |
|  | 0 | 1-3 | 4-5 | 6-16 | 17-20 |

Мо = 4

Me = 4

**Рис. 6.** Выраженность качества «составление текста-рассуждения» 4 «Б» класс

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЫБОРОК**

**Таблица 13**

**Частота встречаемости качества «умение**

**выделять конструкции с рассуждением »**

**у испытуемых 3 «А» и 3 «Б» классов**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «А» класса | 1 | 6 | 8 | 1 | 4 | 20 |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «Б» класса | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 20 |

**I.** Существует ли различие между испытуемыми 3 «А» и 3 «Б» классов по уровню развития качества «умение выделять конструкции с рассуждением»?

**II.** Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

**III.1.** Н0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

Н1 – существует достоверное различие между выборками.

**III.2.** Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

**III.3.**  **Таблица 14**

Ранжирование сводной выборки

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Значение | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Код группы | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б |
| Ранг | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 |

**Таблица 14. Продолжение**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| Значение | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Код группы | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б |
| Ранг | 11,5 | 11,5 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |

**Таблица 14. Окончание**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| Значение | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Код группы | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б |
| Ранг | 32 | 32 | 32 | 32 | 33 | 37,5 | 37,5 | 37,5 | 37,5 | 37,5 | 37,5 |

R 3А = 1\*3,5 + 6\*11,5+ 8\*23+ 1\*32 + 4\*37,5 =438,5

R 3В = 5\*3,5+ 4\*11,5+ 5\*23 + 4\*32 + 2\*37,5=381,5

Проверка:

R = R 3А+ R 3Г = 438,5 + 381,5 =820

= = 820

820=820, следовательно, R = , следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

**III.4.**

138 для р ≤ 0,05

U крит. = 114 для р ≤ 0,01

**III.5.**  Если U эмп. > U крит., то принимаем Н0 и отвергаем Н1

Если U эмп. ≤ U крит., то принимаем Н1 и отвергаем Н0

Так как

171,5 > 138, то принимаем Н0 и отвергаем Н1 (р ≤ 0,05);

171,5 5 > 114, то принимаем Н0 и отвергаем Н1 (р ≤ 0,01).

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем Н0 на 100% уровне достоверности.

**IV.** Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено (р ≤ 0,05).

**V.** Не существует достоверного различия между испытуемыми 3А и 3Б классов по выраженности качества «умение выделять конструкции с рассуждением ».

**Таблица 15**

**Частота встречаемости качества** «**умение**

**восстанавливать последовательность текста**

**в соответствии с логической структурой**

**текста-рассуждения**» **у испытуемых 3 «А» и**

**3 «Б» классов**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «А» класса | 0 | 6 | 10 | 3 | 1 | 20 |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «Б» класса | 1 | 8 | 7 | 2 | 2 | 20 |

**I.** Существует ли различие между испытуемыми 3 «А» и 3 «Б» классов по уровню развития качества «Умение восстанавливать последовательность текста в соответствии с логической структурой текста-рассуждения»?

**II.** Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

**III.1.** Н0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

Н1 – существует достоверное различие между выборками.

**III.2.** Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

**III.3. Таблица 16**

Ранжирование сводной выборки

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Значение | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Код группы | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б |
| Ранг | 1 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 |

**Таблица 16. Продолжение**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| Значение | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Код группы | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б |
| Ранг | 8,5 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |

**Таблица 16. Окончание**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| Значение | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| Код группы | 3Б | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3Б |
| Ранг | 24 | 24 | 24 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 39 | 39 | 39 |

R 3А = 6\*8,5 + 10\*24+ 3\*35+2\*39=474

R 3Б = 1\*1+ 8\*8,5 + 7\*24 + 2\*35+1\*39= 346

Проверка:

R = R 3А + R 3В =297

= = 820

820=820, следовательно, R = , следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

**III.4.**

138 для р ≤ 0,05

U крит. = 114 для р ≤ 0,01

**III.5.**  Если U эмп. > U крит., то принимаем Н0 и отвергаем Н1

Если U эмп. ≤ U крит., то принимаем Н1 и отвергаем Н0

Так как

136 < 138, то принимаем Н1 и отвергаем Н0 (р ≤ 0,05);

136 > 114, то принимаем Н0 и отвергаем Н1 (р ≤ 0,01).

*Следовательно, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем Н1 на 95% уровне достоверности и Н0 на 99% уровне достоверности.*

***IV.*** Достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку существует (ρ ≤ 0,05).

**V.** Существует достоверное различие между 3А и 3Б классами по уровню «умение восстанавливать последовательность текста в соответствии с логической структурой текста-рассуждения»

**Таблица 17**

**Частота встречаемости качества** «**составление**

**текста-рассуждения» у испытуемых 3 «А» и 3 «Б»**

**классов.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «А» класса | 0 | 4 | 6 | 4 | 6 | 20 |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «Б» класса | 2 | 2 | 7 | 4 | 5 | 20 |

**I.** Существует ли различие между испытуемыми 3 «А» и 3 «Б» классов по уровню развития качества «составление текста-рассуждения»?

**II.** Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

**III.1.** Н0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

Н1 – существует достоверное различие между выборками.

**III.2.** Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

**III.3.**  **Таблица 18**

Ранжирование сводной выборки

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Значение | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Код группы | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А |
| Ранг | 1,5 | 1.5 | 5,5 | 5,5 | 5,5 | 5,5 | 5,5 | 5,5 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 |

**Таблица 18. Продолжение**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| Значение | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Код группы | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б |
| Ранг | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 25,5 | 25,5 | 25,5 | 25,5 | 25,5 | 25,5 | 25,5 | 25,5 |

**Таблица 18. Окончание**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| Значение | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Код группы | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б |
| Ранг | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 |

R 3А = 4\*5,5 + 6\*15 + 4\*25,5 + 6\*35 = 424

R 3Б = 2\*1,5 + 2\*5,5+ 7\*15 + 4\*25,5 + 5\*35 = 396

Проверка:

R = R 3В + R 3Г = 424+396 = 820

= = 820

820=820, следовательно, R = , следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

**III.4.**

138 для р ≤ 0,05

U крит. = 114 для р ≤ 0,01

**III.5.**  Если U эмп. > U крит., то принимаем Н0 и отвергаем Н1

Если U эмп. ≤ U крит., то принимаем Н1 и отвергаем Н0

Так как:

186 > 138, то принимаем Н0 и отвергаем Н1 (р ≤ 0,05);

186> 114,то принимаем Н0 и отвергаем Н1 (р ≤ 0,01).

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем Н0 на 100% уровне достоверности.

**IV.** Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено (р ≤ 0,05).

**V.** Не существует достоверного различия между испытуемыми 3 «А» и 3 «Б» классов по выраженности качества «составление текста-рассуждения».

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЫБОРОК**

**Таблица 13**

**Частота встречаемости качества «умение**

**выделять конструкции с рассуждением »**

**у испытуемых 4 «А» и 4 «Б» классов**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 4 «А» класса | 0 | 6 | 4 | 6 | 4 | 20 |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 4«Б» класса | 0 | 4 | 3 | 8 | 5 | 20 |

**I.** Существует ли различие между испытуемыми 4 «А» и 4 «Б» классов по уровню развития качества «умение выделять конструкции с рассуждением»?

**II.** Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

**III.1.** Н0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

Н1 – существует достоверное различие между выборками.

**III.2.** Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

**III.3.**  **Таблица 14**

Ранжирование сводной выборки

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Значение | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Код группы | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б |
| Ранг | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 | 11,5 |

**Таблица 14. Продолжение**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| Значение | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Код группы | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б |
| Ранг | 11,5 | 11,5 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |

**Таблица 14. Окончание**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| Значение | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Код группы | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б |
| Ранг | 32 | 32 | 32 | 32 | 33 | 37,5 | 37,5 | 37,5 | 37,5 | 37,5 | 37,5 |

R 3А = 1\*3,5 + 6\*11,5+ 8\*23+ 1\*32 + 4\*37,5 =438,5

R 3В = 5\*3,5+ 4\*11,5+ 5\*23 + 4\*32 + 2\*37,5=381,5

Проверка:

R = R 3А+ R 3Г = 438,5 + 381,5 =820

= = 820

820=820, следовательно, R = , следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

**III.4.**

138 для р ≤ 0,05

U крит. = 114 для р ≤ 0,01

**III.5.**  Если U эмп. > U крит., то принимаем Н0 и отвергаем Н1

Если U эмп. ≤ U крит., то принимаем Н1 и отвергаем Н0

Так как

125 ≤ 138, то принимаем Н1 и отвергаем Н0 (р ≤ 0,05);

125 5≤ 114, то принимаем Н0 и отвергаем Н1 (р ≤ 0,01).

*Следовательно, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем Н1 на 95% уровне достоверности и Н0 на 99% уровне достоверности.*

***IV.*** Достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку существует (ρ ≤ 0,05).

**V.** Существует достоверное различие между 4А и 4Б классами по уровню «умение выделять конструкции»

**Таблица 15**

**Частота встречаемости качества** «**умение**

**восстанавливать последовательность текста**

**в соответствии с логической структурой**

**текста-рассуждения**» **у испытуемых 4 «А» и**

**4 «Б» классов**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «А» класса | 0 | 6 | 10 | 3 | 1 | 20 |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «Б» класса | 1 | 8 | 7 | 2 | 2 | 20 |

**I.** Существует ли различие между испытуемыми 4 «А» и 4 «Б» классов по уровню развития качества «Умение восстанавливать последовательность текста в соответствии с логической структурой текста-рассуждения»?

**II.** Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

**III.1.** Н0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

Н1 – существует достоверное различие между выборками.

**III.2.** Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

**III.3. Таблица 16**

Ранжирование сводной выборки

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Значение | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Код группы | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б |
| Ранг | 1 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 | 8,5 |

**Таблица 16. Продолжение**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| Значение | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Код группы | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б |
| Ранг | 8,5 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |

**Таблица 16. Окончание**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| Значение | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| Код группы | 3Б | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3Б |
| Ранг | 24 | 24 | 24 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 39 | 39 | 39 |

R 3А = 6\*8,5 + 10\*24+ 3\*35+2\*39=474

R 3Б = 1\*1+ 8\*8,5 + 7\*24 + 2\*35+1\*39= 346

Проверка:

R = R 3А + R 3В =297

= = 820

820=820, следовательно, R = , следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

**III.4.**

138 для р ≤ 0,05

U крит. = 114 для р ≤ 0,01

**III.5.**  Если U эмп. > U крит., то принимаем Н0 и отвергаем Н1

Если U эмп. ≤ U крит., то принимаем Н1 и отвергаем Н0

Так как

136 < 138, то принимаем Н1 и отвергаем Н0 (р ≤ 0,05);

136 > 114, то принимаем Н0 и отвергаем Н1 (р ≤ 0,01).

*Следовательно, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем Н1 на 95% уровне достоверности и Н0 на 99% уровне достоверности.*

***IV.*** Достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку существует (ρ ≤ 0,05).

**V.** Существует достоверное различие между 3А и 3Б классами по уровню «умение восстанавливать последовательность текста в соответствии с логической структурой текста-рассуждения»

**Таблица 17**

**Частота встречаемости качества** «**составление**

**текста-рассуждения» у испытуемых 4 «А» и 4 «Б»**

**классов.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень выраженности качества, балл | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «А» класса | 0 | 4 | 6 | 4 | 6 | 20 |
| Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «Б» класса | 2 | 2 | 7 | 4 | 5 | 20 |

**I.** Существует ли различие между испытуемыми 4 «А» и 4 «Б» классов по уровню развития качества «составление текста-рассуждения»?

**II.** Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

**III.1.** Н0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

Н1 – существует достоверное различие между выборками.

**III.2.** Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

**III.3.**  **Таблица 18**

Ранжирование сводной выборки

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Значение | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Код группы | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А |
| Ранг | 1,5 | 1.5 | 5,5 | 5,5 | 5,5 | 5,5 | 5,5 | 5,5 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 |

**Таблица 18. Продолжение**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| Значение | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Код группы | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б |
| Ранг | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 25,5 | 25,5 | 25,5 | 25,5 | 25,5 | 25,5 | 25,5 | 25,5 |

**Таблица 18. Окончание**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| Значение | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Код группы | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3А | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б | 3Б |
| Ранг | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 |

R 3А = 4\*5,5 + 6\*15 + 4\*25,5 + 6\*35 = 424

R 3Б = 2\*1,5 + 2\*5,5+ 7\*15 + 4\*25,5 + 5\*35 = 396

Проверка:

R = R 3В + R 3Г = 424+396 = 820

= = 820

820=820, следовательно, R = , следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

**III.4.**

138 для р ≤ 0,05

U крит. = 114 для р ≤ 0,01

**III.5.**  Если U эмп. > U крит., то принимаем Н0 и отвергаем Н1

Если U эмп. ≤ U крит., то принимаем Н1 и отвергаем Н0

Так как:

128 ≤ 138, то принимаем Н1 и отвергаем Н1 (р ≤ 0,05);

128> 114,то принимаем Н0 и отвергаем Н1 (р ≤ 0,01).

*Следовательно, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем Н1 на 95% уровне достоверности и Н0 на 99% уровне достоверности.*

***IV.*** Достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку существует (ρ ≤ 0,05).

**V.** Существует достоверное различие между 4А и 4Б классами по уровню «умение составлять текст-рассуждение»