

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»  
Факультет начальных классов  
Кафедра психологии и педагогики начального образования

НИКИТЕНКО ГАЛИНА ВИКТОРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Формирование культуры речи младших школьников как средства  
коммуникативной компетенции**

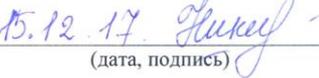
Направление 44.04.01 «Педагогическое образование»

Магистерская программа: «Инновационное начальное образование»

Допущена к защите  
Заведующий кафедрой педагогики и психологии  
начального образования,  
к.пс.н., доцент Н.А. Мосина  
15.12.17   
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
д.пед.н., профессор  
Г.И. Чижакова  
15.12.17   
(дата, подпись)

Научный руководитель  
к. филол. н., доцент Анна Александровна  
Бариловская  
15.12.17   
(дата, подпись)

Магистрант  
Галина Викторовна Никитенко  
15.12.17   
(дата, подпись)

Красноярск 2017

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	11
1.1. Культура речи как предмет психолого-педагогического анализа.....	11
1.2. Состояние проблемы по формированию коммуникативной компетенции младших школьников.....	20
1.3 Характеристики уровней сформированности культуры речи младших школьников.....	34
Выводы по I главе.....	41
Глава II. ЭМПИРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 4 КЛАССОВ КАК СРЕДСТВА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	42
2.1 Изучение и анализ сформированности культуры речи у младших школьников 3А и 3Б классов школы №70.....	42
2.2. Изучение и анализ сформированности коммуникативной компетенции младших школьников 3А и 3Б классов школы №70.....	62
2.3. Программа формирования культуры речи учащихся 4 «Б» класса как средства коммуникативной компетенции.....	72
Выводы по II главе.....	85
Глава III ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 4 «Б» КЛАССА КАК СРЕДСТВА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	86
3.1. Реализация программы по формированию культуры речи "Учусь быть культурным и общительным" .....	86
3.2. Обработка и анализ результатов опытно-экспериментальной работы по реализации программы «Учусь быть культурным и общительным».....	96

3.3. Статистическая обработка данных опытно-экспериментальной работы....	103
Выводы по III главе.....	106
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	108
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	110
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	120

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы настоящего исследования определяется тем, что уровень речевой культуры младших школьников сегодня заметно понижается из-за влияния телевидения и Интернета. Ученики начальной школы допускают регулярно много ошибок как разговорной, так и в письменной речи. Как следствие, устная и письменная речь выпускников начальной школы часто не отвечает всем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта [83].

Повышение речевой культуры учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Одним из показателей уровня культуры человека является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам. Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. Русский язык считается одним из трудных школьных предметов в начальных классах. С одной стороны, знание родного языка даётся детям с детства; с другой стороны, это сложная дисциплина, требующая большого труда. Поэтому обучению русскому языку в начальной школе уделяется большое внимание. От того, как ученики овладеют навыками грамотного письма, во многом зависит не только успешность овладения всем курсом русского языка, но и обеспечение социальной адаптации выпускника. В задачи начальной школы входит формирование основ гармоничного развития учащихся, обеспечение формирования прочных навыков культуры устной и письменной речи.

Обращение к проблеме формирования культуры речи младших школьников в контексте компетентностного подхода является своевременным и необходимым. Образовательная политика и практика работы всех учебных заведений сегодня перестраивается в соответствии с компетентностным подходом. Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим

трансформируется система методов, приемов и средств обучения. В основе их отбора и конструирования лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании.

Требования о переходе к компетентностному подходу в образовании возникли в связи с необходимостью привести образование в соответствие с потребностями рынка труда. С введением этого подхода в систему образования все более очевидной становится потребность оценивать результаты образования, не ограничиваясь качеством знаний. Такой подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, то есть основными единицами оценки качества результата обучения выступают компетенции.

Коммуникативная компетенция может по праву считаться ведущей и стержневой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций. Коммуникативную компетенцию сегодня необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с учебными и информационными умениями. Развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи должно рассматриваться не просто как цель в начальной школе, но как средство успешности овладения любыми предметными знаниями и умениями.

В настоящее время особенности социокультурной ситуации, усиление значимости не только выбора человеком своих поведенческих стратегий, но и его компетентности во взаимодействии с другими выводит задачу формирования коммуникативной компетенции в число приоритетных. Однако решение этой задачи сталкивается с неразработанностью коммуникативного подхода в образовании. При организации учебного процесса в массовой общеобразовательной школе его содержание не включает формирование коммуникативной компетенции в качестве существенной и самостоятельной педагогической задачи. Большинство педагогов ориентируются на организацию передачи предметных знаний и тем самым ограничивают коммуникацию задачами их усвоения. Это обуславливает дефицит взаимодействий,

коммуникации педагога и учащихся и актуализирует необходимость реализации коммуникативного подхода в организации урока.

Признавая необходимость формирования коммуникативной компетенции учащихся начальных классов и даже заявляя цели урока как коммуникативные, педагоги не организуют деятельность по их реализации. Причинами такого положения являются: ориентация педагогов на принципы, полагающие коммуникацию лишь как дополнение к основному (знаниевому) обучению; реализация в образовании узко дисциплинарного (предметного) подхода к его содержанию; организация урока на основе практики предъявления к нему единых требований; отсутствие в числе приоритетных задачи формирования коммуникативной компетенции.

Итак, в современной образовательной практике существуют *противоречия*:

- между необходимостью формирования у учащихся начальной школы коммуникативной компетенции и слабой разработанностью внедрения коммуникативного подхода в образовании;

- задача формирования коммуникативной компетенции у обучающихся начальных классов сейчас не приоритетна и рассматривается в качестве дополнения к главному, узко предметному обучению.

Данные противоречия порождают проблему исследования: выявление эффективных методов, приемов, средств формирования коммуникативной компетентности обучающихся. Это обуславливает необходимость формирования коммуникативной компетентности учащихся как специально поставленной педагогической задачи. В связи с этим была выбрана **тема** данной работы – «Формирование культурной речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции».

**Цель** исследования – на основе анализа научной литературы по проблеме исследования разработать, обосновать программу формирования культуры речи младших школьников в учебно-воспитательном процессе и опытно-экспериментальным путем проверить ее результативность.

**Объект** исследования – культура речи младших школьников как средство коммуникативной компетенции.

**Предмет** исследования – программа формирования культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции в учебно-воспитательном процессе.

**Гипотеза** исследования: формирование культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции в учебно-воспитательном процессе будет результативным, если будет создана и реализована программа, включающая в себя:

- ❖ Блок «речевой этикет»;
- ❖ Блок игр;
- ❖ Блок по работе над связной речью.

Исходя из проблемы, объекта, предмета, цели, гипотезы исследования, были сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. Исследовать теоретические предпосылки проблемы формирования культуры речи младших школьников.
2. Изучить состояние сформированности культуры речи школьников 3 «А» и 3 «Б» классов школы №70.
3. Разработать и реализовать в учебно-воспитательном процессе школы № 70 программу формирования культуры речи младших школьников.
4. проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

**Структура** работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

**Методологическую основу** исследования составляют компетентностный, деятельностный, личностно – ориентированный, аксиологический подходы (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.А. Болотов, В.В. Сериков, Л.С. Выготский, Е.В. Бондаревская).

**Теоретические основы** исследования составляют фундаментальные идеи о речи как деятельности человека (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев,

А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, Б.Н. Головин, М.Р. Львов); философские положения о культуре как системе (Л.Н. Коган); положения о понимании сущности культуры речи (Л.В. Гарибова, Т.В. Деркач, Н.Л. Кочкина, Г.Г. Плотникова, М.В. Соловьева); положения о коммуникативной компетенции (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Е.М. Бастрикова, Н.М. Шанский); труды по формированию культуры речи как средства коммуникативной компетенции (Ю.В. Ганьшина, А.А. Яковлева, Д.А. Иванова, и др.); статьи по исследованию проявлений речевой агрессии (З.Р. Сафина, Е.А. Яковлева).

В основу разработки научной концепции исследования положены идеи компетентностного подхода в образовании (А.В. хуторской), формирования культуры речи как средства коммуникативной компетенции (Л.С. Выготский, Н.М. Шанский).

Для решения поставленных задач применялся комплекс **методов исследования**: теоретические – анализ философской, психологической, педагогической и лингвистической литературы по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта, изучение нормативной базы, программной документации, методических пособий; эмпирические – педагогический эксперимент, анкетирование, опрос, самооценка, анализ продуктов деятельности обучающихся; статистические – ранжирование, качественный, количественный анализ результатов исследования.

Личное участие магистранта состоит в осуществлении содержательного анализа и выявлении теоретических предпосылок формирования культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции; изучении сформированности культуры речи и уровень сформированности коммуникативной компетенции младших школьников; разработке и реализации в процессе опытно-экспериментальной работы организационно-педагогических условий формирования культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции.

**База исследования** – Муниципальное Бюджетное Образовательное Учреждение школа № 70 Советского района г. Красноярск. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 53 обучающихся начальной школы, преподаватели начальных классов.

Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили ход исследования, которое проводилось с 2015 по 2017 год.

**Основные этапы исследования. Первый этап** – поисково-теоретический (2015 – 2016 гг.). Осуществлялся теоретический анализ проблемы исследования, определялись методология, цель, гипотеза, задачи исследования, уточнялся категориальный аппарат исследования, разрабатывались ключевые идеи опытно-экспериментальной работы, обосновывались методы изучения исследуемого явления.

**Второй этап** – опытно-экспериментальный (2016 – 2017 гг.). Проводилась опытно-экспериментальная работа по формированию культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции, апробировались организационно-педагогические условия, способствующие их формированию.

**Третий этап** – обобщающий (2017 г.). Проводились анализ и обобщение результатов исследования, уточнялись теоретические положения и выводы, осуществлялось литературное оформление текста диссертации.

**Научная новизна исследования:**

Разработаны и теоретически обоснованы организационно-педагогические условия формирования культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции. Новизна позиции автора заключается в реализации данных условий в единстве и взаимосвязи, а именно: создание и освоение коммуникативного пространства, способствующего формированию культуры речи; организация формирования культуры речи с точки зрения компетентностного подхода.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что выявленные и научно обоснованные организационно-педагогические условия

формирования культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции обогащают педагогическую теорию и способствуют дальнейшему развитию компетентностной направленности образования.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы при разработке методических материалов для системы общего образования; в деятельности образовательных учреждений по формированию культуры речи и коммуникативной компетенции младших школьников в системе дополнительного профессионального образования.

**Достоверность и надёжность исследования** обеспечены методологической обоснованностью исходных параметров исследования; применением современных методик сбора и обработки исходной информации; значительной источниковой базой; репрезентативностью данных; положительными результатами, методами математической статистики, подтверждающими гипотезу исследования.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись посредством организации опытно-экспериментальной работы. Представленные в работе результаты исследования нашли отражение в научных статьях, опубликованных в электронном издании «Аллея науки», «Формирование культуры речи младших школьников как средство их коммуникативной компетенции», «Эмпирические аспекты формирования культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции».

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

## 1.1. Культура речи как предмет психолого-педагогического анализа

Анализ научной, методической литературы и результатов диссертационных исследований позволяет констатировать, что вопросы о сущности и структуре культуры речи находились в поле зрения многих авторов, разрабатывались в рамках разных гуманитарных дисциплин.

Понятие «культура речи» является видовым по отношению к родовому понятию «культура».

Понятие «культура» является междисциплинарным, многоаспектным и используется в философии, культурологии, истории, искусствоведении, психологии, педагогике и других науках, что объясняет существование различных подходов к его толкованию.

Толковый словарь по культурологии дает понятие культуры исходя из его первоначального значения: «возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание» многозначное понятие, употребляемое для обозначения исторически определенного уровня развития общества, творческих сил и развития способностей человека, выраженного в типах, формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [40].

Педагогический аспект к определению сущности понятия «культура» представлен в Российской педагогической энциклопедии, которая трактует культуру как исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [67].

Ю. М. Лотман, который пишет, что культура - это совокупность генетически ненаследуемой информации в области поведения человека [49]. Педагогический смысл этого высказывания, вытекающий из свойства культуры, не связанной с наследованием информации, заключается в том, что культура может формироваться в образовательной среде.

Эту же мысль подчеркивает и педагог Е.В. Бондаревская, рассматривая культуру как среду, растящую и питающую развитие личности [10], и философ Л.Н. Коган [37], трактуя культуру как систему, выступающую мерой и способом формирования и развития сущностных сил человека в ходе его социальной деятельности. Образование представляет собой культурный процесс.

Данное понимание подтверждает педагог И.В. Колмогорова [39], говоря, что педагогика культуросообразна, потому что, с одной стороны отражает актуальный уровень культуры общества, а с другой, оказывает непосредственное влияние на ее потенциальный уровень.

Таким образом, понятие «культура» как область духовных и материальных ценностей используется для характеристики уровня развития цивилизации, достижений и особенностей той или иной научной области (педагогическая, речевая, этическая), а также для обозначения определенного уровня индивидуального владения знаниями, взглядами, убеждениями, умениями, нормами, относящимися к определенной области. Культура личности проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека: в социальной коммуникации, профессиональной деятельности, индивидуальном самообразовании.

Определившись с пониманием феномена культуры, перейдем к рассмотрению видового понятия «культура речи». Для этого предварительно рассмотрим понятие и сущность речи.

Речь как высшая психическая функция, является важнейшей составляющей интеллектуальной деятельности, и язык как ведущее средство реализации речевой деятельности и осуществления мыслительных процессов, на протяжении долгого времени есть предмет пристального внимания специалистов, изучающих психологию и лингвистику.

Речь трактуется в литературных источниках как «процесс порождения и восприятия речевых высказываний» [41], как «совокупность способов осуществления речевой деятельности» [27]. В общей структуре речевой деятельности выделяются способы ее осуществления – различные способы формирования и формулирования мысли. Им отвечают различные формы организации речевого общения и, соответственно, различные формы речи. Таких форм три: внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя речь [46].

Внешняя (устная и письменная) речь представляет собой внешний способ формирования и формулирования мысли и передачи информации. Основными формами внешней устной речи являются диалогическая, монологическая и полилогическая (групповая) речь. Так, формы речи – это « типовые » способы структурно-семантической организации речевых высказываний на основе соответствующего варианта использования языковых средств для построения речевых сообщений.

Итак, основными формами внешней устной речи в литературе обозначают речь диалогическую и речь монологическую [21].

Диалог – это первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения [50].

Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций; он осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения. Диалог как форма речевого общения опирается на общность восприятия окружающего мира собеседниками, общность ситуации, знание предмета речи. В диалоге наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи большую роль играют и невербальные компоненты – жест, мимика, а также средства интонационной выразительности. Указанные особенности определяют характер речевых высказываний в диалоге. Структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания (эллипсы или элизии),

наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля (речевые «штампы»). Простейшие формы диалога (например, реплики-высказывания типа утвердительного или отрицательного ответа) не требуют построения программы высказывания [46].

В лингвистике единицей диалога принято считать тематически объединенную цепь реплик, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью – так называемое «диалогическое единство» [47]. Достаточное («исчерпывающее») раскрытие темы (предмета речи), смысловая законченность и структурное единство, определяемые адекватным использованием языковых и внеязыковых средств в конкретной ситуации речевого общения, выступают как основные критерии связности развернутой диалогической речи.

Монолог определяется как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности [31].

По определению А.Р. Лурии, устная монологическая речь – это «устное повествование или развернутое высказывание на заданную тему» [50]. А.Р. Лурия отмечает, что в устной монологической речи, заключающей повествование о событии или рассуждение, с необходимостью должны присутствовать как мотив высказывания, так и общий замысел, создаваемый говорящим. Оба этих фактора должны обладать достаточной прочностью и оказывать детерминирующее влияние на протекание всего развернутого монологического высказывания, состоящего из нескольких смысловых групп, связанных между собой в целостную, «замкнутую» структуру [50].

Н.С. Пашук определяет монологическую речь как «вид речи, полностью или частично не связанный (в отличие от диалогической речи) с речью собеседника в содержательном и в структурном контексте» [59]. Согласно данному автору, монологическая речь обладает гораздо большей степенью традиционности при выборе языковых, композиционных и других средств, имеет, как правило, более сложное синтаксическое построение по сравнению с репликами в диалоге.

По своей языковой и структурно-композиционной организации монологическая речь гораздо сложнее, чем другие виды речи. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. Являясь особым видом реализации речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также разнообразные синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении.

Ю. В. Ганьшина обращает внимание на то, что термин «речь» многозначное, оно имеет три значения. В первом значении речь понимается как деятельность, процесс; во втором - речь как продукт деятельности или текст; в третьем - как ораторский жанр [20]. Однако в большинстве источников (в частности, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, Б.Н. Головин, М.Р. Львов) речь трактуется как деятельность человека, заключающаяся в общении с другими людьми, в выражении и передаче им мыслей посредством того или иного языка. Такое понимание речи позволяет синтезировать представление о культуре речи как комплексном явлении, представляющем собой социопедагогический феномен, включающий систему знаний, умений, навыков и способностей, проявляющихся в общении.

Если рассматривать исторический аспект разработки вопросов культуры речи, то нужно отметить, что нормативная стилистика развивалась в России задолго до революции под антично-средневековым, немецким и французским влиянием (начиная уже с грамматик Ломоносова; наиболее развёрнутым пособием в начале XX в. была книга В. И. Чернышева «Правильность и чистота русской речи», 1911).

Однако понятие «культура речи» и близкое к нему понятие «культура языка» возникают лишь в 1920-е годы в связи с появлением новой советской

интеллигенции и с общей послереволюционной установкой на то, чтобы «массы» «овладевали рабоче-крестьянской (пролетарской) культурой», важной частью которой была борьба за «чистоту русского языка».

Книга под названием «Культура языка» написана Г. О. Винокуром (1929 год), о «культуре русского языка» в 1930-е годы писал С. П. Обнорский. Обычным термин «культура речи» становится после войны: в 1948 выходит книга Е. С. Истриной «Нормы русского литературного языка и культура речи», а в 1952 году создаётся сектор культуры речи Института русского языка АН СССР и его возглавляет С. И. Ожегов, под редакцией которого с 1955 по 1968 г. выходят неперiodические сборники «Вопросы культуры речи».

Этому понятию посвящены теоретические работы В. В. Виноградова 1960-х годов, Д. Э. Розенталя и Л. И. Скворцова 1960-1970-х годов, в это же время появляются попытки отграничить его от термина «культура языка» (под которой предлагают понимать, прежде всего, свойства образцовых литературных текстов).

Ю. В. Ганьшина термин «культура речи» рассматривает в трех значениях в соотношении с термином «речь»:

1. В первом случае культура речи будет рассматриваться как безошибочное произнесение звуков и слов, отсутствие дефектов произношения. Нарушениями требований этой группы, как правило, занимаются не лингвисты, а логопеды.

2. Во втором значении термин культура речи обозначает выбор и использование средств языка (фонетических, лексических, грамматических связей в предложении).

3. В третьем случае культура ораторской речи понимается как соблюдение законов жанра, решение поставленных в речи проблем [20].

Ю. В. Ганьшина разводит два термина «культура языка» и «культура речи». Культура языка - это степень развития и богатства его лексики и синтаксиса, многообразия и гибкости его интонации. Культура речи - совокупность и система ее коммуникативных качеств, а совершенство каждого из них будет находиться в зависимости от разных условий, в число которых войдут и культура языка, и незатрудненность человеческой деятельности [20].

М. Р. Львов определяет культуру речи следующим образом: культура речи - это «отрасль языкознания, в которой устанавливаются и обосновываются нормы устного и письменного литературного языка» [51].

Л. И. Скворцов дает следующее определение культуры речи - это «раздел языкознания, исследующий проблемы нормализации с целью совершенствования языка как орудия культуры» [71].

Данный автор говорил о двух ступенях освоения культуры речи:

1. Первая ступень (низшая) - правильность речи. Это предмет школьного обучения, овладение литературной речью и ее нормами.

2. Вторая ступень (высшая) - культура речи в собственном смысле. Человек поднимается на эту ступень в течение всей своей жизни, но, к сожалению, совершенства достигают единицы.

В Большой современной энциклопедии «Педагогика» культура речи определяется «соблюдением общезыковых норм, содержательностью речи, логичностью, лексическим богатством, образностью и выразительностью» [60].

Это понимание разделяет Л. А. Введенская, определяя культуру речи как «владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме, при котором осуществляются выбор и организация языковых средств, позволяющих в определённой ситуации общения и при соблюдении этики общения обеспечить необходимый эффект в достижении поставленных задач коммуникации» [12].

Об этих же качествах и признаках пишет педагог и филолог М. В. Буланова-Топоркова, понимая под культурой речи «степень соответствия речи нормам орфоэпии, словоупотребления, грамматики, установленным для данного языка; способность следовать лучшим образцам в своей индивидуальной речи» [11].

Е. М. Тазиева культуру речи соотносит с оценочными значениями слова культура («определенный уровень, достигнутый в изучении, освоении какой-либо деятельности», и «высокий уровень развития чего-либо, степень совершенства, достигнутая в изучении чего-либо, в овладении чем-либо»), а также определяет исходя из сложившихся в лингвистике представлений о речи как процессе использования языка, владения языком [79].

Принимая во внимание данные аспекты, Г. О. Винокур утверждает, что «понятие культуры речи можно толковать в двояком смысле, в зависимости от того, будем ли мы иметь в виду только правильную речь или также речь, но искусную. Искусная речь предполагает умение говорить не только правильно, но в принципе и мастерски, как пишут и говорят мастера художественной речи» [14].

Из сказанного выше можно сделать заключение, что сущность культуры речи проявляется в таких признаках и качествах, как высокий уровень владения языком, высокая степень развития языковых способностей, навыков, умений, позволяющих в определённой ситуации общения и при соблюдении этики общения достигать необходимого эффекта коммуникации в разных сферах жизни.

Согласно Л. И. Скворцову, в культуру речи, помимо нормативной стилистики, включается регулирование «тех речевых явлений и сфер, которые ещё не входят в канон литературной речи и систему литературных норм» [71] - то есть всего повседневного письменного и устного общения, включая такие формы, как просторечие, различного рода жаргоны и прочее.

Более глубокому пониманию сущности культуры речи способствует определение ее структуры.

Л.В.Гарибова, Т.В.Деркач, Н.Л.Кочкина, Г.Г.Плотникова, М.В. Соловьева и другие ученые выделяют три компонента культуры речи:

- когнитивный, предполагающий наличие теоретических знаний, практических речевых умений и риторических навыков, необходимых для осуществления речевой деятельности;

- деятельностный, как комплексное применение социальных, коммуникативных, речеведческих знаний, понятий, умений, обеспечивающих качество информационного обмена и эффективность коммуникации;

- этический, как владение нормами и правилами речевого поведения в процессе общения, владение системой речевых формул общения, умение использовать правила языкового поведения в конкретных ситуациях общения.

Мотивационный компонент включают в структуру культуры речи А.Н.Бочкарева, А.А.Евтюгина, Л.Н.Лазуткина, Н.А.Лосева, подразумевая под ним

осознанное отношение к культуре речи, устойчивую мотивацию к ее развитию и совершенствованию.

Рефлексивный компонент, позволяющий оценивать собственную речевую деятельность и ее результаты, спланировать индивидуальный маршрут культурно-речевого совершенствования, выделяют А.А.Евтюгина, Е.Б.Зорина, А.В.Косенко, Л.Н.Лазуткина.

Е. А. Ступина в структуру культуры речи помимо когнитивного компонента включает коммуникативный (умение планировать речевые высказывания), эмоционально-творческий (умение составлять устные и письменные высказывания), компетентностный (умение осуществлять контроль над речью) [78].

В статье О. В. Приходько в качестве компонентов культуры речи рассматриваются:

- мотивационно-ценностный (мотивационно-ценностное отношение к своей речи);
- когнитивный (теоретические знания, практические речевые умения и риторические навыки, необходимые для осуществления речевой деятельности);
- деятельностный (осуществление деятельности, направленной на развитие культуры речи);
- рефлексивно-оценочный (анализ и самооценка результатов своей речевой деятельности с целью совершенствования данного качества) [64].

Под развитием культуры речи О. В. Приходько понимается процесс овладения личностью знаниями, умениями и навыками речи для эффективного общения на определенном уровне, а также процесс целенаправленной педагогической деятельности по развитию этого феномена. По мнению данного автора, такие компоненты культуры речи, как нормативный (соблюдение норм русского литературного языка) и содержательный (ясность выражения мысли, точность словесного выражения, содержательность речи, логика речевого выражения, система изложения, богатство словарного запаса, образность, эмоциональность, выразительность, правильность), целесообразно отнести к

когнитивному компоненту. А коммуникативный (коммуникативная целесообразность и коммуникативные качества речи, обеспечивающие качество информационного обмена и эффективность коммуникации) и функциональный (способность эффективно решать коммуникативные задачи, находя для этого оптимальные речевые способы), целесообразно включить в деятельностный компонент [64].

Таким образом, современная психология, педагогика и лингвистика раскрывают феномен «культура речи», опираясь на теорию речевой деятельности. В педагогической теории речевой деятельности рассматривают культуру речи как один из важнейших показателей духовной культуры человека, культуры его мышления, как средство развития личности. Под культурой речи понимается совокупность знаний, умений и навыков устной и письменной речи, используемых в определённой ситуации общения и при соблюдении этики общения для достижения необходимого эффекта в достижении поставленных задач коммуникации. Существует множество точек зрения на сущность и структуру культуры речи, но все концепции можно свести к двум основным. Согласно первой, речевая культура - это соблюдение норм русского литературного языка, согласно второй - следование нормам языка и умение выбирать наиболее удачный для конкретной речевой ситуации языковой материал.

## **1.2 Состояние проблемы по формированию коммуникативной компетенции младших школьников**

Впервые термин «компетенция» появился в США в 70-х годах прошлого столетия и использовалось в сфере бизнеса в связи с проблемой определения качеств успешного профессионала. Изначально компетенции противопоставлялись профессиональным знаниям и умениям, то есть рассматривались как самостоятельные универсальные составляющие любой профессиональной деятельности.

В 1993 г. Л. М. Спенсер и С. М. Спенсер описали компетенцию как характеристику индивида, которая отличает эффективного и/или выдающегося исполнителя: «Компетенция - базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях» [90].

В «Энциклопедическом словаре» Б. А. Введенского приводится следующее определение компетенции: «это круг полномочий; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» [94], иными словами, человек, знающий и разбирающийся в той или иной области.

В современном «Толковом словаре иноязычных слов» дано следующее определение компетенции – это «осведомленность в каком-нибудь круге вопросов, какой-нибудь области знания», тогда как компетентный – это «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области» [43], то есть, обладающий компетенцией.

А. В. Хуторский под компетенцией понимает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для того, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [89]. По его мнению, компетенция – это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере

В исследованиях А. Н. Щукина под компетенцией понимается «комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных человеком, в том числе в процессе обучения языку, и составляющий содержательный компонент его деятельности» [93]. Сочетание этих компонентов позволяет личности ставить перед собой определенные цели, достигать их и развиваться в конкретной деятельности.

В. А. Болотов и В. В. Сериков под компетенцией понимают «совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик» [9].

О. М. Бобиенко понимает под компетенцией «общую способность и готовность личности к деятельности, основанную на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [8].

В статье М. В. Смородиновой компетенция определяется как способность индивида справляться с самыми различными задачами, как совокупность знаний, умений навыков, которые необходимы для реализации конкретной деятельности [73].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) записано, что компетенция - это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [84].

Мы можем согласиться с позицией И. А. Зимней, которая утверждает, что терминами компетенция и компетентность называют «близкие, но не совпадающие по своему значению понятия» [31]. Иными словами, в педагогическом лексиконе компетенция обозначает структурную единицу процесса формирования компетентности, а компетентность – это результат.

И. А. Зимняя отмечает, что сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» широко использовались и ранее – в быту, литературе, его толкование приводилось в словарях. Так, «компетентный (лат. *competens, competentis* надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» [31].

Опираясь на воззрения А. В. Хуторского и трактовку в ФГОС, будем понимать компетенцию как заранее заданное нормативное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере, а также способность

применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области

Л. М. Спенсер и С. М. Спенсер предложили включать в состав компетенций 5 типов характеристик: мотивы, психофизиологические особенности (свойства), концепцию «я», знания и умения [76]. Данными авторами была предложена модель айсберга, иллюстрирующую характер каждой из выделенных групп компетенций. В данной модели знания и навыки являются видимыми и относительно поверхностными характеристиками людей. Поверхностные компетенции (знания и навыки) относительно просто развить, к примеру с помощью тренингов. Компетенции на основе «Я»-концепции лежат где-то посередине. Установки и ценности, такие как уверенность в себе, можно изменить при помощи тренинга, психотерапии и/или упражнения для позитивного развития, хотя это потребует больше времени и усилий. Глубинные компетенции (мотивы и свойства), лежащие в основе айсберга личности, оценить и развить труднее.

Согласно И. А. Зимней, компетенция включает пять характеристик, распределённых по нарастающей: мотивация, знания, умения, ценностно-смысловой уровень, эмоционально-волевой уровень [30].

В Материалах XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика», посвященных проблеме становления ключевых социальных компетенций и компетентностей на разных уровнях образовательной системы (под научной редакцией профессора И. А. Зимней) в состав таких компонентов, прежде всего, включены знания и умения (как когнитивная и деятельностная основа компетентности), эмоционально-волевая регуляция, ценностно-смысловое отношение и готовность [77]. Другими словами, компетенция по И. А. Зимней включает:

- 1) готовность к проявлению компетенции (мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация субъектных сил;
- 2) владение знанием предметного содержания компетенции (когнитивный аспект);

3) опыт проявления компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (деятельностный, или поведенческий аспект);

4) отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект, выступающий и как мотивационный);

5) эмоционально-волевую регуляцию процесса и результата проявления компетенции [77].

В статье Д. С. Великого выделены такие основные компоненты для обобщённой модели компетенции: 1) знания, умения, навыки (ЗУН); 2) способность (действие, опыт); 3) личность (личностные качества) [13].

Знания, умения и навыки - это классические компоненты оценивания результатов обучения. Знания - информация, которой обладает учащийся в определенных областях, полученная в процессе обучения, то есть это информация для осуществления какой-либо деятельности (действия). Умение предполагает целенаправленное выполнение действия, по изученной информации. Навыки - автоматизированные устойчивые умения выполнять определенную работу, то есть действие выполняется без контроля сознания, автоматически. Компонент ЗУН в данной обобщённой модели компетенции осваивается в ходе познавательной деятельности, он необходим как для осуществления деятельности, так и для дальнейшего обучения [13].

Способность - это то, что позволяет человеку успешно осуществлять определённого рода деятельность. То есть способности выражают готовность учащегося к овладению некими видами деятельности и их успешному выполнению, являются условием их успешного выполнения. Под ними понимается высокий уровень интеграции и генерализации психических процессов, свойств, отношений, действий и их систем, отвечающих требованиям деятельности. Они включают в себя как новые знания, умения и навыки, так и готовность к обучению новым способам и приемам деятельности. Способность - это предрасположенность к деятельности, выполняемой на основе ЗУН. А всё это в совокупности вместе с практикой (действиями) даёт опыт. Опыт становится то жизненное и профессиональное содержание, которое осмыслено и проработано

человеком и стало частью его внутреннего мира. Опытом начинает обладать ученик тогда, когда он анализирует результаты своей деятельности и делает правильные выводы. Нужно отметить важность способностей, ведь ученик, освоивший знания, не всегда может проявить их в действии, так как у него могут быть физические или иные отклонения, то есть он просто не способен выполнить действия и, значит, не может овладеть компетенцией [13].

Личностные качества - это совокупность приобретенных или сознательно сформированных устойчивых характеристик личности (черты характера или поведения) в виде жизненных ценностей, внутренних личностных установок, мотивации, стереотипов, привычек. К личностным качествам Д. С. Великий относит мотивацию личности, аксиологическую часть (направленность, ценностные отношения личности), эмоционально-волевую часть (саморегуляция) [13].

Выделенные в данной обобщённой модели компетенции компоненты компетенции связаны друг с другом и взаимно дополняют и развивают друг друга, и нельзя сказать, что какой-то компонент является первичным или главным, действие невозможно без знаний, знания нельзя получить без деятельности, и на всё это накладываются наши личностные качества, а они, в свою очередь, изменяются с приобретением ЗУН и освоением деятельности.

Итак, в качестве компонентов компетенции в литературных источниках рассматриваются: когнитивный (знаниевый); деятельностный, или поведенческий (умения и навыки); мотивационный (готовность к проявлению компетенции); ценностно-смысловой; эмоционально-волевой.

Коммуникативная компетенция - сложное и многоаспектное явление, в связи с чем существует множество определений этого понятия.

По Д. Хаймсу, в понятие коммуникативной компетенции включаются навыки и умения адекватного использования языка в конкретной ситуации общения. «Коммуникативная компетенция определяется как творческая способность человека пользоваться инвентарем языковых средств (в виде высказываний и дискурсов), которая складывается из знаний и готовности к их

адекватному использованию. В данное понятие включаются когнитивные, аффективные и интенциональные факторы» [82].

Как отмечает Н. М. Шанский, коммуникативная компетенция - это «способность индивида решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения ... являет собой нерасторжимое единство двух компонентов - лингвистического и социального, связь определенного объема лингвистических и социальных знаний с умениями и навыками общения» [92].

По Е. М. Бастриковой, коммуникативная компетенция относится к классу интеллектуальных способностей индивида. Сферой проявления этих способностей является деятельностный процесс, необходимым звеном которого выступает речевой компонент (речевая деятельность) [4]. С точки зрения теории речевой деятельности, составляющие коммуникативной компетенции - компетенции в говорении, чтении, письме, аудировании.

Функциональный подход к языку позволяет говорить о компонентном составе коммуникативной компетенции – грамматической, социолингвистической, дискурсной (дискурсивной), стратегической компетенциях [4]. Так, понятие грамматической компетенции характеризует степень овладения лингвистическим кодом языка. Социолингвистическая компетенция – это способность пользоваться языковыми средствами с учетом темы, ролей участников общения и окружения, или конкретно заданной ситуации общения, а также знания правил поведения, принятых в данном языковом коллективе. Дискурсная (дискурсивная) компетенция трактуется как способность использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в связный текст. Обладание стратегической (или компенсаторной) компетенцией предполагает использование вербальной и невербальной коммуникативных стратегий при необходимости усиления риторического эффекта речевого сообщения или паузы в коммуникации.

М. Н. Вятютнев предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [19]

И. А. Зимняя относит коммуникативные компетенции к группе компетенций, относящихся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- 1) компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;
- 2) компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента [31].

О. А. Сальникова называет такие компоненты коммуникативной компетенции: языковая, речевая, дискурсивная, культуроведческая и риторическая [68].

Т. П. Серегина отмечает, что критерии развития коммуникативной компетенции должны соответствовать основным функциям и отражать следующие умения:

- 1) умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника;
- 2) умение вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей;
- 3) умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относится к нему [70].

Единицами коммуникативной компетенции О. А. Сальникова называет:

– сферы коммуникативной деятельности;

- темы, ситуации общения и программы их развёртывания;
- речевые действия;
- социальные и коммуникативные роли собеседников (сценарии их коммуникативного поведения);
- тактика коммуникации в ситуациях при выполнении программы поведения;
- типы текстов и правила их построения;
- языковые минимумы [68].

Уровень овладения коммуникативной компетенцией определяется этапом и целью обучения. В. И. Тесленко и С. В. Латынцев выделяют четыре уровня сформированности коммуникативной компетенции:

- 1) базовый уровень – преобладают заучивание, репродуктивный уровень заданий;
- 2) оптимально-адаптивный – учащиеся не владеют в достаточной мере всеми составляющими коммуникативной компетенции, но при этом демонстрируют готовность к её проявлению (хотя нерегулярно) и обладают заметным потенциалом;
- 3) творческо-поисковый – учащиеся демонстрируют достаточное развитие коммуникативной компетенции, успешно действуют в проблемных ситуациях, готовы к адаптации в информационной среде;
- 4) рефлексивно-оценочный – учащиеся самостоятельно выделяют интересующие их проблемы и организуют коммуникативные ситуации для их разрешения [80].

Итак, вслед за Н. М. Шанским мы рассматриваем коммуникативную компетенцию как нерасторжимое единство двух компонентов - лингвистического и социального, связь определенного объема лингвистических и социальных знаний с умениями и навыками общения. С точки зрения теории речевой деятельности, составляющие коммуникативной компетенции - компетенции в говорении, чтении, письме, аудировании. С психологической точки зрения коммуникативная компетенция - это владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе, знакомство с различными социальными ролями.

Младший школьный возраст - значимый этап развития человека. С приходом ребёнка в школу меняется его социальный статус, социальная роль. Ребёнок впервые начинает заниматься общественно-полезной деятельностью, его действия становятся социально-значимыми и начинают оцениваться. Также это оптимальный период для формирования коммуникативных способностей, активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоение коммуникативных, речевых умений, способов различения социальных ситуаций.

Начальная школа важный этап в развитие межличностных отношений младших школьников. Поводом для общения теперь становятся совместные важные дела: решение учебных задач, организация совместной деятельности. В этом возрасте формируется умение дружить, возникают новые виды отношений по сравнению с дошкольным возрастом. Отношения «ребёнок-учитель» становится определяющими для отношений ребёнка с родителями и детьми. От того, как ребёнок справляется с новой ролью ученика будет зависеть его место среди окружающих и отношений с ними [17].

В начальной школе ребёнок осваивает новый вид речи - письменную речь. Овладение ее развивает способность преднамеренно излагать свои мысли, то есть произвольному и осознанному осуществлению устной речи. Письменная речь усложняет общение, так как предполагает обращение к отсутствующему собеседнику.

Речь для младшего школьника является, с одной стороны, средством общения, а с другой – формой существования мысли. Мышление ребёнка формируется с помощью языка и речи. Сама формулировка мысли в словесной форме обеспечивает лучшее понимание объекта познания. Мышление, по мнению Л. С. Выготского, в любых его формах невозможно без языка. Младший школьник очень часто испытывает затруднение в решении учебных и коммуникативных задач, пока не сформулирует свои затруднения вслух.

Л. С. Выготский подчеркивает: «Поскольку коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделение основного

состава коммуникативных и речевых действий, т. е. тех действий, которые имеют наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования, обозначенных в новом проекте стандартов. Основой решения этой задачи стало ключевое значение коммуникации для психического и личностного развития ребенка: содействие и сотрудничество выступают как реальная деятельность, внутри которой совершаются процессы психического развития и становления личности. Кроме того, благодаря своей знаковой (вербальной) природе общение изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания» [18].

Как отмечает С. Г. Батырева, коммуникативная компетенция младших школьников понимается как способность и готовность младшего школьника осуществлять межличностное и межкультурное общение с окружающими его индивидами [5].

А. Г. Асмолов считает, что специфические для каждого учебного предмета действия и операции уже в начальной школе должны быть дополнены универсальными учебными действиями. Владеть общим способом действия – означает безошибочно решать любую задачу, понимая основания собственных действий, ощущая границы применимости данного способа [34].

Рассуждая о значении коммуникативной компетентности ученика начальных классов в образовательном процессе, Р. А. Кириллова отмечает, что данная компетентность:

1. Влияет на учебную успешность. Под коммуникативной успешностью следует подразумевать многоаспектное личностное образование, результат приобретения учащимися положительного опыта учебной коммуникативной деятельности, которая проявляется в стремлении детей включиться в учебное общение на своём уровне развития, обученности, воспитанности.
2. От коммуникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации ребенка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе.

3. Коммуникативная компетентность обучающихся может рассматриваться в образовательном процессе как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни [35].

А. Г. Асмолов выделяет следующие коммуникативные компетенции учащихся начальной школы:

- слушать,
- вступать в диалог,
- участвовать в коллективном обсуждении проблем,
- строить продуктивное взаимодействие со сверстниками,
- строить продуктивное взаимодействие с взрослыми,
- планировать учебное сотрудничество,
- определять цели участников взаимодействия,
- определять функции участников взаимодействия,
- определять способы взаимодействия,
- задавать вопросы,
- разрешать конфликты,
- управлять поведением партнёра,
- выражать свои мысли;
- владеть монологической речью,
- владеть диалогической речью [34].

К. П. Зайцева под коммуникативными компетенциями младших школьников выделяет:

- комплекс индивидуально-психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатичность, доброжелательность);
- уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими, навыки культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуации и др.);
- желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность;

- умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации, контролировать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими [28].

В диссертационной работе С. Г. Батыревой в качестве компонентов коммуникативной компетентности младших школьников названы:

- 1) когнитивный компонент - представления, которые освоены личностью на определённом образовательном этапе и отражают его содержание;
- 2) аксиологический компонент - мотивы, отношения и ценности личности в деятельности реализации своей компетенции в соответствии с требованиями, предъявляемыми на этом этапе;
- 3) интерактивный компонент - предметные и универсальные учебные действия, позволяющие успешно реализовывать деятельность, соответствующую определённой компетенции;
- 4) эмпирический компонент – устойчивый позитивный опыт реализации компетенции в рамках, установленных для личности, полномочий [5].

З. Р. Сафина и Е. А. Яковлева в требования к уровню сформированности коммуникативной компетенции младшего школьника включают:

- умения различать диалог и монолог,
- умения различать повествование, описание, рассуждение,
- умения различать виды пересказа,
- умения участвовать в диалоге,
- умения использовать правила речевого этикета,
- умения использовать средства невербального общения,
- умения выполнять работы творческого характера [69].

Согласно Л. В. Епишииной, коммуникативная компетенция учащихся начальной школы выражается в умениях самостоятельно:

- вступать в контакт с любым типом собеседника (по возрасту, статусу, степени близости и знакомство и т.д.), учитывая его особенности;

- поддерживать контакт в общении, соблюдая нормы и правила общения, в формах монолога и диалога, а также с использованием средств невербального общения;
- слушать собеседника, проявляя уважение и терпимость к чужому мнению;
- высказывать, аргументировать и в культурной форме отстаивать собственное мнение;
- стимулировать собеседника к продолжению общения;
- грамотно разрешать конфликты в общении;
- изменять при необходимости свое речевое поведение;
- оценивать успешность ситуации общения;
- корректно завершать ситуацию общения [26].

И. А. Гришанова считает, что именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными компетенциями в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению [24].

Согласно К. П. Зайцевой, младший школьный возраст оптимальный период для формирования коммуникативной компетенции, активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоение коммуникативных, речевых умений, способов различения социальных ситуаций:

1. С поступлением в школу ребенок открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений.
2. У младших школьников уже достаточно развиты рефлексивные способности.
3. Школа предъявляет к ребенку новые требования в отношении речевого развития.
4. В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми.
5. Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом.

6. У детей младшего школьного возраста складываются предпосылки формирования важных социальных качеств.

7. Дети в этом возрасте не утратили интереса к игре и, что самое важное, игру они используют как полигон для отработки учебных умений [28].

### **1.3. Характеристики уровней сформированности культуры речи младших школьников**

При определении сформированности культуры речи младших школьников мы учитывали особенности самого феномена культуры речи, а также специфику коммуникативной компетенции.

Теоретический анализ позволил выявить в структуре культуры речи нормативный (когнитивный), коммуникативный (операционно-деятельностный), этический компоненты, сформированность которых является показателем культуры речи младших школьников. Поэтому одной из задач опытно-экспериментальной работы было выявление сформированности культуры речи младших школьников по каждому из названных компонентов.

Для практического подтверждения или опровержения положений гипотезы настоящего исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, которая проводилась на базе Муниципального Бюджетного Образовательного Учреждения города Красноярск «Средняя школа №70». В целом, в исследовании приняли участие 53 младших школьника в возрасте 10-11 лет, среди которых 27 обучающихся экспериментальной группы и 26 обучающихся контрольной группы.

В качестве показателей сформированности нормативного (когнитивного) компонента культуры речи младших школьников мы рассматривали наличие у обучающихся теоретических знаний, практических речевых умений и риторических навыков, необходимых для осуществления речевой деятельности; коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента – умение

планировать речевые высказывания, применять социальные, коммуникативные знания, понятия и умения обеспечивающие качество обмена информацией, способность строить правильные собственные высказывания и воспринимать чужие; этического – владение нормами и правилами речевого поведения в процессе общения, умение использовать правила языкового поведения в конкретных ситуациях общения.

В соответствии с названными показателями были определены критериальные характеристики, отражающие трехуровневое проявление сформированности культуры речи младших школьников (высокий, средний, низкий), представленные в таблице 1.

Таблица 1.

Критериальные характеристики уровней сформированности культуры речи младших школьников

Компоненты культуры речи	Уровни и критериальные характеристики		
	Высокий	Средний	Низкий
<b>НОРМАТИВНЫЙ</b>	владеет теоретическими знаниями, использует практические речевые умения и риторические навыки, необходимые для осуществления речевой деятельности	не в полной мере владеет теоретическими знаниями, не всегда использует практические речевые умения и риторические навыки, необходимые для осуществления речевой деятельности	не владеет теоретическими знаниями, не использует практические речевые умения и риторические навыки, необходимые для осуществления речевой деятельности

КОММУНИКАТИВНЫЙ	умеет планировать речевые высказывания, применяет социальные, коммуникативные знания, понятия и умения обеспечивающие качество обмена информацией, умеет строить правильные собственные высказывания и воспринимать чужие	не всегда планирует речевые высказывания, в не полной мере применяет социальные, коммуникативные знания, понятия и умения обеспечивающие качество обмена информацией, не всегда правильно строит собственные высказывания и воспринимает чужие	не умеет планировать речевые высказывания, не применяет социальные, коммуникативные знания, понятия и умения обеспечивающие качество обмена информацией, не умеет строить правильные собственные высказывания и воспринимать чужие
ЭТИЧЕСКИЙ	владеет нормами и правилами речевого поведения в процессе общения, умеет использовать правила языкового поведения в конкретных ситуациях общения, не является источником конфликтной ситуации, при ее возникновении стремится урегулировать отношения, контролирует свое эмоциональное состояние, отсутствие инвективных выражений в речи	не в полной мере владеет нормами и правилами речевого поведения в процессе общения, не всегда умеет использовать правила языкового поведения в конкретных ситуациях общения, бывает источником конфликтной ситуации, но при ее возникновении стремится урегулировать отношения, не всегда контролирует свое эмоциональное состояние, редко использует инвективные выражений в речи	не владеет нормами и правилами речевого поведения в процессе общения, не умеет использовать правила языкового поведения в конкретных ситуациях общения, часто является источником конфликтной ситуации, при ее возникновении не может регулировать свое эмоциональное состояние, употребление инвективных выражений в речи

Проведя анализ методов и методик исследования сформированности компонентов культуры речи, мы выбрали четыре серии из «Тестовой методики диагностики устной речи младших школьников» Т.А. Фотековой [87], которые помогают определить уровень нормативного (когнитивного) и коммуникативного (операционно-деятельностного) компонентов. Целью данной методики является определение сформированности речевых умений и навыков, как важного условия развития коммуникативной функции речи.

Для определения этического компонента нами была составлена анкета «Отношение младших школьников к ненормативной лексике». Среди младших

школьников было проведено анкетирование, которое выявило отношение младших школьников к ненормативной лексике и частоту употребления ими инвективных выражений, а так же определило возможность неэтичного поведения во время общения.

Исходя из общей суммы баллов по методикам, мы установили три уровня сформированности компонентов культуры речи. По компоненту «нормативный» мы установили следующие уровни:

- высокий уровень – системные, устойчивые знания о языке, постоянно проявляющиеся во всех его аспектах (40 – 26 баллов);
- средний уровень – системные знания, но их глубина и устойчивость проявляются лишь иногда и по отдельным аспектам (25 – 13 баллов);
- низкий уровень – бессистемные, неосознанные и поверхностные знания, проявляющиеся эпизодически (12 – 0 баллов).

Для компонента «коммуникативный» мы установили такие уровни:

- высокий уровень – высокая степень самостоятельности и творческий характер реализации (80 – 54 баллов);
- средний уровень – репродуктивный характер проявления умений, где творческие моменты проявления умений являются ситуативными, а степень субъектной активности невысока (53 - 27 баллов);
- низкий уровень – вынужденное, стереотипное и неосознанное проявление умений в деятельности (26 – 0 баллов).

По третьему компоненту «этический» выделены следующие уровни:

- высокий уровень – постоянное владение правилами и нормами речевого поведения в процессе общения (20 – 15 баллов);
- средний уровень – владение правилами и нормами речевого поведения в процессе общения, но не всегда придерживается данных правил (14 – 8 баллов);
- низкий уровень – не владеет правилами и нормами речевого поведения в процессе общения (7 – 0 баллов).

Так как наше диссертационное исследование посвящено культуре речи в контексте средства коммуникативной компетенции младших школьников, перед

нами стояла задача, так же выявить исходный уровень сформированности коммуникативной компетенции. Согласно К. П. Зайцевой, младший школьный возраст оптимальный период для формирования коммуникативной компетенции, активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоение коммуникативных, речевых умений, способов различения социальных ситуаций:

1. С поступлением в школу ребенок открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений.
2. У младших школьников уже достаточно развиты рефлексивные способности.
3. Школа предъявляет к ребенку новые требования в отношении речевого развития.
4. В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми.
5. Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом.
6. У детей младшего школьного возраста складываются предпосылки формирования важных социальных качеств.
7. Дети в этом возрасте не утратили интереса к игре и, что самое важное, игру они используют как полигон для отработки учебных умений [28].

Исходя из всего вышесказанного нами были определены следующие критерии оценивания:

- 1) Определение правильного эмоционального состояния сверстника, взрослого, героя из мультфильма;
- 2) Способность находить необходимую для задания информацию у собеседника;
- 3) Умение формулировать и задавать развернутые вопросы в ходе выполнения задания;
- 4) Умение выслушать собеседника, не перебивая его и отстоять свое мнение в ходе беседы;

- 5) Умение поддерживать беседу с взрослым и сверстником;
- 6) Способность самому организовывать беседу, являться организатором, инициатором беседы.

Уровни коммуникативных навыков детей были разбиты на три уровня: высокий, средний, низкий. Так же исходя из выбранных методик, определены балльные границы уровней.

Высокий уровень (21 – 15 баллов):

- ребенок четко определяет настроение (эмоциональное состояние) у своих сверстников, героев из мультфильмов;
- внимательно слушает собеседника, не перебивает его и не задевая личностей отстаивает свое мнение;
- легко может поддержать разговор со взрослым и сверстником;
- ребенок проявляет инициативу для начала беседы, игры.

Средний уровень (14 – 8 баллов):

- ребенок затрудняется ответить, определить эмоциональное состояние взрослого, сверстника и героя из мультфильма;
- не всегда внимателен к собеседнику, может перебить его и начать отстаивать свое мнение;
- затрудняется поддержать разговор со взрослым и сверстником;
- ребенок не всегда проявляет инициативу для начала беседы, игры.

Низкий уровень (7 – 0 баллов):

- ребенок не может определить эмоциональное состояние человека, тем самым не учитывает настроение собеседника при разговоре;
- в контакт со сверстниками и взрослым не входит, иногда проявляет негативную сторону общения, вступает в конфликт, не учитывая чужих интересов, отстаивает свое мнение
- затрудняется или не может поддержать разговор со сверстниками и взрослыми;
  - не проявляет инициативу для начала беседы, игры, часто пассивно следует за активными детьми.



### **Выводы по I главе**

Опираясь на воззрения А. В. Хуторского и трактовку в ФГОС, будем понимать компетенцию как заранее заданное нормативное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере, а также способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

В качестве компонентов компетенции в литературных источниках рассматриваются: когнитивный (знаниевый); деятельностный, или поведенческий (умения и навыки); мотивационный (готовность к проявлению компетенции); ценностно-смысловой; эмоционально-волевой, этический.

Коммуникативная компетенция - нерасторжимое единство двух компонентов - лингвистического и социального, связь определенного объема лингвистических и социальных знаний с умениями и навыками общения. С точки зрения теории речевой деятельности, составляющие коммуникативной компетенции - компетенции в говорении, чтении, письме, аудировании. С психологической точки зрения коммуникативная компетенция - это владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе, знакомство с различными социальными ролями.

## **Глава II. ЭМПИРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 4 КЛАССОВ КАК СРЕДСТВА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

### **2.1. Изучение и анализ сформированности культуры речи у младших школьников 3А и 3Б классов школы №70**

При изучении сформированности культуры речи младших школьников по нормативному (когнитивному) компоненту, мы учитывали, что нормативный компонент является в структуре речи системообразующим, так как знания – один из важных критериев оценки уровня культуры речи младших школьников. Принимая во внимание значимость нормативного компонента культуры речи, ученикам был предложен тест, предназначенный для диагностики сформированности речевых умений и навыков, как важного условия развития коммуникативной функции речи. Мы взяли несколько серий из тестовой методики Фотековой Т.А [87]. Серия 2, направлена на исследование навыков языкового анализа и серия 3 – исследование грамматического строя речи (задания: 2, 3, 4), так как данные серии более емко определяют нормативный компонент.

Работы учащихся оценивались в баллах. Максимальное количество баллов, которое может быть набрано учеником, составляет 40 баллов.

Методика проводилась индивидуально с каждым обучающимся, так же для помощи привлекались классные руководители классов участвующих в опытно-экспериментальной работе. При проведении серии 2, обучающимся предлагалось, подумать и ответить на вопросы.

- Сколько слов в предложении «Около дома росла высокая береза»?
- Какое второе слово в этом предложении?
- Сколько слогов в слове «рак»?
- Сколько слогов в слове «машина»?
- Какой третий слог в слове «машина»?

- Сколько звуков в слове «рак»?
- Сколько звуков в слове «шапка»?
- Какой первый звук в слове «шапка»?
- Какой третий звук в слове «школа»?
- Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Каждый ответ фиксировался в индивидуальной карте ребенка, затем проводилось оценивание по системе: 1 балл - правильный ответ с первой попытки; 0,5 балла – правильный ответ со второй попытки; 0,25 балла – правильный ответ с третьей попытки; 0 баллов – неверный ответ с третьей попытки. Максимальный балл за серию — 10.

По серии 3 предлагалось три задания. Так первое задание, направленное на выявление уровня развития синтаксического строя, связной речи и творческих способностей, предполагало представление предложений, и если в некоторых из них будут ошибки, постараться их исправить: Девочка гладит утюгом. Дом нарисован мальчик. Мальчик умывается лицо. Собака вышла в будку. Березки склонились от ветра. Солнце освещается землей. По морю плывут корабль. У Нины большая яблоко. Хорошо спится медведь под снегом. Над большим деревом была глубокая яма. Результаты так же фиксировались в индивидуальной карте обучающегося и оценивались следующим образом: 1 балл – выявление и исправление ошибки; 0,5 балла – выявление и исправление ошибки с незначительными неточностями (пропуск, перестановки, замены слов); 0,25 балла – ошибка выявлена, но не исправлена; 0 баллов – ошибка не выявлена. Максимум по заданию 10 баллов. Второе задание направленно на составление предложений из слов предложенных в начальной форме. При проведении данного задания обучающимся предлагалось из названных слов, постараться составить предложения. Наборы слов предлагаемые для тестирования: мальчик, открывать, дверь; девочка, читать, книжка; доктор, лечить, детей; рисовать, карандаш, девочка; в сад, расти, вишня; сидеть, синичка, на, ветка; груша, бабушка, внучка, давать; Витя, косить, трава, кролики, для; Миша, дать, собака, большая, кость; Петя, купить, шар, красный, мама. Слова предъявляются до первого ответа.

Ответы заносятся в индивидуальную карту ребенка и оцениваются по системе: 1 балл – предложение составлено верно; 0,5 балла – нарушен порядок слов; 0,25 балла – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов; 0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания. Максимальное количество баллов по второму заданию 10 баллов. Третье задание, направленное на добавление предлогов в предложения, предполагало представление предложений, в которых пропущено слово, обучающийся должен постараться найти его и вставить. Предлагаемые предложения для тестирования:

Лена наливает чай...чашки.

Почки распустились...деревьях.

Лодка плывет...озеру.

Чайка летит...водой.

Птенец выпал...гнезда.

Деревья шумят...ветра.

Последние листья падают...березы.

Щенок спрятался...крыльцом.

Пес сидит...конуры.

Большая толпа собралась ...театром.

При затруднении в выборе предлога, использовалось два вида помощи:

- стимулирующая («неверно, подумай еще»);

- в виде вопроса к пропущенному предлогу (наливает чай куда?).

Все ответы также фиксировались в индивидуальной карте ребенка, и оценивались следующим образом: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 – правильный ответ после помощи второго вида; 0 баллов – неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида. Максимальное количество баллов по данному заданию, так же 10 баллов.

Тест и система оценивания заданий (см. Приложение 1.)

После проведения диагностики, данные по каждому классу занесены в сводные таблицы, по 3 «А» (см. Приложение 2), по 3 «Б» (см. Приложение 3).

Результаты констатирующего исследования нормативного (когнитивного) компонента 3 «А» класса в количественном и процентном соотношении отражены в таблице 2.

Таблица 2.

Уровневое распределение нормативного (когнитивного) компонента обучающихся 3 «А» класса в количественном и процентном соотношении.

Уровни					
Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
7	26,9	15	57,7	4	15,4

Данные таблицы 2 показывают, что преобладающим, является средний уровень – 15 человек или 57,7% не в полной мере владеют теоретическими знаниями, не всегда используют практические речевые умения и риторические навыки, необходимые для осуществления речевой деятельности. Так же имеются обучающиеся у которых нормативный компонент культуры речи сформирован на высоком уровне, это 7 человек, или 26,9% - это обучающиеся владеющие теоретическими знаниями, использующие практические речевые умения и риторические навыки, необходимые для осуществления речевой деятельности. Низкий уровень сформированности нормативного компонента культуры речи имеют 4 человека, или 15,4% не владеют теоретическими знаниями, не используют практические речевые умения и риторические навыки, необходимые для осуществления речевой деятельности.

Эти результаты могут говорить о том, что в данном классе уделяется достаточное внимание формированию знаниевых основ культуры речи.

Результаты сформированности нормативного компонента культуры речи младших школьников 3 «А» класса представлены на рис.1.

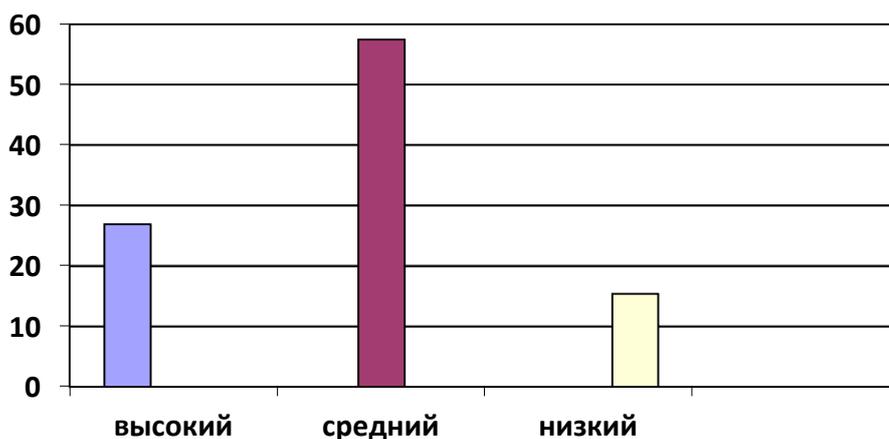


Рис.1. Уровневое распределение нормативного компонента культуры речи младших школьников 3 «А» класса в % соотношении.

Результаты исследования 3 «Б» класса в количественном и процентном соотношении отражены в таблице 3.

Таблица 3.

Уровневое распределение нормативного (когнитивного) компонента обучающихся 3 «Б» класса в количественном и процентном соотношении.

Уровни					
Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
5	18,5	13	48,3	9	33,2

Данные таблицы показывают, так же преобладающий уровень, сформированности нормативного компонента, средний – 13 человек или 48,3% - это обучающиеся не в полной мере владеющие теоретическими знаниями, не всегда использующие практические речевые умения и риторические навыки, необходимые для осуществления речевой деятельности. Но в данном классе высоко количество обучающихся с низким уровнем сформированности нормативного компонента – 9 человек или 33,2% это дети не владеющие теоретическими знаниями, и не использующие практические речевые умения и риторические навыки, необходимые для осуществления речевой деятельности. Это может

свидетельствовать о недостаточном уделении внимания языковым нормам. Анализ состава класса показал, что низкий уровень сформированности нормативного компонента может быть вызван разно национальным составом класса.

Результаты сформированности нормативного компонента культуры речи младших школьников 3 «Б» класса представлены на рис.2.

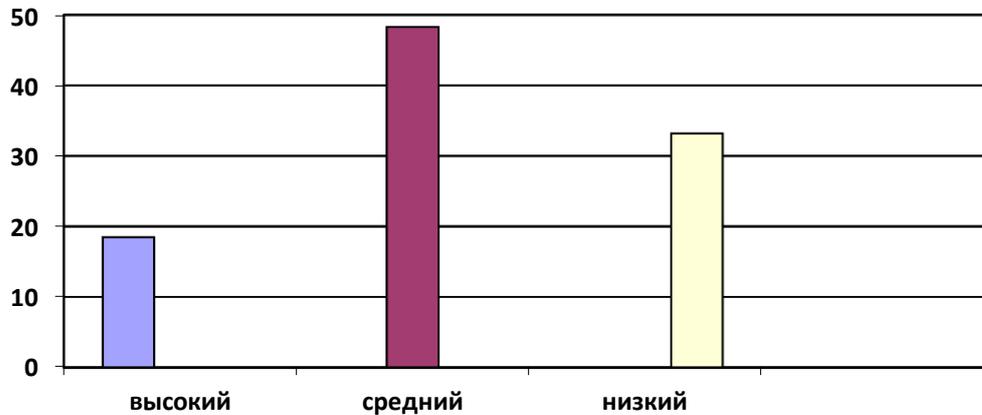


Рис.2. Уровневое распределение нормативного компонента культуры речи младших школьников 3 «Б» класса в % соотношении.

Сравнительные результаты констатирующего среза, предназначенного для оценки сформированности нормативного компонента культуры речи обучающихся 3-х классов в количественном и процентном соотношении представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Сравнительные результаты констатирующего среза 3 «А» и 3 «Б» классов в количественном и процентном соотношении.

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
3 «А»	7	26,9	15	57,7	4	15,4
3 «Б»	5	18,5	13	48,3	9	33,2

Сравнительные результаты сформированности нормативного (когнитивного) компонента культуры речи младших школьников 3 «А» и 3 «Б» классов в % соотношении представлены на рис.3.

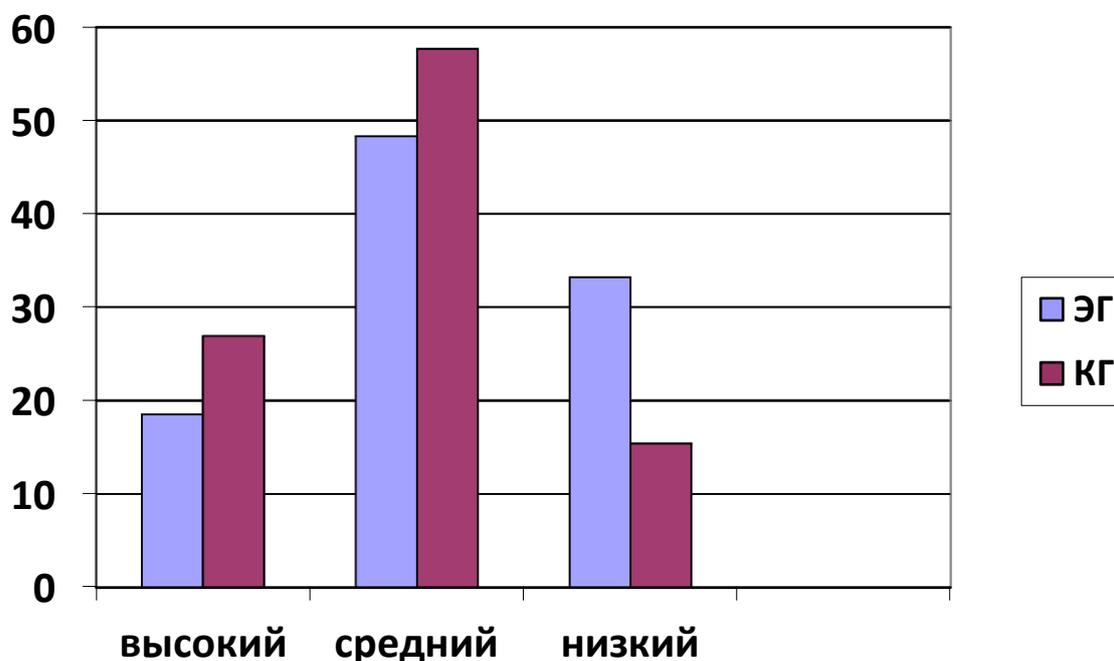


Рис.3. Уровневое распределение когнитивного компонента культуры речи младших школьников в % соотношении.

Для оценки сформированности коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента культуры речи младших школьников мы использовали так же тестовую методику Фотековой Т.А., взяв несколько серий: серия 4, направлена исследование словаря и навыков словообразования (задания: 1, 2, 3); серия 6, предполагает исследование связной речи. Данные серии достаточно хорошо раскрывают коммуникативный (операционно-деятельностный) компонент.

При проведении диагностики словаря и словообразования обучающимся предлагалось задание по инструкции: «у кошки – котята, а у...»

козы –

волка –

утки –

лисы –

льва –

собаки –

курицы –

свиньи –

коровы –

овцы –

Все ответы фиксировались в индивидуальной карте ребенка и оценивалось по следующим критериям, одинаковыми для всех заданий серии: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – неверно образованная форма; 0 баллов – невыполнение. Максимальное число баллов по заданию: 10 баллов.

Второе задание на образование существительных в уменьшительной форме. Инструкция: большой – мяч, а маленький – это мячик. Назови ласково предметы, которые я буду перечислять: стол, стул, дом, снег, дерево. Максимальное число баллов по заданию – 5 баллов.

И третье задание по образованию прилагательных от существительных. а) Относительных.

Предлагалась инструкция: кукла из бумаги - она бумажная

варенье из вишни –

кисель из клюквы -

варенье из яблок –

салат из моркови -

варенье из сливы –

суп из грибов -

варенье из малины -

лист дуба –

варенье из клубники -

лист осины -

варенье из черники -

лист дуба -

кукла из соломы –

горка из льда –

шишка ели -

б) Качественных.

Инструкция: лису за хитрость называют хитрой, а ...

волка за жадность -

зайца за трусость –

медведя за силу –

льва за смелость –

Инструкция: если днем жарко, то день – жаркий, а если -

мороз -

солнце -

снег -

дождь -

ветер -

холод -

в) Притяжательных.

Инструкция: у собаки лапа собачья, а у ...

кошки –

зайца -

гнездо орла -

медведя –

белки -

клюв птицы -

волка –

ружье охотника -

льва –

лисы –

Максимальное количество баллов по заданию – 35 баллов.

Серия 6, направленная на исследование связной речи проводилась при помощи составления рассказа по серии сюжетных картинок. Обучающимся предлагалось 5 картинок в неправильной последовательности и давалось задание посмотреть на картинки, постараться их разложить по порядку и составить рассказ. Обучающиеся составляли рассказ в письменной форме, всем классом одновременно. Оценивание проводилось по следующим критериям:

1) Критерий смысловой целостности: 5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла или рассказ не завершен; 0 баллов – отсутствует описание ситуации.

2) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно, с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное их употребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.

3) Критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.

Так же было задание на пересказ. Обучающимся предлагался небольшой рассказ, который требовалось пересказать. Данное задание проводилось индивидуально. Предлагаемый рассказ «Горошины».

В одном стручке жили горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха.

Рассказ предъявляется не более двух раз.

Оценка:

1) Критерий смысловой целостности: 5 баллов – воспроизведены все смысловые звенья; 2,5 балла – смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями; 1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включение посторонней информации; 0 баллов – невыполнение.

2) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 5 баллов – пересказ составлен без нарушения лексических и грамматических норм; 2,5 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность

оформления высказывания, поиск слова, отдельные словесные замены; 1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов; 0 баллов – пересказ не доступен.

3) Критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельный пересказ после первого предъявления; 2,5 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса); 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ даже по вопросам не доступен.

Максимальное количество баллов за серию 30.

После проведения диагностики, данные по каждому классу занесены в сводные таблицы, по 3 «А» (см. Приложение 4), по 3 «Б» (см. Приложение 5).

Количественный анализ работ учащихся показал следующие результаты по коммуникативному (операционно-деятельностному) компоненту культуры речи младших школьников. Результаты 3 «А» класса, представлены в таблице 5, в количественном и процентном соотношении.

Таблица 5.

Уровневое распределение коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента обучающихся 3 «А» класса в количественном и процентном соотношении.

Уровни					
Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
10	38,5	13	50	3	11,5

Из полученных данных мы видим, что подавляющее большинство обучающихся имеет средний уровень сформированности коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента – это 13 человек (или 50%) всего класса не всегда планирует речевые высказывания, в неполной мере применяет социальные, коммуникативные знания, понятия и умения обеспечивающие качество обмена информацией, не всегда правильно строит собственные высказывания и воспринимает чужие. Так же видим, что есть обучающиеся и с высоким уровнем

сформированности – 10 человек (или 38,5%) умеют планировать речевые высказывания, применяют социальные, коммуникативные знания, понятия и умения обеспечивающие качество обмена информацией, умеют строить правильные собственные высказывания и воспринимать чужие, и лишь 3 обучающихся имеют низкий уровень сформированности, что есть 11,5% - это обучающиеся не умеющие планировать речевые высказывания, не применяющие социальные, коммуникативные знания, понятия и умения, обеспечивающие качество обмена информацией, не умеющие строить правильные собственные высказывания и воспринимать чужие.

Результаты сформированности коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента в % соотношении 3 «А» класса, наглядно представлены на рис. 4.

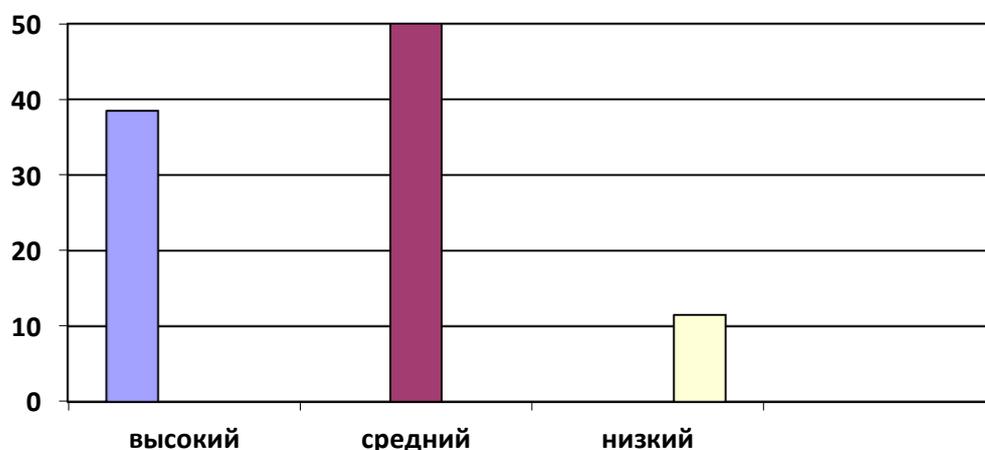


Рис. 4. Уровневое распределение коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента культуры речи младших школьников 3 «А» класса в % соотношении.

Результаты исследования сформированности коммуникативного компонента 3 «Б» класса в количественном и процентном соотношении представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Уровневое распределение коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента обучающихся 3 «Б» класса в количественном и процентном соотношении.

Уровни					
Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
7	25,9	11	40,7	9	33,4

Из таблицы видно, что в данном классе уровни сформированности распределяются почти одинаково. Так высокий уровень сформированности коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента имеют 7 человек (или 25,9%) данные обучающиеся умеют планировать речевые высказывания, применяют социальные, коммуникативные знания, понятия и умения обеспечивающие качество обмена информацией, умеют строить правильные собственные высказывания и воспринимать чужие, средний 11 (или 40,7%) человек не всегда планируют речевые высказывания, в неполной мере применяют социальные, коммуникативные знания, понятия и умения обеспечивающие качество обмена информацией, не всегда правильно строят собственные высказывания и воспринимают чужие. В данном классе так же достаточное количество обучающихся имеют низкий уровень сформированности коммуникативного компонента – это 9 человек (или 33,4%) – это те ученики, которые не умеют планировать речевые высказывания, не применяют социальные, коммуникативные знания, понятия и умения, обеспечивающие качество обмена информацией, не умеют строить правильные собственные высказывания и воспринимать чужие. Что может свидетельствовать о недостаточном уделении внимания формированию словаря обучающихся, а так же творческому развитию детей.

Результаты сформированности коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента в % соотношении 3 «Б» класса, наглядно представлены на рис. 5.

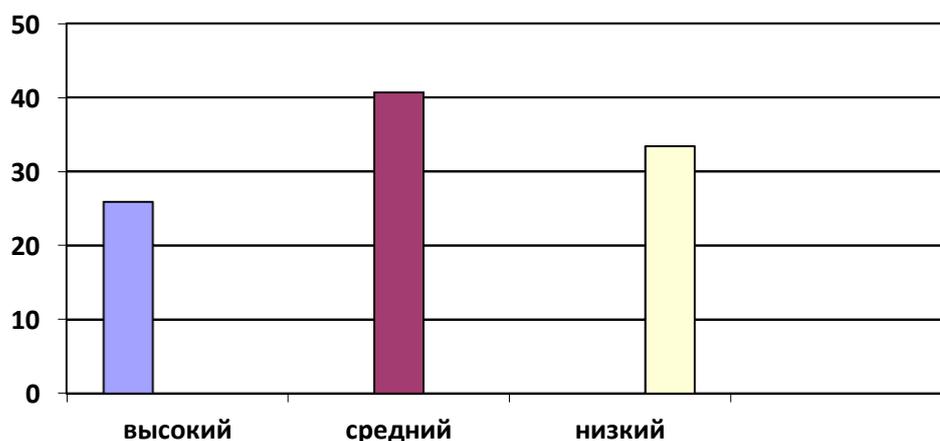


Рис. 5. Уровневое распределение коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента культуры речи младших школьников 3 «Б» класса в % соотношении.

Результаты констатирующего среза, предназначенного для оценки сформированности коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента культуры речи обучающихся 3-х классов представлены в таблице 7.

Таблица 7.

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
3 «А»	10	38,5	13	50	3	11,5
3 «Б»	7	25,9	11	40,7	9	33,4

Данные таблицы 2 показывают, что у обучающихся преобладают средний уровень сформированности коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента культуры речи.

Сравнительные результаты сформированности коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента культуры речи младших школьников 3 «А» и 3 «Б» классов в процентном соотношении представлены на рис.6.

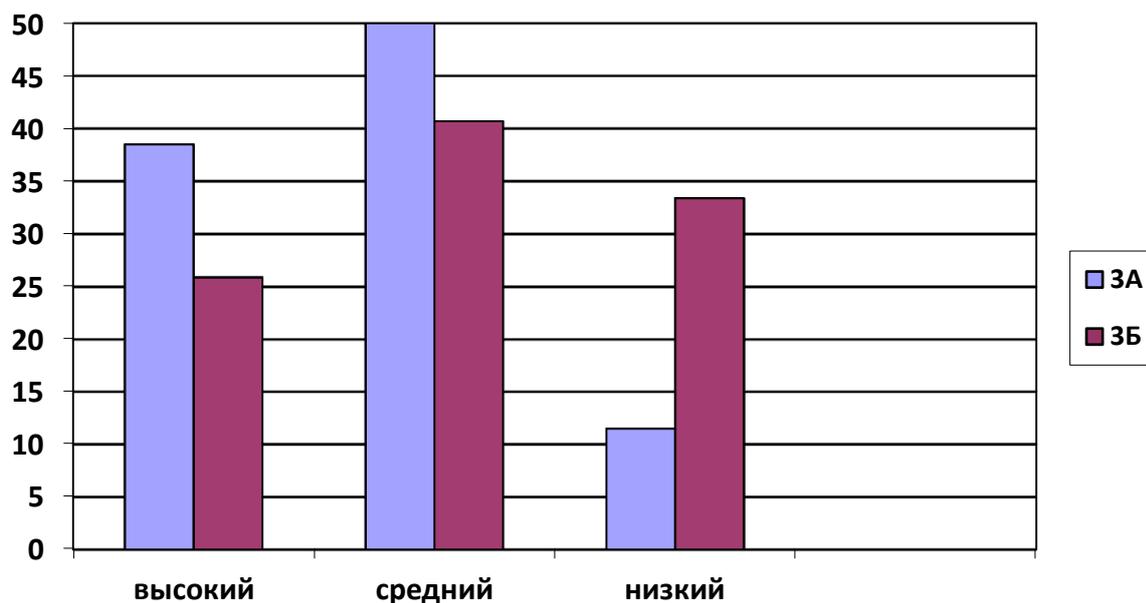


Рис.6. Уровневое распределение операционно-деятельностного компонента культуры речи младших школьников экспериментальной и контрольной групп в % соотношении.

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что имеются существенные отличия по уровням операционно-деятельностного компонента у 3 «А» и 3 «Б» классов.

Для исследования этического компонента культуры речи нами была составлена анкета «Отношение к ненармотивной лексике». Анкетирование проводилось в групповой форме. Именно этический компонент вносит запрет на сквернословие в общении, а так же осуждает проведение речевой коммуникации на «повышенных тонах». Обучающимся предлагались следующие вопросы с вариантами ответов:

- 1) У тебя много друзей (нет друзей, мало, много)
- 2) Как часто ты споришь с друзьями (часто, редко, никогда)
- 3) Как часто в споре вы повышаете голос на собеседника (часто, редко, никогда)
- 4) Как часто вы в своей речи используете ненормативную лексику (часто, редко, никогда)

- 5) Почему вы используете ненормативную лексику (нравится, это меня делает взрослым, это позволяет быть лидером в группе)
- 6) Нравится ли вам, когда окружающие используют ненормативную лексику (да, все равно, нет)
- 7) Нужно ли, по вашему мнению, следить за собственной речевой культурой (нет, не знаю, да)
- 8) Как часто вы слышите ненормативные выражения в своем окружении (часто, редко, никогда)
- 9) Как ты считаешь, использование ненормативной лексики в кинофильмах, делает их интереснее (да, не знаю, нет)
- 10) Как часто вы используете ненормативную лексику в написании сообщений друзьям (часто, редко, никогда)

Анкета и система оценивания (см. приложение 6).

Данные анкетирования по 3 «А» классу представлены в таблице 8, в количественном и процентном соотношении.

Таблица 8.

Уровневое распределение этического компонента обучающихся 3 «А» класса в количественном и процентном соотношении.

Уровни					
Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
8	30,8	13	50	5	19,2

Полученные данные свидетельствуют о том, что обучающиеся 3 «А» класса иногда используют ненормативную лексику, но большинство считает, что это не приемлемо в обществе.

Область процентного распределения этического компонента наглядно представлена на рис. 7.

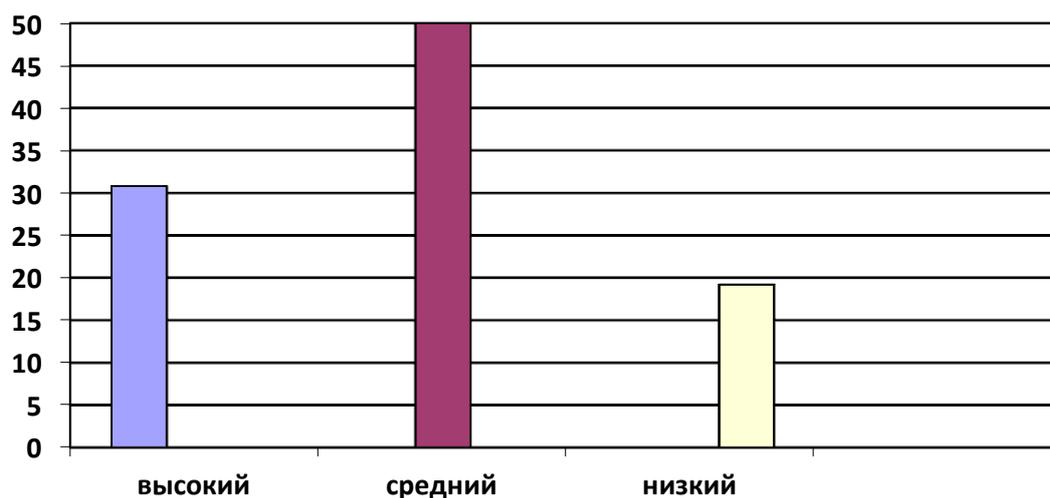


Рис.7. Уровневое распределение этического компонента культуры речи младших школьников 3 «А» класса в % соотношении.

Результаты анкетирования выявляющего уровень сформированности этического компонента 3 «Б» класса, представлены в таблице 9, в количественном и процентном соотношении.

Таблица 9.

Уровневое распределение этического компонента обучающихся 3 «Б» класса в количественном и процентном соотношении.

Уровни					
Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
6	22,3	11	40,7	10	37

В данном классе уровни сформированности этического компонента распределились в основном между средним – 11 человек (или 40,7%) не в полной мере владеют нормами и правилами речевого поведения в процессе общения, не всегда умеют использовать правила языкового поведения в конкретных ситуациях общения, бывают источником конфликтной ситуации, но при ее

возникновении стремятся урегулировать отношения, не всегда контролируют свое эмоциональное состояние, редко используют инвективные выражения в речи; и низким – 10 человек (или 37%) – это те обучающиеся, которые не владеют нормами и правилами речевого поведения в процессе общения, так же не умеют использовать правила языкового поведения в конкретных ситуациях общения, часто являются источником конфликтной ситуации, при ее возникновении не могут регулировать свое эмоциональное состояние, в речи присутствуют инвективные выражения. Уровневое распределение по 3 «Б» классу в процентном соотношении представлено на рис. 8.

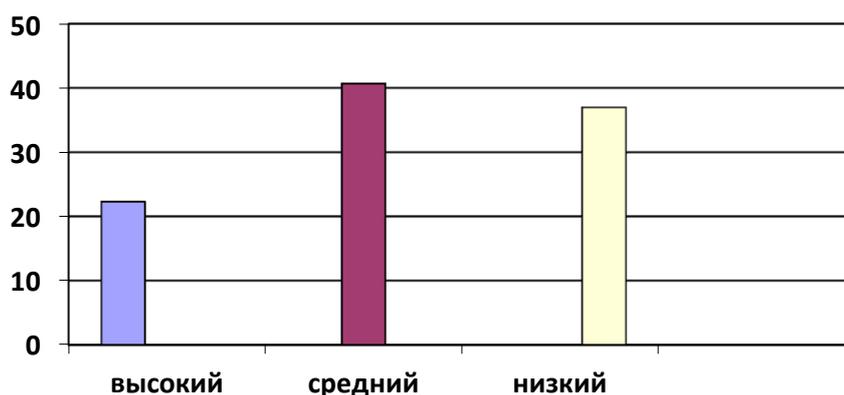


Рис.8. Уровневое распределение этического компонента культуры речи младших школьников 3 «Б» класса в % соотношении.

Результаты констатирующего среза, предназначенного для оценки сформированности этического компонента культуры речи обучающихся 3-х классов представлены в сводной таблице 10.

Таблица 10.

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
3 «А»	8	30,8	13	50	5	19,2
3 «Б»	6	22,3	11	40,7	10	37

Из полученных результатов видно, что средний уровень сформированности этического компонента является преобладающим у обоих классов по 13 человек

(или 50%) и 11 человек (или 40,7%) соответственно, но значительно отличаются друг от друга показатели по низкому уровню - это 5 человек (или 19,2%) и 10 человек (или 37%) соответственно.

Результаты сформированности этического компонента культуры речи младших школьников 3 «А» и 3 «Б» классов в процентном соотношении представлены на рис.9.

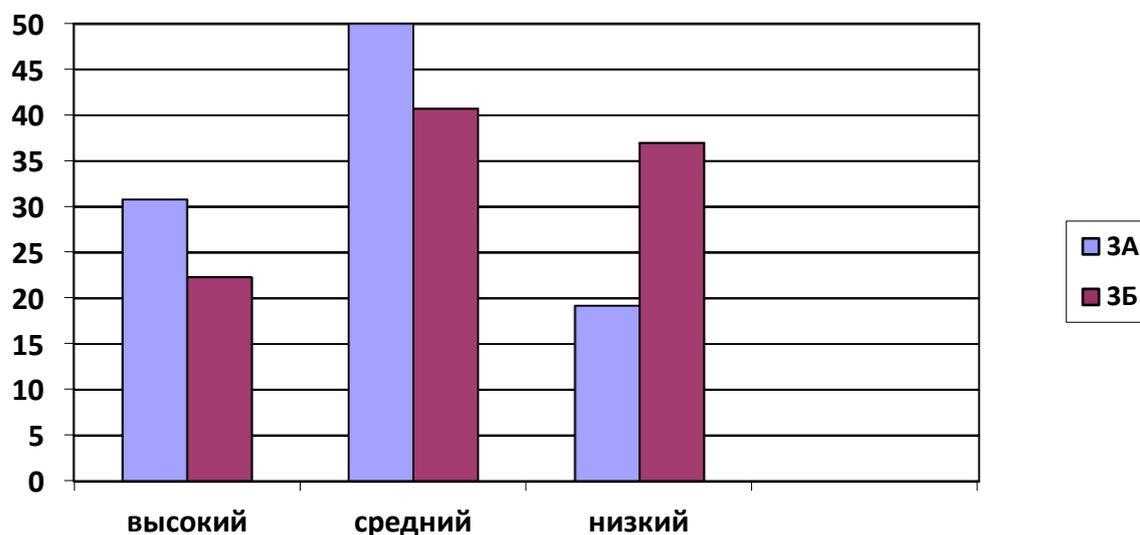


Рис.9. Уровневое распределение этического компонента культуры речи младших школьников 3 «А» и 3 «Б» классов в % соотношении.

Из рисунка наглядно видно, что низкий уровень сформированности этического компонента значительно отличается у двух групп, и свидетельствует о том, что в 3 «Б» классе требуется корректировка этического компонента при помощи специально разработанных заданий.

Обобщение данных вышеуказанных методик, позволило выявить общий уровень сформированности культуры речи младших школьников. Для оценивания общего уровня сформированности культуры речи младших школьников для каждого испытуемого подсчитывается сумма баллов по параметрам, дающая представление об уровне сформированности культуры речи младших школьников. Мы определили в баллах границы уровней сформированности культуры речи младших школьников:

0 – 46 баллов – низкий уровень;

47 – 93 балла – средний уровень;

94 – 140 баллов – высокий уровень.

Данные по общему уровню сформированности культуры речи младших школьников представлены в таблицах: 3 «А» класс (см. Приложение 7), 3 «Б» класс (см. Приложение 8).

Результаты сформированности культуры речи младших школьников 3 «А» и 3 «Б» классов в количественном и процентном соотношении представлены в сводной таблице 11.

Таблица 11.

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
3 «А»	10	38,5	14	53,8	2	7,7
3 «Б»	7	25,9	13	48,1	7	26

Более наглядно полученные данные в процентном соотношении можно увидеть на рис. 10.

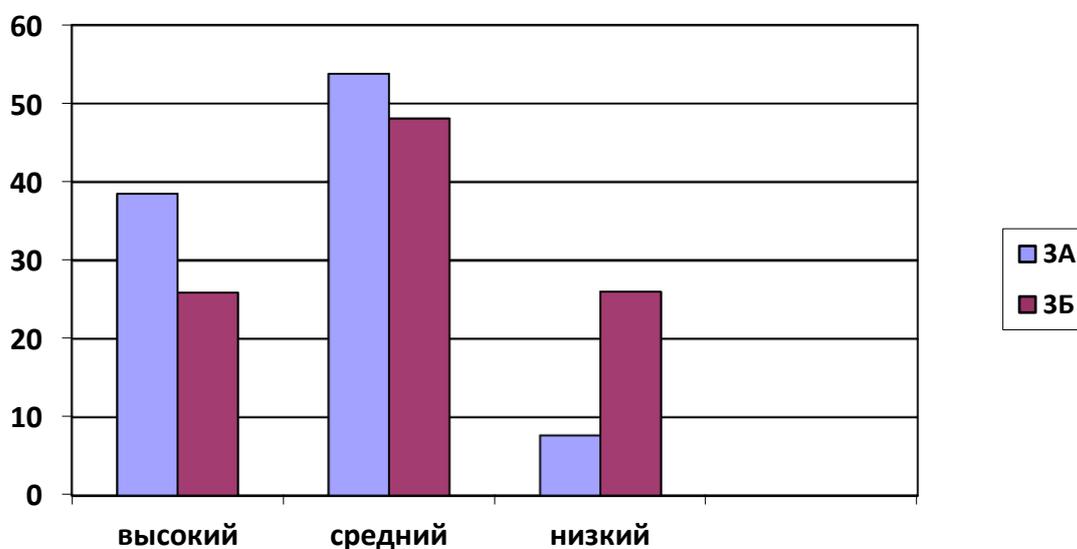


Рис.10. Уровневое распределение культуры речи младших школьников 3 «А» и 3 «Б» классов в % соотношении.

Обобщение данных вышеуказанных методик исследования позволило сделать ряд выводов о степени сформированности культуры речи младших школьников 3 «А» и 3 «Б» классов на начало опытно-экспериментальной работы.

Данные, полученные в ходе изучения и анализа сформированности, культуры речи младших школьников, убедительно свидетельствуют о том, что уровень культуры речи требует совершенствования, особенно в 3 «Б» классе. В связи с этим мы выделяем 3 «Б» класс - как экспериментальную группу, и соответственно 3 «А» класс – как контрольную группу.

## **2.2. Изучение и анализ сформированности коммуникативной компетенции младших школьников 3А и 3Б классов школы №70**

Для определения актуального уровня коммуникативной компетенции обучающихся третьих классов, нами было проведено тестирование по методике «Самооценка коммуникативного развития», составленный Фотековой Т.А.[87]. Тест состоит из 11 вопросов, предполагающих ответ «да» или «нет». Тестирование помогает определить: насколько хорошо ребенок устанавливает контакт с незнакомыми людьми, его способность поддержать беседу, знание культуры общения и поведения в обществе, внимательное отношение к собеседникам (см. Приложение 9). Таким образом, тест подводит учащихся к пониманию, что надо знать речевую этику и приобрести знания о хороших манерах в общении, умении слушать партнёра, поддерживать беседу. Балльные границы уровней: 11-8 – высокий уровень коммуникативного развития; 7-5 – средний уровень; 4-0 – низкий уровень коммуникативного развития. Тестирование проводилось в групповой форме.

По итогам вводного тестирования, результаты внесены в таблицы по каждому классу, 3 «А» класс (см. приложение 11), 3 «Б» класс (см. приложение 12). Количественное и процентное соотношение уровневое распределение по 3 «А» классу представлено в таблице 12.

Таблица 12.

Уровни					
Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
11	42,3	13	50	2	7,7

По результатам диагностики видно, что 11 обучающихся считают, что они умеют общаться, 13 считают, что они не слишком общительны, но умеют слушать и знают некоторые правила общения, а 2 уверены, что они не всегда общительны, избегают общения с незнакомыми людьми, испытывают трудности в коллективных выступлениях. Наглядно результаты тестирования в процентном соотношении представлены на рис. 11.

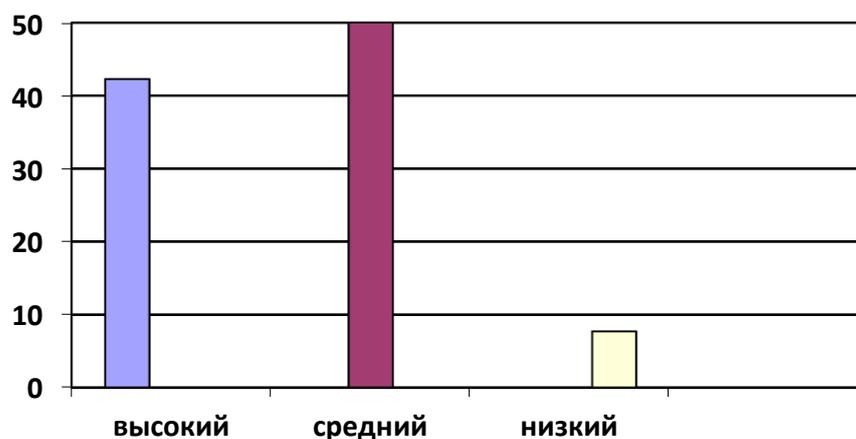


Рис.11. Уровневое распределение самооценки коммуникативного развития младших школьников 3 «А» класса в % соотношении.

Количественное и процентное соотношение уровневого распределения по 3 «Б» классу представлено в таблице 13.

Таблица 13.

Уровни					
Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%

2	7,4	12	44,4	13	48,2
---	-----	----	------	----	------

По результатам диагностики видно, что всего 2 обучающихся считают, что они умеют общаться, 12 считают, что они не слишком общительны, но умеют слушать и знают некоторые правила общения, а 13 уверены, что они не всегда общительны, избегают общения с незнакомыми людьми, испытывают трудности в коллективных выступлениях. Наглядно результаты тестирования в процентном соотношении представлены на рис. 12.

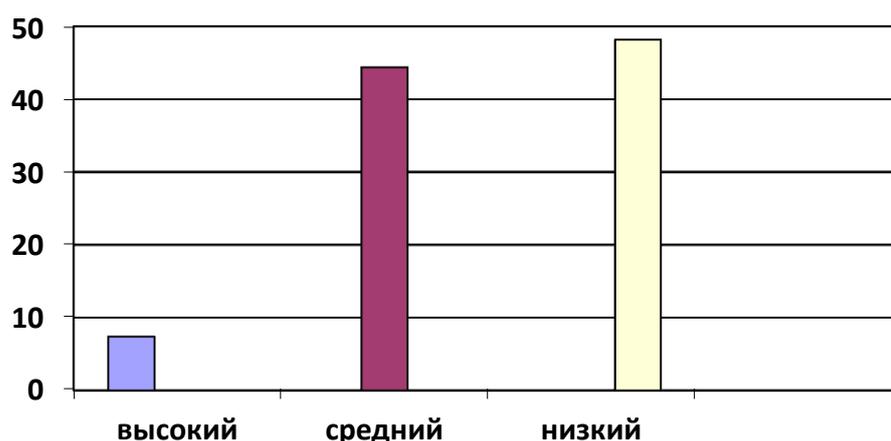


Рис.12. Уровневое распределение самооценки коммуникативного развития младших школьников 3 «Б» класса в % соотношении.

Сравнительные результаты уровневого распределения в процентном соотношении наглядно видно на рис. 13.

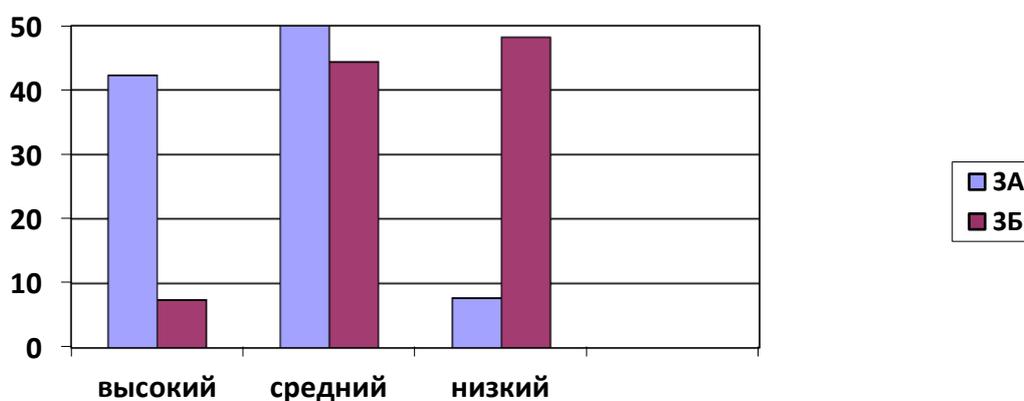


Рис.13. Уровневое распределение самооценки коммуникативного развития младших школьников 3 «А» и 3 «Б» классов в % соотношении.

Из анализа гистограммы видно, что в 3 «А» классе обучающихся с высоким уровнем самооценки коммуникативного развития значительно больше, чем в 3 «Б», что может быть вызвано низкими показателями в 3 «Б» классе культуры речи. Обучающиеся не могут подобрать нужные слова и словосочетания для выражения своих мыслей и чувств, не могут простроить полноценный диалог и выступать на публике. Так же могут перебивать собеседника, не имея представления о нормах и правилах коммуникации.

Так же проводилась диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдера) (см. приложение 10). Согласно М. Шнайдеру, люди с высоким коммуникативным контролем постоянно следят за собой, хорошо осведомлены, где и как себя вести. Управляют своими эмоциями. Люди же с низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты, но могут восприниматься окружающими как излишне прямолинейные и навязчивые. Границы распределения уровней: 10-7 – высокий коммуникативный контроль; 6-4 – средний коммуникативный контроль; 3-0 – низкий коммуникативный контроль.

При проведении диагностики коммуникативного контроля (М. Шнайдера), обучающимся предлагалось оценить 10 высказываний, отражающих реакции на некоторые ситуации общения, как верное или неверное применительно к себе. Диагностика проводилась в групповой форме. Предлагаемые высказывания для оценки:

Мне кажется трудным подражать другим людям.

Я смог бы свалить дурака, чтобы привлечь внимание окружающих.

Из меня мог бы выйти неплохой актер.

Другим людям иногда кажется, что мои переживания более глубоки, чем это есть на самом деле.

В компании я редко оказываюсь в центре внимания.

В различных ситуациях в общении с другими людьми я часто веду себя по-разному.

Я могу отстаивать только то, в чем искренне убежден.

Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я часто бываю именно таким, каким меня ожидают видеть.

Я могу быть дружелюбным с людьми, которых не выношу.

Я не всегда такой, каким кажусь.

Интерпретация и система оценивания происходила по следующей схеме: по 1 баллу начисляется на ответ «Неверно» на вопросы 1, 5, 7 и за ответ «Верно» на вопросы 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10. Подсчитывается сумма баллов.

Результаты по двум классам внесены в таблицы: 3 «А» класс (см. приложение 13), 3 «Б» класс (см. приложение 14).

Результаты диагностики коммуникативного контроля Шнайдера в количественном и процентном соотношении по 3 «А» классу представлены в таблице 14.

Таблица 14.

Уровни					
Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
8	30,8	16	61,5	2	7,7

По результатам проведенной диагностики видно, что 8 обучающихся постоянно следят за собой, за проявлением своих эмоций и чувств, большая часть испытуемых – 16 обучающихся в общении непосредственные, искренне относятся к другим, но сдержаны в эмоциональных проявлениях, и лишь 2 обладают высокой импульсивностью в общении, открыты, раскованы, но не всегда соотносят свое поведение с поведением других людей.

Результаты диагностики коммуникативного контроля Шнайдера в количественном и процентном соотношении по 3 «Б» классу представлены в таблице 15.

Таблица 15.

Уровни
--------

Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
3	11,1	13	48,1	11	40,8

В данной группе уровни распределились таким образом: высокий уровень коммуникативного контроля имеют всего 3 обучающихся, они стараются всегда следить за проявлением своих эмоций, 13 имеют средний уровень, это говорит о том, что они искренне относятся к окружающим, но сдержаны в эмоциях, и 11 обучающихся имеют низкий уровень коммуникативного контроля – эти ребята импульсивны, не всегда соответствуют ситуации общения, часто бывают навязчивы.

Сравнительные результаты диагностики коммуникативного контроля по двум классам в процентном соотношении представлены на рис. 14.

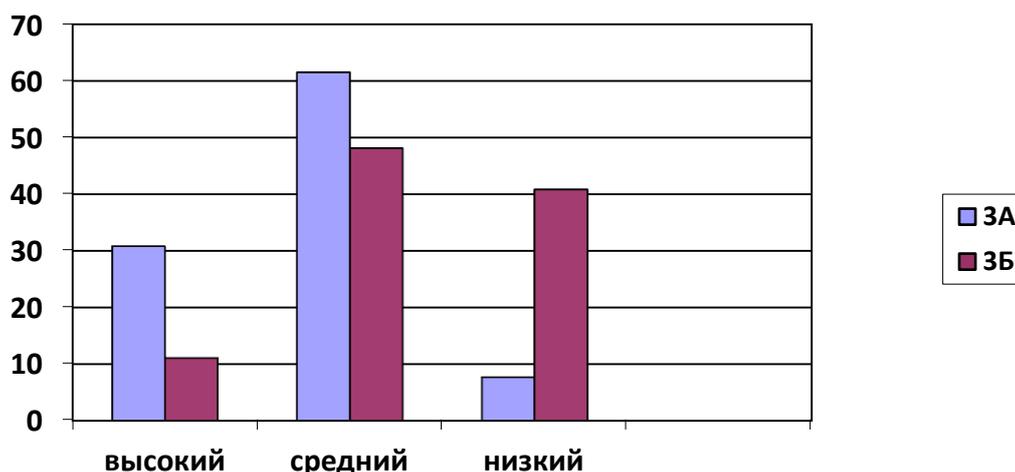


Рис.14. Уровневое распределение коммуникативного контроля младших школьников 3 «А» и 3 «Б» классов в % соотношении.

Из анализа гистограммы видно, что в 3 «Б» классе обучающиеся имеют высокий показатель по низкому уровню коммуникативного контроля, что свидетельствует об импульсивности, непонимании правил поведения в процессе общения, навязчивости.

Обобщив результаты двух методик, мы можем сделать выводы по общему уровню коммуникативной компетенции обучающихся принявших участие в опытно-экспериментальной работе:

21-15 – высокий уровень коммуникативной компетенции (ребенок четко определяет настроение (эмоциональное состояние) у своих сверстников, внимательно слушает собеседника, не перебивает его и не задевая личностей отстаивает свое мнение, легко может поддержать разговор со взрослым и сверстником, ребенок проявляет инициативу для начала беседы, игры)

14-8 – средний уровень коммуникативной компетенции (ребенок затрудняется при ответе, не всегда может определить эмоциональное состояние взрослого и сверстника, не всегда внимателен к собеседнику, может перебить его и начать отстаивать свое мнение, затрудняется поддержать разговор со взрослым и сверстником, не всегда проявляет инициативу для начала беседы, игры);

7-0 – низкий уровень коммуникативной компетенции (ребенок не может определить эмоциональное состояние человека, тем самым не учитывает настроение собеседника при разговоре, в контакт со сверстниками и взрослым не входит, иногда проявляет негативную сторону общения, вступает в конфликт, не учитывая чужих интересов, отстаивает свое мнение, затрудняется или не может поддержать разговор со сверстниками и взрослыми, не проявляет инициативу для начала беседы, игры, часто пассивно следует за активными детьми).

Обобщенные результаты двух методик по каждому классу представлены в сводных таблицах: 3 «А» класс (см. приложение 15), 3 «Б» класс (см. приложение 16). Результаты общего уровня коммуникативной компетенции 3 «А» класса, в количественном и процентном соотношении представлены в таблице 16.

Таблица 16.

Уровни					
Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%

9	34,6	15	57,7	2	7,7
---	------	----	------	---	-----

Из данной таблицы видно, что преобладающий уровень коммуникативной компетенции – средний, 15 обучающихся, это те, кто не всегда может определить эмоциональное состояние взрослого и сверстника, не всегда внимателен к собеседнику, может перебить его и начать отстаивать свое мнение, затрудняется поддержать разговор со взрослым и сверстником, не всегда проявляет инициативу для начала беседы или игры; так же значительный показатель имеет высокий уровень – 9 обучающихся, ребенок четко определяет настроение (эмоциональное состояние) у своих сверстников, внимательно слушает собеседника, не перебивает его и не задевая личностей отстаивает свое мнение, легко может поддержать разговор со взрослым и сверстником, ребенок проявляет инициативу для начала беседы или игры; и всего 2 ребенка имеют низкий уровень коммуникативной компетенции, эти ребята не могут определить эмоциональное состояние человека, тем самым не учитывает настроение собеседника при разговоре, в контакт со сверстниками и взрослым не входит, иногда проявляет негативную сторону общения, вступает в конфликт, не учитывая чужих интересов, отстаивает свое мнение, затрудняется или не может поддержать разговор со сверстниками и взрослыми, не проявляет инициативу для начала беседы, игры, часто пассивно следует за активными детьми.

Результаты по 3 «Б» классу, в количественном и процентном соотношении представлены в таблице 17.

Таблица 17.

Уровни					
Высокий		Средний		Низкий	
Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%

2	7,4	17	63	8	29,6
---	-----	----	----	---	------

Из представленных результатов видно, что в данном классе так же преобладающим является средний уровень коммуникативной компетенции – 17 обучающихся, это те, кто не всегда может определить эмоциональное состояние взрослого и сверстника, не всегда внимателен к собеседнику, может перебить его и начать отстаивать свое мнение, затрудняется поддержать разговор со взрослым и сверстником, не всегда проявляет инициативу для начала беседы или игры; 8 имеют низкий уровень коммуникативной компетенции, эти ребята не могут определить эмоциональное состояние человека, тем самым не учитывает настроение собеседника при разговоре, в контакт со сверстниками и взрослым не входит, иногда проявляет негативную сторону общения, вступает в конфликт, не учитывая чужих интересов, отстаивает свое мнение, затрудняется или не может поддержать разговор со сверстниками и взрослыми, не проявляет инициативу для начала беседы, игры, часто пассивно следует за активными детьми; и лишь 2 обучающихся имеют высокий уровень, ребенок четко определяет настроение (эмоциональное состояние) у своих сверстников, внимательно слушает собеседника, не перебивает его и не задевая личностей отстаивает свое мнение, легко может поддержать разговор со взрослым и сверстником, ребенок проявляет инициативу для начала беседы или игры.

Более наглядно, сравнительные результаты по двум классам, в процентном соотношении можно увидеть на рис. 15.

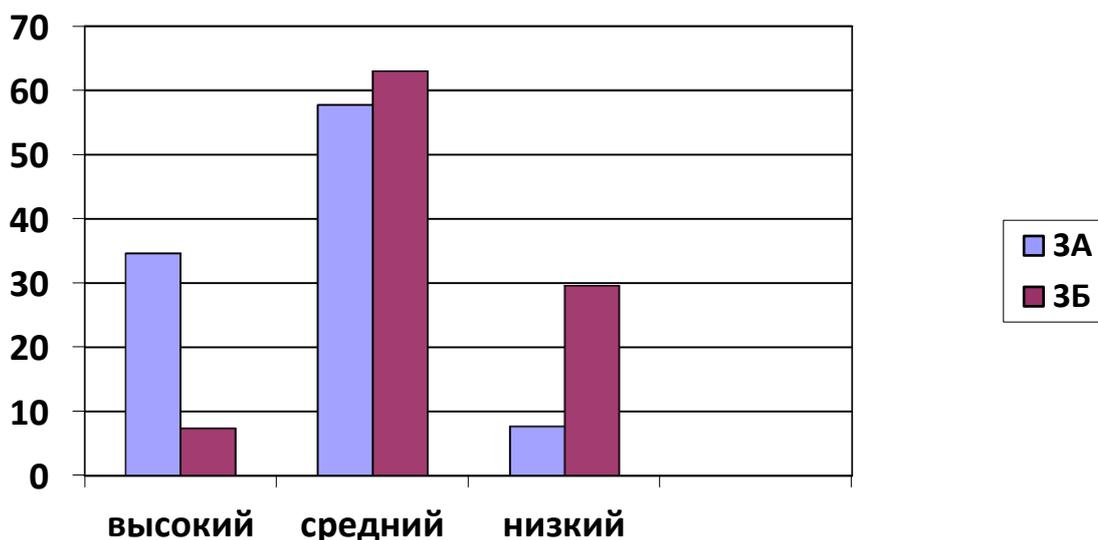


Рис.15. Уровневое распределение коммуникативной компетенции младших школьников 3 «А» и 3 «Б» классов в % соотношении.

Из гистограммы видно, что в обеих группах преобладает средний уровень коммуникативной компетенции, из этого следует, что большинство обучающихся не всегда могут определить эмоциональное состояние взрослого и сверстника, не всегда внимательны к собеседнику, могут перебить его и начать отстаивать свое мнение, затрудняются поддержать разговор со взрослым и сверстником, не всегда проявляет инициативу для начала беседы или игры, данные же по высокому и низкому уровню отличаются значительно.

Проведя анализ результатов уровня культуры речи и уровня коммуникативной компетенции, мы можем сделать вывод, что класс имеющий высокий показатель по культуре речи, так же дает хорошие результаты по коммуникативной компетенции, а класс с более низкими показателями по культуре речи соответственно имеют низкий уровень коммуникативной компетенции.

Для определения статистической связи между рядами данных, мы воспользовались методом математической статистики и рассчитали коэффициент корреляции Спирмена. Нам требовалось найти корреляционную связь между уровнем коммуникативной компетенции (x) и уровнем культуры речи младших школьников (y).

$$\rho = 1 - \frac{6 \times \sum di^2}{n(n-1)};$$

Для экспериментальной группы:  $\rho \approx 0,707$ ;

Гипотеза Н<sub>0</sub>: Если  $\rho \leq \rho_{\text{табличной}}$ , то между рядами показателей не существует достоверная связь на уровне 95% (99%) вероятности.

Гипотеза Н<sub>1</sub>: Если  $\rho \geq \rho_{\text{табличной}}$ , то между рядами показателей существует достоверная связь на уровне 95% (99%) вероятности.

Так как,  $\rho (0,707) > \rho_{\text{табличной}}(0,448)$ , то между анализируемыми рядами показателей существует достоверная связь на уровне 99% вероятности.

Подтвердилась гипотеза Н<sub>1</sub>.

Следовательно, что бы повысить коммуникативную компетенцию младших школьников, требуется целенаправленно повышать уровень культуры речи.

Исходя из всего вышеперечисленного, мы пришли к выводу о необходимости разработать и апробировать комплекс упражнений направленный на повышение культуры речи младших школьников.

### **2.3. Программа формирования культуры речи учащихся 4 «Б» класса как средства коммуникативной компетенции**

Анализ теоретико-методологических основ построения школьной жизни, направленной на формирование культуры речи и коммуникативной компетенции младших школьников, позволил перейти к составлению экспериментальной программы школьной жизни, что включало в себя решение следующих задач:

обосновать общую целевую установку опытно-экспериментальной работы, отражающую задачу формирования культуры речи учащихся начальных классов как средства их коммуникативной компетенции;

соотнести этапы опытно-экспериментальной программы с логикой формирования культуры речи младших школьников;

разработать механизм формирования культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции;

проработать организационно-методическое обеспечение воспитательного процесса на каждом этапе опытно-экспериментальной работы;

обосновать комплекс методов, дающих объективные качественные и количественные показатели уровня развития культуры речи младших школьников.

Целью педагогического эксперимента явилась проверка результативности программы формирования речевой культуры, обусловленных учётом индивидуального уровня речевой культуры, созданием позитивной речевой среды, реализацией разработанной программы.

Использование комплекса методов формирования речевой культуры младших школьников, позволило определить: воспитание значимых нравственных ценностей личности; формирование психологической и социальной готовности младших школьников к самовоспитанию, саморазвитию; формирование коммуникативных качеств личности; соответствие личностно-ориентированной деятельности возрастным и индивидуальным особенностям учащихся; положительную стимуляцию младших школьников к формированию речевой культуры.

При построении экспериментальной программы школьной жизни мы исходили из следующих основополагающих принципов:

принцип интеграции образования (объединение всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений);

принцип гуманизации образования (усиление внимания к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами);

- принцип дифференциации и индивидуализации образования (создание условий для полного проявления и развития способностей каждого школьника).

Определяя и обосновывая педагогические условия формирования речевой культуры младших школьников, мы учитывали следующие обстоятельства.

Во-первых, требования современного общества к воспитанию младших

школьников. Оно должно, прежде всего, быть ориентировано на нравственные ценности, регулирующие поведение и поступки людей, в том числе и речь младшего школьника, способствующие устойчивости личности в различных ситуациях.

Во-вторых, психофизиологические возрастные особенности младших школьников. Данный возраст характеризуется качественными изменениями в самосознании. У младших школьников появляется чувство «взрослости», отмечается устремленность в будущее, связанное с выбором профессии, определением своего места и роли в обществе. В этом периоде учащиеся проявляют особый интерес к социальным проблемам. Поиск смысла собственной жизни становится принципиально неустранимой сущностной силой юности (М.К. Мамардашвили, В. Франкл), вокруг которой конструируется вся духовно-нравственная реальность. Учет психофизиологических особенностей младших школьников позволяет педагогу осуществлять их педагогическую поддержку, создавать ситуации по осмыслению собственного нравственного жизненного опыта учащихся.

В-третьих, особенности процесса формирования речевой культуры младших школьников. Речевая культура тесно связана с коммуникативной компетенцией обучающихся.

Опираясь на возрастные особенности младших школьников, мы выделили важное педагогическое условие формирования речевой культуры младших школьников: учёт уровня сформированности речевой культуры младших школьников. Для того чтобы эффективно развивать речевую культуру младших школьников, учителю надо подбирать соответствующие формы и методы для формирования речевой культуры.

Учет индивидуального уровня сформированности речевой культуры младших школьников предполагает возможность адресного подбора комплекса заданий, что способствует более успешному развитию речевой культуры учащихся. Необходимо учитывать тот факт, что каждый младший школьник владеет речевой культурой по-разному. Более того, некоторые младшие школьники, и их немало,

находятся на низком уровне ее владения. Это зависит от различных факторов, которые необходимо учитывать при дальнейшем формировании речевой культуры младшего школьника. К таким факторам относятся: индивидуальный и социальный опыт младшего школьника, индивидуальные особенности мышления, взаимоотношения в семье, в группе. Учет этих факторов позволяет более успешно определить индивидуальный уровень сформированности речевой культуры младшего школьника.

Следующее педагогическое условие, необходимое для формирования речевой культуры младших школьников - создание педагогом в классе позитивной речевой среды (А.Т. Куракин, М.П. Кузьмина, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Маленкова, Л.Н. Новикова, П.И. Пидкасистый, Н.Л. Селиванова, Г.Н. Сериков, Е.А. Ямбург). Речевая среда является частью более общего понятия «воспитывающая среда». Воспитывающая среда - это совокупность окружающих младших школьников обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современное общество и культуру. Классное сообщество является той речевой средой, в которой происходит активное становление речевых норм младших школьников. Л.И. Маленкова определяет воспитывающую среду как целенаправленно позитивно влияющий процесс на развитие личности и рассматривает многоликость «среды». С точки зрения философско-педагогической - это среда природная, географическая, социальная, речевая. Вместе с тем, это и среда обитания каждого ребенка - «микросреда»: дом, семья, улица, ближайшее бытовое окружение, друзья, то есть те факторы, с которыми растущий человек непосредственно соприкасается, которые оказывают влияние на формирование и развитие его личности. Нам представляется значимым для исследования подход Г.Н. Серикова к понятию воспитывающей среды, как условия эффективного функционирования любой образовательной системы.

Генетические признаки всякой образовательной системы обуславливаются тремя обстоятельствами. Прежде всего, развитие образовательной системы зависит от личностных (природных и приобретенных) свойств участвующих в ее

функционировании людей. Внутренние предпосылки играют роль своеобразного «двигателя» соответствующей образовательной системы, от накопления мощности которой зависит успех движения — функционирования соответствующей системы. С другой стороны, возможности в развитии образовательной системы обуславливаются условиями, обстоятельствами, в которых она функционирует на языке системного анализа. Это означает, что состояние «среды» влияет на возможности в развитии системы. Третье обстоятельство можно отнести к организации внутрисистемных отношений, ведущая роль в которой принадлежит непосредственно субъектам внутрисистемного взаимодействия. Педагог, используя факторы природной и социальной ситуации развития младших школьников, придает им целевую направленность, тем самым создавая позитивную речевую среду. Чем насыщеннее и разнообразнее среда, тем больше она облагораживает личность младших школьников.

Составными частями образа жизни классного коллектива, направленного на формирование речевых норм младшего школьника как средства коммуникативной компетенции, является сотрудничество друг с другом, созидательная деятельность по оцениванию своего микрорайона, соучастие в шефской помощи детскому дому и т.д. Образ жизни, направленный на «культивирование» добра, любви, красоты, милосердия, воспитывает нравственные ценности, тем самым улучшая речевую культуру. Также немаловажным элементом позитивной речевой среды являются действия, влияющие на формирование речевой культуры младших школьников. Эти действия должны представлять целостную систему стратегических, тактических, операциональных способов, ориентированных на гуманистические нравственные ценности.

Важным фактором при создании позитивной речевой среды является создание благоприятного эмоционального фона. (К. Изард, Л.И. Маленкова). На важную роль эмоций в формировании речевой культуры указывал еще К.Д. Ушинский, он отмечал, что ничто - ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают

так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования; в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и ее строя. Мир чувств и эмоций пронизывает все стороны нашей жизни - отношение с другими людьми, нашу деятельность, общение и познание. Нравственные (этические) чувства выражают отношение человека к другим людям, к Родине, к семье, к самому себе.

Мы придаем большое значение внесению в повседневную жизнь младших школьников элементов игры, романтики, ярких и сильных переживаний, создающих мажорный настрой в классном сообществе. Закрепленный в традициях, он становится чертой образа школьной жизни, порождает развитие творческого воображения, фантазии, приводит к новым формам коллективной деятельности и одновременно позволяет раскрыться каждому младшему школьнику, проявив свою неповторимость и индивидуальность.

Поэтому, на наш взгляд, важным компонентом благоприятного эмоционального фона для создания условий развития речевых норм младшего школьника является пассионарность (Т.Н. Розова) педагога - умение увлекать за собой, зажечь и поддерживать в учениках интерес к различным видам деятельности, «заразить» его нравственными идеями, устремлениями. В этом случае возникает целостное единство педагога и младшего школьника, создается культурное пространство для реализации целей. Умение увлекать за собой повышает познавательно-творческий и ценностно-значимый потенциал учащихся, что создает благоприятные условия для формирования речевой культуры младшего школьника в работе педагога.

Рассматривая создание эмоционального фона, мы не можем не отметить, что еще одним, на наш взгляд, условием является любовь к детям, ибо любовные прикосновения к душе ученика могут исцелить; положительное общение приносит физическое, психологическое, умственное, нравственное благополучие. Именно любовь позволяет объединить ценности разных уровней и форм. Общечеловеческие идеалы: Добро, Красота, Истина находят воплощение в реальной жизни классного коллектива (от красоты природы, интерьера и вещей до красоты отношений; от искренности взаимоотношений до высших истин; от

доброто взгляда учителя до истинной добродетели младших школьников). Принцип любви соблюдался и соблюдается в каждой гуманистической концепции образования - И.П. Иванова, В.А. Караковского, Я. Корчака, А.Н. Лутошкина, А.А. Мункуевой, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, А.Н. Тубельского, СТ. Шацкого, М.П. Щетинина и др.

Взаимная открытость и эмпатийность в отношениях между педагогом и младшими школьниками, предполагающая идти на сближение друг с другом, создание долговременных неформальных контактов на основе совместного творчества, занятий искусством, спортом и внеучебной деятельностью, результатом чего является саморазвитие не только младших школьников, но и педагогов. Только любовь является той силой, которая способна, объединив на непротиворечивой основе, создать ценностное единство микросоциума, школьного сообщества как основу пространства, культуры и духовности.

Для успешной совместной деятельности педагога с родителями младшего школьника педагогу необходимо быть компетентным в сфере профессиональных коммуникаций. Это позволило нам сформулировать следующее педагогическое условие о необходимости высокого уровня речевой культуры педагога.

Речь учителя как форма общения посредством языка играет главную роль в межличностном взаимодействии с учащимися, установлении контактов и обретении взаимопонимания, она реализуется в повседневных актах речевой деятельности и речевого поведения. Последнее понятие является более широким, проявляясь в манере, характере речевых действий; в речевой деятельности, включая соматическую активность.

Так как формирование культуры речи младших школьников мы рассматриваем в контексте коммуникативной компетенции, то рассмотрев цели компетентного подхода в образовании, которыми являются описание возможностей, которые могут приобрести школьники в результате образовательной деятельности.

- Научить учиться, т.е. научить решать проблемы в сфере учебной деятельности, в том числе: определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы

добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими учениками.

- Научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат, т.е. решать познавательные проблемы.
- Научить ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни — экологических, политических, межкультурного взаимодействия и иных, т.е. решать аналитические проблемы.
- Научить ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения, т.е. решать аксиологические проблемы.
- Научить решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей (избирателя, гражданина, потребителя, пациента, организатора, члена семьи и т.д.).
- Научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности (коммуникативные, поиска и анализа информации, принятия решений, организации совместной деятельности и т.п.).

Данный подход в образовании предполагает создание новых методик обучения, и новых методик проверки эффективности обучения.

Накапливается и осмысливается уже опыт решения не учебных, а жизненных задач. Основным результатом обучения будут не знания, умения и навыки, а осмысленный опыт деятельности. Жизненный опыт формируется планомерно. Оценивается не накопленный багаж дидактических единиц, а способность применить его в различных ситуациях. Школа должна готовить к решению жизненных проблем и полагаться на свою самостоятельность. И поэтому методы и формы обучения должны быть подчинены не учебному содержанию, а использоваться как самостоятельные средства достижения определённых педагогических целей.

При разработке формирующего эксперимента нами учитывалась необходимость отказа от таких некомпетентных форм и методов учебной работы, как монолог учителя, фронтально-индивидуальный опрос, информирующая беседа,

самостоятельная индивидуальная работа учащихся с учебником по данным заданиям и др.

Следующим важным педагогическим условием, на наш взгляд, является реализация разработанной программы по формированию речевой культуры младших школьников, которая состоит из четырех тематических циклов. Речевая культура имеет структуру, состоящую из нескольких компонентов: этический, когнитивный, деятельностный. Данные компоненты нашли отражение в разработанной программе.

Этический компонент реализовывался при работе над программой в блоке «Речевой этикет». Главное предназначение этикета – помочь людям не конфликтовать друг с другом, выполнять действия, в том числе и речевые необходимые для вступления в контакт, его поддержания и выхода из контакта.[23] Младшие школьники познакомились с историей этикета, современными правилами речевого этикета. Формировалось представление младших школьников, о нравственном климате в семье, прививалась любовь к родной речи и бережное к ней отношение. Выявлялись жизненные цели младших школьников. В связи со всем выше перечисленным был разработан учебно-тематический план раздела.

#### **Учебно-тематический план блока «Речевой этикет».**

занятия	Тема	Продолжительность (мин)
Лекция	Знакомство с понятиями: этикет, речевой этикет, коммуникация. Домострой (А как же раньше).	40
Дискуссия	Нормы и правила при знакомстве.	40
Дискуссия	Нормы обращения, «Ты» или «Вы».	40
Дискуссия	Правила слушания.	40
Дискуссия	Правила бесконфликтного общения.	40
Игра	Закрепление. Дебаты.	60

Ожидаемые результаты: формирование у обучающихся 4 «Б» класса этических норм поведения в обществе.

Развитие когнитивного компонента осуществлялось в ходе работы над блоком «Языковые игры». Здесь у младших школьников формировались знания литературных норм языка, правил их употребления, в устной и письменной речи. В данном блоке обучающиеся при помощи различных игр усваивали правила. Нами был составлен учебно-тематический план данного блока.

#### **Учебно-тематический план блока «Языковые игры».**

№ занятия	Тема	Продолжительность (мин)
1	Игра «Омофония».	40
2	Игра «Лингвистическая угадайка».	40
3	Игра «Синонимы. Антонимы».	40
4	Дидактическая игра «Переделай ласковые слова на обычные».	40
5	Буриме	40
6	Синквейн	40

Ожидаемые результаты: развитие у обучающихся 4 «Б» класса знания литературных норм языка, творческого потенциала, умение работать в коллективе.

Развитие деятельностного компонента осуществлялось в ходе работы над блоком по работе над связной речью. В данном блоке представлены дидактические игры, рекомендации по составлению сочинения-миниатюры и пересказа.

#### **Учебно-тематический план блока по работе над связной речью.**

№ занятия	Тема	Продолжительность
-----------	------	-------------------

		(мин)
1	Дидактическая игра «Увеличь предложение».	40
2	Редактор.	40
3	Развернутый ответ на вопрос.	40
4	Сочинение-миниатюра.	40
5	Пересказ.	40
6	Совместное сочинение сказки.	40

Ожидаемые результаты: развитие связной речи у обучающихся 4 «Б» класса, наполнение речи выразительными средствами.

Обогащение словарного запаса происходило в каждом блоке программы, в связи с этим мы его не выделяем в отдельный блок. Так же не выделялось в отдельный блок Развитие и формирование коммуникативной компетенции, так как все игры и упражнения направлены на сплочение коллектива и умение общаться в различных ситуациях.

Таким образом, педагогическими условиями формирования речевой культуры младших школьников были определены следующие условия:

Учёт индивидуального уровня речевой культуры.

Создание в классе позитивной речевой среды, влияющей на личностное развитие младшего школьника и содействующей его вхождению в современное общество и культуру.

Высокий уровень речевой культуры педагогов, которая заключается в способности педагога использовать языковые средства в различных условиях общения, сопереживать, сочувствовать, убеждать, спорить и аргументированно доказывать, владеть нормами литературного языка.

Реализация программы по формированию речевой культуры, основанной на четырех тематических блоках и включающей различные формы взаимодействия (классные часы, дискуссии, ролевые игры, упражнения).

Таким образом, выделенные педагогические условия, на наш взгляд, будут

успешно реализованы, если педагог обладает не только высоким уровнем речевой культуры, но и владеет положительными средствами общения, умеет управлять педагогическим процессом. Поэтому в нашем исследовании мы обращаем на важную роль педагогического общения в формировании речевой культуры младших школьников.

Во многих работах, посвященных проблемам общения и проводимых в русле педагогических исследований, этико-прикладные и социально - коммуникативные аспекты общения освещаются недостаточно. Вместе с тем, признание роли этих аспектов в общении, а также знание языка общения и умение им пользоваться определяет уровень сформированности речевой культуры личности. В данном исследовании мы придерживаемся положения, согласно которого система языковых и нравственных норм выступает основой речевой культуры личности.

Существенной частью культуры общения является речевой этикет. Этикет - это своеобразный язык общения. А его знание, умение им пользоваться определяет уровень речевой культуры личности. Неотъемлемым элементом речевого этикета считается вежливость, которая связана с тактичностью, деликатностью, чуткостью в обращении с другими людьми. С понятием «культура общения» напрямую связаны понятия речевого и ролевого поведения, включающие вербальные и невербальные средства коммуникации.

Наша опытно-экспериментальная работа реализовывалась следующим образом: три блока использовались практически на всех занятиях. Предварительно проводились вводные классные часы по разбору игр и упражнений. Было проведено по 6 отдельных занятий по каждому блоку, в сумме 18 занятия. Частота проведения данных вводных занятий 2 раза в неделю.

Так же проводилась работа с родителями. Собрания проводились 2 раза в четверти, с целью назначить пути формирования культуры речи и проанализировать результаты.

### **Выводы по II главе.**

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что у некоторых обучающихся не сформированы некоторые компоненты культуры речи, которые отражают её сущностные характеристики. Это поставило задачу разработки и реализации в учебно-воспитательном процессе школы организационно-педагогических условий формирования культуры речи младших школьников как средства их коммуникативной компетенции.

Анализ теоретико-методологических основ построения школьной жизни позволил разработать программу школьной жизни, направленную на формирование культуры речи младших школьников как средства их коммуникативной компетенции.

Экспериментальная программа школьной жизни представляет собой совокупный план деятельности с вводными занятиями по каждой теме 4 блоков, для знакомства и закрепления выполняемых действий по каждому блоку.

### **Глава III. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 4 «Б» КЛАССА КАК СРЕДСТВА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

#### **3.1. Реализация программы по формированию культуры речи "Учусь быть культурным и общительным"**

В ходе реализации опытно-экспериментальной работы младшие школьники получили возможность не только развивать коммуникативные и рефлексивные умения и навыки, наиболее важные для будущей жизни, но и сформировали позитивное отношение к себе и окружающим, развивали потребность в нравственном принятии решений и поведении.

Большинство занятий по блоку «Речевой этикет» проходили в виде дискуссии, так как дискуссия является современной педагогической технологией формирующей коммуникативную компетенцию, а так же речевые навыки обучающихся. Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы. Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций. Дискуссия является наиболее эффективной технологией группового взаимодействия, так как дискуссия позволяет работать в группе, коллективно, так же создает условия для выражения собственного мнения, отстаивания своей точки зрения. Основные шаги при подготовке к дискуссии:

1. Выбор темы дискуссии.
2. Указывается литература, справочные материалы, необходимые для подготовки к дискуссии.
3. Организуется самостоятельная работа учащихся.
4. Учащимся указываются критерии отбора материала, правила проведения

дискуссии и сценарий урока.

Так же имеются специальные приемы повышающие эффективность группового обсуждения:

1. Уточняющие вопросы побуждают четче оформлять и аргументировать мысли («Что вы имеете в виду, когда говорите, что...?», «Как вы докажете, что это верно?»).
2. Парафраз – повторение ведущим высказывания, чтобы стимулировать переосмысление и уточнение сказанного («Вы говорите, что...?», «Я так вас понял?»).
3. Демонстрация непонимания – побуждение учащихся повторить, уточнить суждение («Я не совсем понимаю, что вы имеете в виду. Уточните, пожалуйста»).
4. «Сомнение» – позволяет отсеивать слабые и непродуманные высказывания («Так ли это?», «Вы уверены в том, что говорите?»).
5. «Альтернатива» – ведущий предлагает другую точку зрения, акцентирует внимание на противоположном подходе.
6. «Доведение до абсурда» – ведущий соглашается с высказанным утверждением, а затем делает из него абсурдные выводы.

В. Оконь предлагает три вида дискуссии:

- «беглая» (возникает стихийно во время рассмотрения и обсуждения сложных вопросов, которые интересуют большинство учащихся);
- дискуссия, направленная на формирование убеждений;
- настоящая учебная дискуссия (специально организуется для рассмотрения важной дидактической проблемы).

По итогам проведения дискуссий, подводились итоги по темам блока, главные тезисы записывались на приготовленные красивые листы и прикреплялись к рисунку человека в полный рост. Обучающиеся 4Б класса информировались о том, что если будет нарушение выделенных тезисов, то они получали желтую карточку. В завершении блока проводилась технология дебатов, и те обучающиеся, что имели 5 и более желтых карточек – лишались возможности проявить себя в данной технологии. Деловая игра «Дебаты», проходила в

присутствии родителей, что мотивировало обучающихся на высокие результаты.

Умение слышать другого человека и правильно понимать и принимать его доводы, возражать по существу, а не только потому, чтобы возразить. Доказательность и компетентность - вот те качества, которые необходимы ученику в его взрослой жизни. Для этого в нашем эксперименте мы уделили внимание организации деловой игры «Дебаты», в которой младшие школьники получают возможность развивать свои коммуникативные умения, речевую культуру. В первую очередь, эта игра развивает интерес младших школьников к чтению, связанный с необходимостью находить нужную информацию по теме игры. Готовясь к игре, в зависимости от обсуждаемой темы, ребятам нужно прочитать различные газетные и журнальные статьи, а зачастую целые книги для того, чтобы дать компетентный ответ на тот или иной вопрос.

Во-вторых, младшие школьники учатся говорить в монологической и диалогической форме, при этом внимательно слушая собеседника и одновременно анализируя его высказывание.

В-третьих, игра формирует ответственность младших школьников за культуру своего речевого высказывания, так как они работают в команде, где каждый отвечает за участие в игре другого человека.

В-четвёртых, игра учит младших школьников экономить время, учит собранности и обязательности. В определённом смысле, игра помогает преодолеть боязнь говорения, страх, неумение общаться.

Дебаты - это игра двух команд. По жребию определяется утверждающая и отрицающая команда. Члены одной из команд утверждает, что проблема может быть решена следующим образом и приводит свои доводы.

Участники другой команды слушают, слышат и находят у оппонентов слабые места и пытаются привести доводы в противовес сказанному ранее.

На турнирах «утверждающие» команды через 30 минут становятся «отрицающими» и наоборот.

Игра; учит слушать, учитывать различные точки зрения, видеть сильные и слабые стороны оппонентов; и принимать взвешенные решения.

Структура проведения дебатной игры. Основные правила игры.

Предполагается, что стиль игры раскрывает рассматриваемую проблему с разных сторон и даёт её глубокий анализ. В то же время, игроки стараются найти возможные способы её решения.

Главная характеристика игры — это определённый набор правил, которые обеспечивают столкновение противоречащих точек зрения.

Члены каждой команды защищают не свою точку зрения, а ту, которую они получают путём жеребьёвки, например, подбрасыванием монетки. Они представляют только два подхода к проблеме: «За» (положительный) или «Против» (отрицательный), обязательно избегая компромисса.

На заметку учителю, классному руководителю:

Необходимо отметить, что в соответствии с правилами игра длится более 40 минут, поэтому рекомендуется организовывать её как внеклассное мероприятие.

Игра состоит из 3-х частей'.

1. Собственно дебаты (46-50 мин);
2. Обсуждение проблемы с аудиторией (5-10мин);
3. Рефлексия игры. Обсуждение результатов с аудиторией, участниками, судьями; выбор самой убедительной команды (5-10мин).

#### *Описание игры*

Каждая команда, состоящая из 3-х игроков, получает своё задание за 7-10 дней до проведения дебатов. Игроки ищут материал и фактическую информацию, выбирают подходящие аргументы и вырабатывают стратегию защиты своей точки зрения по проблеме: положительную или отрицательную (играющая сторона определяется подбрасыванием монетки, П — положительная, О - отрицательная).

У каждого игрока обеих команд свои обязанности, поэтому рекомендуется предварительно определить, кто будет выступать 1-м, 2-м, 3-м.

Можно приводить новые доказательства. Можно не приводить новых доказательств.

Обязанности третьих игроков:

Выступить с заключительной речью, целью которой является суммирование материала, т.е. сделать своего рода заключение (5 мин на каждого человека).

В речи он должен обратить особое внимание на противоречия в позиции противоположной команды, в их аргументах. Обратит внимание на главные пункты игры. При этом он должен следовать структуре приведённых командой аргументов. Объяснить, каким образом они поддерживают стратегию команды, попытаться убедить аудиторию, почему аргументы этой команды самые убедительные и весомые. В конце он должен сделать заключение по своей стратегии, не приводя много доказательств, защищать позицию команды, дать краткое заключение по тому, как проходила игра, указать сильные и слабые стороны игры команды, настаивая на том, почему должна выиграть именно эта команда.

Обязанности судьи

- 1) Написать короткое заключение по игре, сделать комментарии. Назвать победившую команду.
- 2) Поставить баллы игрокам.

Практические навыки речевого общения включали в себя и исследовательский компонент. В ходе эксперимента младшие школьники изучали особенности общения школьников младших классов. Результаты исследовательской работы учащихся обсуждались на классных часах. Умение творчески использовать знания и навыки речевой культуры младшего школьниками в повседневной жизни характеризует то состояние личности, которое достигнуто в результате формирования педагогом речевой культуры младших школьников.

Развитие когнитивного компонента осуществлялось в ходе работы над блоком «Языковые игры». Игры учат обучающихся понимать русский язык, следовательно, развивают культуру общения. Здесь у младших школьников формировались знания литературных норм языка, правил их употребления, в устной и письменной речи. В данном блоке обучающиеся при помощи различных игр усваивали правила. Использованные игры:

### Омофония.

Омофоны – слова одинаково звучащие, но имеющие разное написание.

Ведущий говорит: Мальчик писал слова, так как он их слышит сам! Вот и ошибки. А ведь многие ребята сейчас мечтают писать слова, так как говорят. Омофоны используются для создания разного рода словесных острот, каламбуров. Это игра слов: говорится одно, но в сказанном заключён и тонкий намёк на другое. (Учитель читает каламбуры известного поэта XIX века Э. Минаева).

Область рифм – моя стихия.

И легко пишу стихи я;

Без раздумья, без отсрочки

Я к строке бегу от строчки.

Даже к финским скалам бурым

Обращаюсь с каламбуром.

В полудневный зной на Сене

Я искал напрасно сени,

Вспомнив Волгу, где на сене

Лёжа, слушал песню Сени:

“Ах вы, сени, мои сени...”

Обучающиеся совместно с ведущим находят омофоны в тексте.

На доске вывешиваются словосочетания: Мальчик полоскал собачку; Все уже спустились с горы, а Витя всё слизал; Мама отварила дверь; Бабушка дала какой-то плот, и я его съел; Мы вымыли пол и дверь изъели.

Ведущий: Что в данных выражениях вас настораживает?

Ведущий: Как видите, не всегда можно писать слова как произносишь, иначе тебя могут понять не правильно.

Класс делится на 3 команды и каждая команда придумывает свои омофоны, которые записывают на ватмане, цветными карандашами, в течении 10 минут. По истечении времени, результаты работы вывешиваются на доску и сравниваются по показателям: количество ответов, совпадения с другими, оригинальность.

Впоследствии на уроках иногда использовалась данная игра для запоминания правильного написания слов. Обучающиеся лучше запоминают веселые нелепицы.

### Лингвистическая угадка.

Работа над нестандартными заданиями этого типа связана с деятельностью учащихся по опознанию языковых явлений, они должны либо восстановить "первоисточник" (словосочетание, фразеологический оборот, предложение) по отдельным его деталям и признакам, либо "угадать" слово по его описанию (толкованию). Выполнение подобных заданий во многом напоминает хорошо известную всем игру-задачу под названием "кроссворд" (без привычного заполнения буквами его клеточек, хотя возможно и такое задание).

- угадывание слов по толкованию (в том числе и образному) или по общему признаку;
- расшифровка пословиц, поговорок, фразеологических оборотов по отдельным признакам;
- разгадывание загадок (в том числе и лингвистических).

Задание 1. Угадайте слово по его описанию. Объясните, как вам это удалось сделать.

"Глаз" автомобиля. "Свежезамороженный" дождь. "Слово" регулировщика.  
"Архитектурное строение" пчел.

Родной или крестный. Шляпка на ножке. Лесной барабанщик. Собачья радость.

Такса, а не собака. Орел, а не птица. Не носки и не чулки.

Задание 2. Какие пословицы, поговорки, скороговорки здесь зашифрованы? Запишите их. Объясните смысл.

1. Не воробей. 2. На дворе, на траве. 3. Продукт, который маслом не испортишь.
4. Она пуще неволи.

### Буриме.

Литературная игра, заключающаяся в сочинении стихов, чаще шуточных, на

заданные рифмы, иногда ещё и на заданную тему. Иногда к буриме относят и другую игру, называемую также «игрой в чепуху»: записывают несколько строк или даже строф и передают листок партнёру для продолжения, оставив видимыми только последние из них.

Только в рифму

Первый игрок говорит любое слово, какое ему придет в голову, желательно короткое. Второй называет слово, рифмующееся с первым. Третий добавляет еще слово в рифму. И так далее. Тот, кто первым не сможет назвать слово в рифму, получает минус. Набравший три минуса выходит из игры. Победителем становится оставшийся «в одиночестве».

Вот короткий пример рифмующихся слов:

борт лорд

корт норд

порт черт

сорт спорт

торт офорт

форт фиорд

корд рекорд

Здесь употреблены только существительные в именительном падеже единственного числа, а если условиться и брать всевозможные слова — рифм будет еще больше, а игра занимательней и полезней. Еще затейливее будет игра, если попытаться сочинить стихотворение хотя бы на несколько из прозвучавших рифм.

### Синонимы, антонимы.

Цель: обогащение словарного запаса.

Синонимы – слова различные по произношению и написанию, но имеющие похожее лексическое значение.

Антонимы - слово, противоположное по значению другому слову.

Для обогащения словарного запаса и окрашенности речи, использовались на

занятиях игры в синонимы и антонимы. Форма проведения групповая, командная.

При проведении игр между командами, выигравшей команде давалось право на следующем подобном занятии выбирать форму игры (синоним либо антоним).

### Синквейн.

Цель: обогащение словарного запаса; развитие аналитического мышления.

Это творческая работа, которая имеет короткую форму стихотворения, состоящего из пяти нерифмованных строк.

Синквейн – это не простое стихотворение, а стихотворение, написанное по следующим правилам:

1 строка – одно существительное, выражающее главную тему синквейна.

2 строка – два прилагательных, выражающих главную мысль.

3 строка – три глагола, описывающие действия в рамках темы.

4 строка – фраза, несущая определенный смысл.

5 строка – заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом).

Составлять синквейн очень просто и интересно. И к тому же, работа над его созданием развивает образное мышление.

Тема, выбранная для составления синквейна должна быть близкой и интересной учащимся. Лучших результатов можно достигнуть, если есть простор для эмоциональности, чувственности.

Не всегда дети сразу включаются в работу. Затруднения могут быть связаны с необходимостью анализа, осмысления темы, недостаточностью словарного запаса, непониманием определенных терминов, страхом ошибиться. Чтобы помочь ребятам, возникает необходимость задавать наводящие вопросы, расширять кругозор, поощрять любое стремление учеников, отвечать на возникающие у них вопросы.

Основной задачей учителя, применяющего метод синквейна на уроке, является необходимость продумать четкую систему логически взаимосвязанных элементов, воплощение которых в образы позволит учащимся осмыслить и

запомнить материал предмета.

В первую очередь, необходимо рассказать, что синквейн — это стремление уместить в короткой форме свои знания, мысли, чувства, эмоции, ассоциации, это возможность выразить свое мнение, касающееся любого вопроса, предмета, события, явления, которое и будет являться основной темой произведения. Затем нужно объяснить основные правила написания пятистишия, для наглядности привести несколько примеров. И только после этого учитель объявляет тему, оговаривая время, отведенное на данную работу.

Синквейн — это анализ и синтез информации, игра слова. Это поэзия, которая способствует творческому саморазвитию и красивому выражению своих мыслей. Это способ написания оригинальных и красивых стихотворений. Именно поэтому синквейн, как метод обучения, приобретает все большую популярность и все чаще применяется в образовательном процессе.

#### Переделай ласковые слова на обычные.

Цель: развивать грамматически правильную речь (усвоение суффиксов).

Карточки с предложениями и связными текстами.

Ведущий предлагает прочесть текст или предложение и найти в нем ласковые слова, затем дается задание заменить ласковые слова на обычные и записать полученный текст.

Пример: В чашечку бабушка налила молочко; Домик был сделан из кирпича; В лесочке было слышно пение птичек.

#### Увеличь предложения.

Цели: закрепления знания детей о частях речи; развивать грамматически правильную речь; совершенствовать связную речь.

Ведущий предлагает обучающимся текст, с заданием увеличить его распространив его разными частями речи. Каждое предложение должно быть увеличено хотя бы на одно слово.

Пример: Наступил Новый год. Нет морозов. Дорога в легкой наледи. Дети просят

у зимы снега. Сжалилась она. Подарила много снега.

### Редактор.

Цель: закрепление знаний о орфографии; развитие грамматически правильной речи.

Обучающимся предлагается текст с ошибками и пропущенными знаками препинания. Задача детей исправить все ошибки, с объяснением правил.

## **3.2. Обработка и анализ результатов опытно-экспериментальной работы по реализации программы «Учусь быть культурным и общительным»**

В заключение эксперимента особое место занимает диагностика речевых умений младших школьников, уровня речевой культуры, выявление динамики формирования педагогами речевой культуры младших школьников как показателя достижения целей эксперимента, намеченных в её начале. При наблюдении за речевой деятельностью младших школьников экспериментальной группы на практике мы отмечали умение использовать ими различные средства коммуникации. На уроках звучали следующие этикетные формулы: «Здравствуйте», «Добрый день», «Всем спасибо, до свидания», «Прошу извинить», «Будьте добры». Обращение младших школьников к учителю и одноклассникам всегда тактично. Формулы вежливости (извинения, благодарности) произносились мягким, доброжелательным тоном. Что касается жестов, то они всегда были уместны, хотя неэтикетных жестов не наблюдалось. В некоторых случаях нарушалась дисциплина в общении. Встречи с одноклассниками были радостными и дружелюбными. На уроках младшие школьники были аккуратны и привлекательны. Анализируя речевую культуру младших школьников, мы отмечали умение ясно, грамотно выражать свои мысли, используя при этом изобразительно-выразительные средства языка.

По окончании эксперимента в школе проходила беседа с младшими школьниками экспериментальной группы, которая включала анализ и оценку результатов

проделанной работы. Младшие школьники делились впечатлениями о проведённых мероприятиях, говорили о проблемах и достижениях.

«В начале эксперимента трудно было найти контакт с учителями, так как не всегда удавалось сформулировать свои мысли ...» (Катя Н.)

«Хочу сказать большое спасибо классному руководителю за поддержку, внимание к моим проблемам, доброжелательность, личный пример» (Иосиф Ш.).

В процессе обучения, взросления младший школьник расширяет круг своего общения: вступает в определённые отношения с учителем, одноклассниками, родителями. Это позволяет младшему школьнику лучше узнать себя, определить свою роль в микрогруппе, почувствовать уверенность в себе, оценивать работу своих товарищей, отстаивать собственное мнение.

Безусловно, обучающиеся неодинаково проявляют себя в школе, и каждый из них требует индивидуального подхода. Поэтому главная задача педагога - наиболее полно выявить индивидуальные возможности младшего школьника и помочь ему реализовать их. Особого внимания требуют младшие школьники со слабо развитыми речевыми способностями, малоинициативные, стремящиеся к уединению.

По окончании формирующего эксперимента, был осуществлен контрольный срез по тем же методикам, что и на констатирующем этапе, для определения динамики уровня сформированности культуры речи в экспериментальной и контрольной группах. Как и на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, для нас представлялось важным определить показатели сформированности культуры речи младших школьников по нормативному (когнитивному), коммуникативному (операционно-деятельностному), этическому компонентам.

Контрольный срез проводился в апреле-мае 2017 года, все данные методик так же, как и на констатирующем этапе фиксировались в индивидуальные карты ребенка. Затем результаты заносились в сводные таблицы по каждому компоненту и группе. Так результаты сформированности научного (когнитивного) компонента по контрольной группе (см. Приложение 20), экспериментальная группа (см.

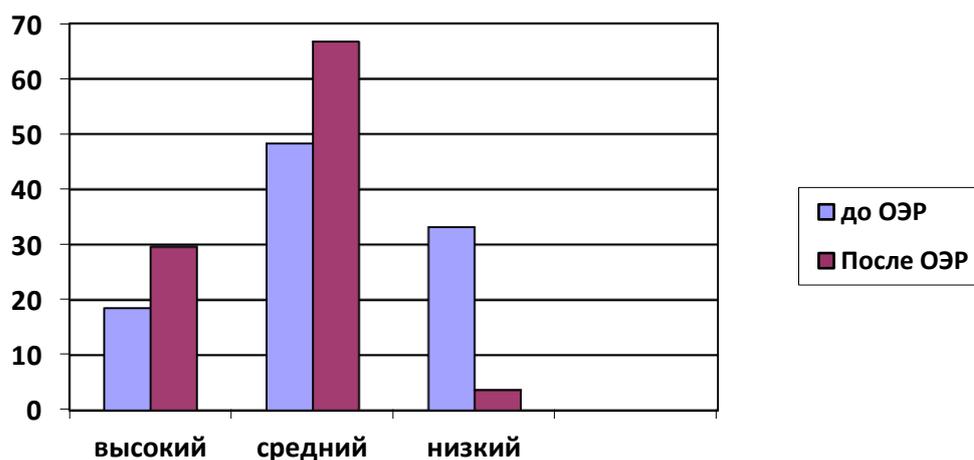
приложение 21). Сравнительные результаты по уровневому распределению нормативного (когнитивного) компонента в экспериментальной группе до и после опытно-экспериментальной работы в количественном и процентном соотношении представлены в таблице 18.

Таблица № 18.

Уровень	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
До ОЭР	5	18,5	13	48,3	9	33,2
После ОЭР	8	29,6	18	66,7	1	3,7

Обработка полученных данных показала следующее. Если на начало опытно-экспериментальной работы высокий уровень сформированности культуры речи младших школьников по нормативному (когнитивному) компоненту в экспериментальной группе был у 5 человек (18,5 %), то к окончанию опытно-экспериментальной работы количество обучающихся с высоким уровнем сформированности культуры речи по названному компоненту составило 8 человек (29,6 %). Уменьшилось число младших школьников с низким уровнем сформированности нормативного (когнитивного) компонента (было 9 человек, 33,2%; осталось 1 человек – 3,7 %). Преобладающим так и остался средний уровень сформированности научного (когнитивного) компонента, но количество обучающихся со средним уровнем увеличилось, так на начало опытно-экспериментальной работы было 13 обучающихся (48,3), а на конец опытно-экспериментальной работы стало 18 человек (66,7%).

Более наглядно динамика сформированности научного (когнитивного) компонента представлена на рисунке 17, в процентном соотношении.

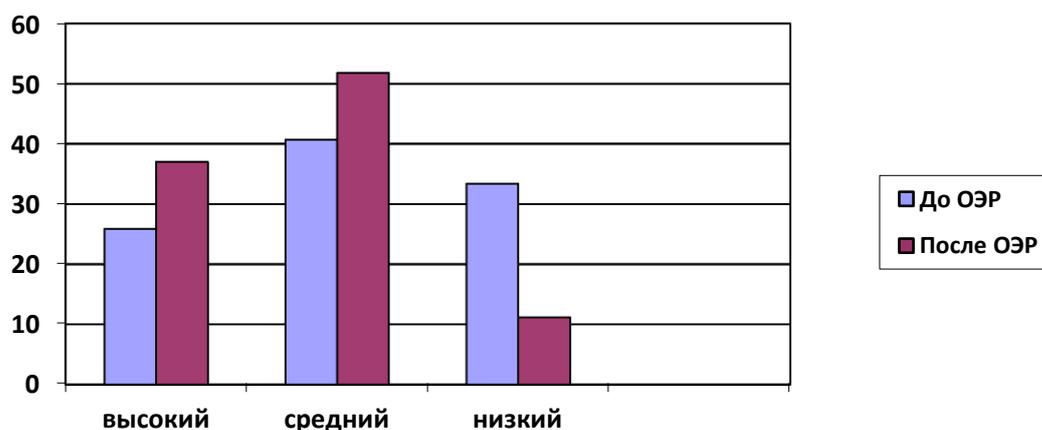


Динамика сформированности коммуникативного (операционно-деятельностного) компонента в экспериментальной группе представлена в таблице 19.

Таблица 19.

Уровень	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
До ОЭР	7	25,9	11	40,7	9	33,4
После ОЭР	10	37	14	51,8	3	11,2

Наглядно динамику сформированности коммуникативного компонента можно увидеть на рисунке 18.



Мы видим, что преобладающим так и остался средний уровень

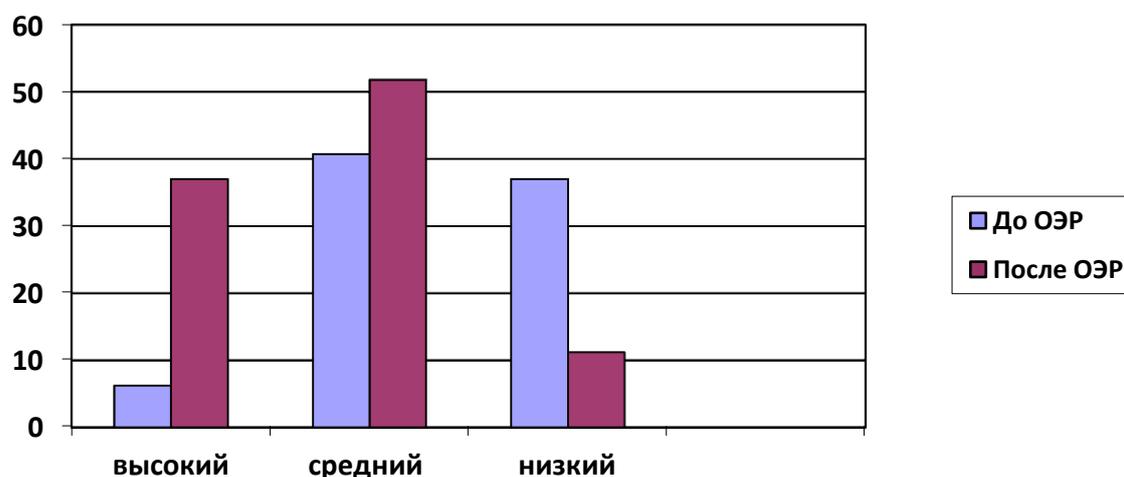
сформированности коммуникативного компонента – 14 человек (51,8%), обучающихся с высоким уровнем стало больше после опытно-экспериментальной работы – 10 человек (37%), соответственно уменьшилось количество обучающихся с низким уровнем сформированности коммуникативного компонента – 3 человека (11,2%).

Так же проводилась диагностика этического компонента в обеих группах, результаты представлены в приложении 24 – контрольная группа и приложении 25 – экспериментальная группа. Динамика сформированности этического компонента по экспериментальной группе представлена в таблице 20.

Таблица 20.

Уровень	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
До ОЭР	6	22,3	11	40,7	10	37
После ОЭР	10	37	14	51,8	3	11,2

Более наглядно динамику сформированности этического компонента в процентном соотношении можно увидеть на рисунке 19.



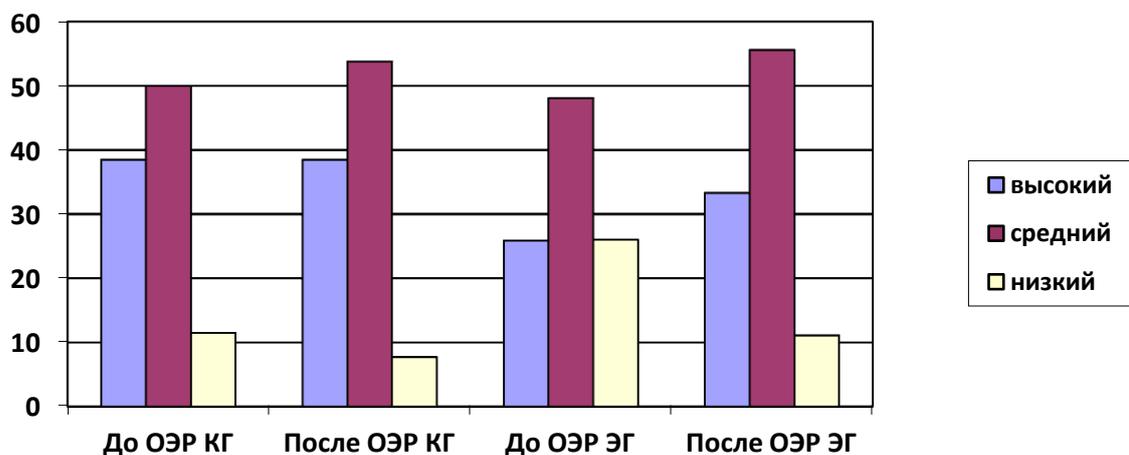
Из анализа гистограммы видно, что обучающихся с высоким уровнем сформированности этического компонента стало гораздо больше, следовательно, и уменьшилось число обучающихся с низким уровнем сформированности этического компонента, преобладающим, так и остается средний уровень.

Из результатов покомпонентного исследования, мы сделали вывод об общем уровне сформированности культуры речи. Данные контрольной и экспериментальной групп представлены в приложении 26, приложении 27 соответственно. Уровневое распределение контрольной и экспериментальной групп на начало и конец опытно-экспериментальной работы в процентном соотношении представлены в таблице 21.

Таблица 21.

Уровень	До опытно-экспериментальной работы		После опытно-экспериментальной работы	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	38,5%	25,9%	38,5%	33,3%
Средний	50%	48,1%	53,8%	55,6%
Низкий	11,5%	26%	7,7%	11,1%

Наглядно эти данные представлены на рисунке 20.



Из анализа результатов гистограммы видно, что изменение в контрольной группе произошли не значительные, а в экспериментальной группе динамика сформированности уровня культуры речи младших школьников изменилась достаточно заметно. Средний уровень сформированности культуры речи так и остался преобладающим, но количество обучающихся с данным уровнем увеличилось, так было 13 человек (48,1%), стало 15 человек (55,6%). Видно так же, что низкий уровень стал значительно ниже, если на начало опытно-экспериментальной работы низкий уровень имели 7 человек (26%), то после проведения формирующего эксперимента осталось 3 человека (11,1%). Изменились показатели и по высокому уровню сформированности культуры речи, так было – 7 обучающихся (25,9%), стало 9 обучающихся (33,3%)

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о высокой эффективности предложенной модели, которая была реализована в ходе формирующего эксперимента.

Следует отметить, что мы выявили изменения и в личностных характеристиках младших школьников экспериментальной и контрольной группах.

Данные динамики сформированности уровня коммуникативной компетенции по контрольной и экспериментальной группам представлены в приложении 33 и приложении 34 соответственно. Обобщенные сравнительные данные по уровню сформированности коммуникативной компетенции в процентном соотношении представлены в таблице 22.

Таблица 22.

Уровень	До опытно-экспериментальной работы		После опытно-экспериментальной работы	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	34,6%	7,4%	38,5%	25,9%
Средний	57,7%	59,3%	57,7%	70,4%
Низкий	7,7%	33,3%	3,8%	3,7%

Более наглядно представленные данные можно увидеть на рисунке 21.

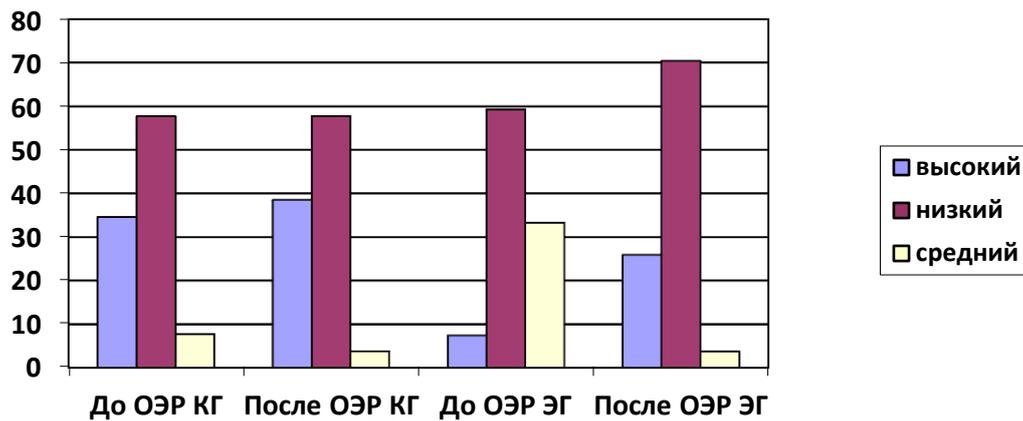


Рис. 21. Динамика сформированности коммуниктивной компетенции контрольной и экспериментальной групп.

К концу эксперимента они стали менее скованными, гораздо увереннее в себе, легче шли на контакт с одноклассниками и учителями. Повысилось количество обучающихся с высоким уровнем коммуниктивной компетенции, и снизилось количество обучающихся с низким уровнем коммуниктивной компетенции.

### 3.3. Статистическая обработка данных опытно-экспериментальной работы.

Проводимы до сих пор анализ был качественным, построенным на прямом сравнении процентной доли между экспериментальной и контрольной группами. В целях установления достоверности выявленных различий необходимо провести статистическое сравнение.

Для определения статистической связи между рядами данных, мы воспользовались методом математической статистики и рассчитали коэффициент корреляции Спирмена. Нам требовалось найти корреляционную связь между уровнем коммуниктивной компетенции (x) и уровнем культуры речи младших школьников (y).

$$\rho = 1 - \frac{6 \times \sum di^2}{n(n-1)};$$

Для экспериментальной группы:  $\rho \approx 0,707$ ;

Гипотеза Н<sub>0</sub>: Если  $\rho \leq \rho_{\text{табличной}}$ , то между рядами показателей не существует достоверная связь на уровне 95% (99%) вероятности.

Гипотеза Н<sub>1</sub>: Если  $\rho \geq \rho_{\text{табличной}}$ , то между рядами показателей существует достоверная связь на уровне 95% (99%) вероятности.

Так как,  $\rho (0,707) > \rho_{\text{табличной}}(0,448)$ , то между анализируемыми рядами показателей существует достоверная связь на уровне 99% вероятности.

Подтвердилась гипотеза Н<sub>1</sub>.

Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок. Для сравнения выборок использован t-критерий Стьюдента.

В соответствии с стандартной схемой формирующего эксперимента нам необходимо выделить две группы респондентов: контрольную и экспериментальную. Причем по исследуемым показателям они должны быть схожи. Поскольку в психолого-педагогическом исследовании выборки соответствуют реально существующим группам, в нашем случае, это два класса для сравнения четвертый класс «А» и четвертый класс «Б».

Определимся с уровнем достоверности различий между детьми этих классов по уровню культуры речи до опытно-экспериментальной работы и после. Результаты расчетов представлены в таблице 23.

Таблица 23.

Достоверность различий между группами респондентов на начало и конец опытно-экспериментальной работы.

Культура речи	До ОЭР	После ОЭР
	Контрольный, экспериментальный	Контрольный, экспериментальный
	> 90	< 95

На начало опытно экспериментальной работы при сравнении показателей

сформированности уровня культуры речи из таблицы 23 мы видим, что между обучающимися 4 «А» и 4 «Б» классов нет достоверных различий, так как в педагогике различия считаются достоверными на уровне 95%. Таким образом, группы оказались различны не существенно. Уровнять выборки стандартными методами не удалось. Поэтому мы переходим к иной схеме формирующего эксперимента при которой группа с худшим показателем является экспериментальной.

После проведения опытно-экспериментальной работы при сравнении показателей мы видим, что различия являются существенными, так как уровень достоверности изменился до 95%.

Полученные нами данные для начального и конечного этапов формирующего эксперимента говорят о том, что ранее не наблюдающиеся различия между контрольной и экспериментальной группами, с преобладанием контрольной к концу опытно-экспериментальной работы становятся существенно различны, что свидетельствует в пользу активного повышения уровня культуры речи.

Исходя из данных, полученных в ходе исследования, мы решили оценить так называемый «сдвиг» в сформированности уровня культуры речи в контрольной и экспериментальной группах респондентов на начало и окончание опытно-экспериментальной работы. Результаты сравнения отражены в таблице 24.

Таблица 24.

Культура речи	Контрольная группа до ОЭР, после ОЭР	Экспериментальная группа до ОЭР, после ОЭР
	< 50	< 95

По данным представленным в таблице 24, в контрольной группе существенных различий не обнаружено. В экспериментальной группе произошли существенные изменения по достоверной тенденции достоверных различий на уровне 95% по сравнению с началом работы.

В целом статистическая обработка данных подтвердила положительный эффект реализованной на экспериментальном классе программы по формированию культуры речи «Учусь быть культурным и общительным». Таким образом, проведенная нами программа в ходе опытно-экспериментальной работы позволила повысить уровень культуры речи в классе с «среднего», до «достаточного». Полученные на начало опытно-экспериментальной работы данные в ходе проведения методик позволили нам выявить группы обучающихся с низким уровнем сформированности культуры речи, позволили нам обозначить акценты в проведении программы «Учусь быть культурным и общительным», что в последствии дало возможность получить положительную динамику по культуре речи и коммуникативной компетенции.

### **Выводы по III главе**

Формирование культуры речи младших школьников как средства их коммуникативной компетенции, осуществлялось через организацию и проведение занятий направленных на расширение словарного запаса, игровых занятий.

При разработке программы учитывались возрастные и психофизиологические особенности младших школьников.

Соблюдение комплексного подхода при формировании культуры речи. Использование заданий направленных на этические нормы, на расширение словарного запаса, на возможность обучающимся самостоятельно принимать какие-либо решения, участие в творческой деятельности.

Данные условия можно рассматривать как необходимые для решения проблемы формирования культуры речи младших школьников как средства их коммуникативной компетенции, если они реализуются в единстве и взаимосвязи, т. е. отраженность нормативной, коммуникативной и этической

составляющей культуры речи.

Разработанная программа строится на методах убеждения и самоубеждения, стимулирования и мотивации, коррекции, воспитывающие ситуации.

По окончании опытно-экспериментальной работы итоговый срез по формированию культуры речи обучающихся 4 «Б» класса показал положительную динамику по всем компонентам культуры речи. На начало опытно-экспериментальной работы у обучающихся наблюдалось одинаковое распределение между низким и средним уровнями культуры речи, на конец опытно-экспериментальной работы уровневое распределение оказалось на среднем и высоком уровнях. Так же изменились показатели по коммуникативной компетенции.

Наряду с проведенной диагностикой в экспериментальном классе, проводились диагностические исследования и в контрольном классе. По уровням сформированности культуры речи наблюдалась незначительная динамика по окончании опытно-экспериментальной работы. Это объясняется тем, что не смотря на то, что в классе не была специально организована работа, но в целом в классе созданы благоприятные условия для формирования культуры речи младших школьников как средства их коммуникативной компетенции.

В целях установления достоверности выявленных различий проведено статистическое сравнение. Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок. Для сравнения выборок использовали t-критерий Стьюдента.

В целом статистическая обработка данных подтвердила положительный эффект реализованной на экспериментальном классе программы по формированию культуры речи «Учусь быть культурными общительным».



## Заключение

Проведённое теоретико-экспериментальное исследование по проблеме формирования культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции позволило сделать следующие выводы.

Формирование культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции является актуальной психолого-педагогической задачей образования, поскольку отражает требования, предъявляемые современным обществом к будущему выпускнику начальной школы, призванному в процессе осуществления учебной деятельности формировать направленность личности современного рабочего на ценности профессии.

Анализ философской, психологической, педагогической литературы показал, что решение проблемы формирования культуры речи как средства коммуникативной компетенции исходит из общетеоретических представлений о феномене коммуникативной компетенции.

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что у некоторых обучающихся не сформированы некоторые компоненты культуры речи, которые отражают её сущностные характеристики. Это поставило задачу разработки и реализации в учебно-воспитательном процессе школы организационно-педагогических условий формирования культуры речи младших школьников как средства их коммуникативной компетенции. Решение этой задачи доказало, что необходимыми условиями формирования культуры речи младших школьников как средства их коммуникативной компетенции: обогащение словарного запаса; создание и освоение коммуникативного пространства, способствующего изменению этической составляющей культуры речи; организация игр по формированию культуры речи младших школьников как средства их коммуникативной компетенции.

Данные условия, реализованные в единстве и взаимосвязи, являются необходимыми для решения проблемы формирования культуры речи младших школьников как средства их коммуникативной компетенции.

Обогащение словарного запаса и работа над связной речью способствует формированию культуры речи как средства коммуникативной компетенции.

Создание и освоение коммуникативного пространства....

Организация погружения в творческую деятельность, деловую игру, индивидуальную исследовательскую деятельность и её презентацию, обеспечивает формирование культуры речи как средства коммуникативной компетенции.

Проведённое исследование подтвердило выдвинутые в начале исследования положения научной гипотезы; результаты теоретического анализа и полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные доказали результативность выявленной, научно обоснованной и реализованной в опытно-экспериментальной работе программы по формированию культуры речи младших школьников как средства их коммуникативной компетенции.

Данное исследование не исчерпывает весь круг проблем, связанных с формированием культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции и открывает объектное поле дальнейших исследований по проблемам выявления и теоретического обоснования технологий формирования культуры речи младших школьников как средства коммуникативной компетенции, взаимосвязи культуры речи младших школьников и коммуникативной компетенции и др.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. - 2005. - № 4. - С. 19-27.
2. Балакина, Л. Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся. Автореферат дисс канд. пед. наук / Л. Л. Балакина. - Томск , 2010. – 49 с.
3. Балакина, Л. Л. Формирование коммуникативной компетентности учащихся / Л. Л. Балакина. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2005. – 232 с.
4. Бастрикова, Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е. М. Бастрикова // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект.- Казань: Казан. гос. ун-т, 2004.- С.43-48.
5. Батырева, С. Г. Дидактические основы формирования коммуникативной компетенции младших школьников. Автореферат дисс. канд. пед. наук. / С. Г. Батырева. – М., 2014.
6. Батырева, С. Г. К вопросу о коммуникативной компетенции младших школьников / С. Г. Батырева // Начальная школа. - 2015. - № 11. - С. 32-35.
7. Блонский, П. П. Психология младшего школьника/ П. П. Блонский, под ред. А.И. Липкиной и Т.Д. Марцинковской. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 234 с.
8. Бобиенко, О. М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций / О. М. Бобиенко. URL: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.html> (дата обращения: 2.02.2017)
9. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8–14.
10. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт, разработки, парадигмы / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. - 28 с.

11. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 187 с.
12. Введенская, Л. А. Русский язык и культура речи / Л. А. Введенская. - Ростов н/Д: Феникс, 2004.
13. Великий, Д. С. К вопросу об обобщённой структуре компетенций и уровнях их развития в области школьного и высшего образования / Д. С. Великий // Молодой ученый. - 2013. - №5. - С. 674 - 677.
14. Винокур, Г. О. Из бесед о культуре речи / Г. О. Винокур // Русская речь. - 1967. - №3. - С.10.
15. Выготский Л. С. Мышление и речь: Сборник / Лев Выготский. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 668 (4) с.
16. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. 512 с. – (Библиотека всемирной психологии).
17. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский, под ред. А.М. Матюшкина. - М., 1983. - 368 с.
18. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. Т.4. Детская психология / Л. С. Выготский, под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. - 432 с.
19. Вятютнев, М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М. Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI Конгр. МАПРЯЛ. – М.: Рус. яз., 1986.– С.78-90.
20. Ганьшина, Ю. В. Формирование культуры речи младших школьников на литературном материале. Автореферат дисс. канд. пед. наук / Ю. В. Ганьшина. - Рязань, 2007. – 43 с.
21. Глухов, В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. Глухов, В. Ковшиков. - М.: АСТ, Астрель, 2010. - 432 с.
22. Головин, Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. - М.: Просвещение, 2010. – 324 с.

23. Головкина С. Х., Овсянникова Т. Г. Доброе слово. Воспитание речевой культуры юношества. – М.: «Педагогическая литература», 2009. – 192 с.
24. Гришанова, И. А. Теоретическое обоснование модели формирования коммуникативной успешности младших школьников / И. А. Гришанова // Вестник УдмГУ. - 2012. - Вып. 2. - С. 30-36.
25. Домострой / Сост., вступ. ст., пер. и коммент. В. В. Колесова; Подгот. Текстов В. В. Рождественской, В. В. Колесова и М. В. Пименовой; Худож. А. Г. Тюрин. – М.: Сов. Россия, 1990. -304 с.: ил.
26. Епишина, Л. В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности / Л. В. Епишина // Начальная школа. - 2007. - №11. - С. 12-17.
27. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. - М.: Наука, 1982. - 215 с.
28. Зайцева, К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К. П. Зайцева // Начальная школа плюс до и после. - 2011. - № 2. - С. 65-69.
29. Заречная, А. А. Формирование коммуникативных компетенций у младших школьников / А. А. Заречная // Психологическая наука и образование. - 2015. - Т. 7. № 1.
30. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. - М.: Просвещение, 2014. – 432 с.
31. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования?: (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8. - С. 20 – 26.
32. Иванов, Д. А. Коммуникативная компетентность. Оценка ключевых компетенций в учебном процессе / Д. А. Иванов // Школьное планирование. - 2008. - №5. - С. 75-76.

33. Избранные вопросы современной науки. Монография. Часть II / Научный редактор д.п.н. проф. С. П. Акутиной. – М.: Издательство Перо, 2011. – 441 с.
34. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов; под ред. А. Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2011. –152с.
35. Кириллова, Р. А. Особенности проектного метода в процессе формирования коммуникативной компетенции младшего школьника / Р. А. Кириллова. URL: <http://festival.1september.ru/articles/635278/> (дата обращения: 4.02.2017)
36. Ковалева, Т. Ю. Использование риторических приемов для развития коммуникативных умений и навыков на уроках в начальных классах / Т. Ю. Ковалева // Начальная школа плюс До и После. - 2005. - №5. - С. 18-21.
37. Коган, Л. Н. Теория культуры / Л. Н. Коган. - Екатеринбург: УрГУ, 1993. - 160 с.
38. Козлова, А. В. Исследование особенностей развития коммуникативной компетенции в младшем школьном возрасте / А. В. Козлова // Инновационная наука. – 2016. – Выпуск № 2-1 (14).
39. Колмогорова, И. В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя / И. В. Колмогорова // Известия Уральского государственного университета. - 2008. - №60. - С.163-167.
40. Кононенко, Б. И. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. - М.: Вече, 2003. - 512 с.
41. Костомаров, В. Г. Культура речи и стиль / В. Г. Костомарова. - М.: Просвещение, 2000. – 324 с.
42. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Знак: Языки славянских культур, 2009. – 232 с.
43. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М.: Русский язык, 2012.– 848 с.

44. Кунцэ, С. Р. Особенности гуманно-личностного общения в начальных классах / С. Э. Кунцэ // Начальная школа плюс До и После. - 2007. - №4. - С. 71 - 74.
45. Ладыженская, Н. В. Развитие коммуникативных умений на уроках риторики в начальной школе / Н. В. Ладыженская // Начальная школа. - 2007. - №5. - С. 43 - 45.
46. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. - М.: Издательский центр «Владос», 2011. - 321 с.
47. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. - М.: Наука, 1999. - 276 с.
48. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. - М.: Академический проект, 2010. - 421 с.
49. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М.: Просвещение, 2010. – 342 с.
50. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия, под ред. Е. Д. Хомской. - М.: Изд-во МГУУ, 2000. - 320 с.
51. Львов, М. Р. Развитие речи учащихся в начальной школе / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1999. – 198 с.
52. Максимова, А. А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно - ролевых играх / А. А. Максимова // Начальная школа плюс До и После. - 2005. - №1. - С. 3 - 7.
53. Москвитина, Л. А. Формирование коммуникативных компетенций младших школьников / Л. А. Москвитина. URL: [https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fschool14.net%2Fdownload\\_files%2Fmethodical%2Fiz\\_opita\\_raboti%2Fformirovanie\\_kompetenciy.doc&name=formirovanie\\_kompetenciy.doc&lang=ru&c=58a1f32fa7f7](https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fschool14.net%2Fdownload_files%2Fmethodical%2Fiz_opita_raboti%2Fformirovanie_kompetenciy.doc&name=formirovanie_kompetenciy.doc&lang=ru&c=58a1f32fa7f7) (дата обращения: 10.02.2017)
54. Мостова, О. Н. Развитие коммуникативных и познавательных умений младших школьников / О. Н. Мостова // Начальная школа плюс До и После. - 2007. - №6. - С. 52 - 54.

55. Никитенко Г. В. Формирование культуры речи младших школьников как средство их коммуникативной компетенции. // Аллея науки. – 2017. - №13. – С. 934 – 940.
56. Никитенко Г.В. //Аллея науки. – 2017. - № . – С.
57. Озерова, И. Н. Формирование коммуникативной культуры у детей в сценической деятельности. Работа над категорией «оценка» / И. Н. Озерова // Начальная школа. - 2004. - №11. - С. 65 - 67.
58. Остапенко Р. И. Основы структурного моделирования в психологии и педагогике. – М.: Директ – Медиа, 2013. – 123 с.
59. Пашук, Н. С. Психология речи / Н. С. Пашук. - Мн.: Изд-во МИУ, 2010. – 198 с.
60. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. - Мн.: Современное слово, 2005. - 720 с.
61. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад, Ред. кол.:М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.: ил. ISB №5 – 7170 – 7304 – 2.
62. Позднякова, Е. В. Формирование коммуникативной культуры у младших школьников / Е. В. Позднякова // Начальная школа. - 2001. - №11. - С. 23 - 25.
63. Поповицкая, Н. В. Развитие речевой культуры младших школьников как средство обеспечения коммуникативной активности / Н. В. Поповицкая. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М., 2000.
64. Приходько, О. В. Сущность и структура речевой культуры в психолого-педагогической литературе / О. В. Приходько // Фундаментальные исследования. – 2014. – Выпуск № 9. – С.
65. Разумова, М. Н. Формирование культуры речевого общения у младших школьников средствами музыкально-театральной деятельности / М. Н. Разумова. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Чебоксары, 2011.
66. Розенталь, Д. Э. Культура речи / Д. Э. Розенталь. - М.: Просвещение, 1999. – 213 с.

67. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В. В. Давыдов. - М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1999. – 765 с.
68. Сальникова, О. А. Что включает в себя коммуникативная компетенция? / О. А. Сальникова // Начальная школа. – 2012. - №7. – С. 34 – 39.
69. Сафина, З. Р. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников (на примере преодоления речевой агрессии) / З. Р. Сафина, Е. А. Яковлева <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bwe> (дата обращения: 11.02.2017)
70. Серегина, Т. П. Коммуникативная компетентность как профессиональная ценность современного педагога / Т. П. Серегина. URL: <http://festival.1september.ru> (дата обращения: 8.02.2017)
71. Скворцов, Л. И. Культура речи / Л. И. Скворцов // Русский язык. Энциклопедический словарь. - М.: Русский язык, 2009. - С. 119-121
72. Скворцов, Л. И. Правильно ли мы говорим по-русски? / Л. И. Скворцов. - М.: Знание, 1980. – 211 с.
73. Смородинова, М. В. К вопросу о семантике понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогической науке / М. В. Смородинова // Молодой ученый. - 2010. - №6. - С. 324-326.
74. Сокоротова, Л. В. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в национальной школе / Л. В. Сокоротова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. I. - Пермь: Меркурий, 2011. - С. 176-179.
75. Солтанбекова, О. Т. Коммуникативная компетенция и ее составляющие / О. Т. Солтанбекова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – Выпуск № 6. – С. 41 – 47.
76. Спенсер, Л. М. Компетенции на работе: модели максимальной эффективности работы / Л. М. Спенсер-мл., С. М. Спенсер. - М.: НИРО, 2005. - 371 с.
77. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания)

- / Под науч. ред. профессора И. А. Зимней: Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» г. Москва, 16-17 марта 2006 года. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 82 с.
78. Ступина, Е. А. Теоретическая модель процесса формирования речевой культуры младших школьников / Е. А. Ступина // Начальная школа плюс До и После. - 2013. - №7. - С. 82 - 89.
79. Тазиева, Е. М. Культура речи: учеб. пособие / Е. М. Тазиева. – Новосибирск: НГУ, 2009. – 277 с.
80. Тесленко, В. И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание: монография / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2007. – 329 с.
81. Успенский, Л. В. Культура речи / Л. В. Успенский. - М.: Знание, 1976. – 256 с.
82. Ухов Л. В. Эффективность рекламного текста: Сб. статей. – М: Директ-Медиа, 2014. – 200 с.
83. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования //Федеральные государственные образовательные стандарты. – М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: <http://fgos.isiorao.ru/fgos/FGOS-2010/>(дата обращения: 16.02.2017)
84. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897). URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> (дата обращения: 16.02.2017)
85. Федяева Н. Д. Нормы в пространстве языка: монография / Н. Д. Федяева. – 2-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА:, 2011. – 172 с.
86. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности малых групп. – М., 2002. – С. 120 – 121.

87. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: АРКТИ, 2000. – 56 с.: илл. (Биб-ка практикующего логопеда).
88. Хуторский, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторский // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 16.02.2017).
89. Хуторский, А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 60.
90. Хуторский, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторский, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Орлова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. - Вып. 1. - С.117-137.
91. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003 – 320 с. (Серия «Библиотека студента»).
92. Шанский, Н. М. Что значит знать язык и владеть им / Н. М. Шанский, И. Л. Резниченко, Т. С. Кудрявцева. – М.: Просвещение, 2010. – 324 с.
93. Щукин, А. Н. Компетенция или компетентность / А. Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 8. – С. 14–20.
94. Энциклопедический словарь / под ред. Б. А. Введенского. – М.: Большая российская энциклопедия, 2014. – Том 2. – 719 с.
95. Яворская О.Н. Дидактические игры для занятий логопеда со школьниками 7 – 11 лет. – СПб.: КАРО, 2010. – 95 с. – (Серия «Мастер-класс логопеда»).
96. Яковлева, Е. А. Культура речи и коммуникативная грамотность общества / Е. А. Яковлева // Риторика и культура речи в современном обществе и

образовании: Сб. материалов X Международной конференции по риторике (1-3 февраля 2006 г.). – М.: Флинта; Наука, 2006. - С. 87-91.

97. Якупова, Г. Ш. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений младших школьников / Г. Ш. Якупова // Человек. Спорт. Медицина. – 2006. – Выпуск № 3 (58).
98. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.V.Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.

**Тестовая методика исследования уровня сформированности культуры речи Фотековой Т.А.**

**Серия 2. Исследование навыков языкового анализа.**

*Инструкция:* подумай и ответь на мои вопросы.

Сколько слов в предложении «Около дома росла высокая береза»?

Какое второе слово в этом предложении?

Сколько слогов в слове «рак»?

Сколько слогов в слове «машина»?

Какой третий слог в слове «машина»?

Сколько звуков в слове «рак»?

Сколько звуков в слове «шапка»?

Какой первый звук в слове «шапка»?

Какой третий звук в слове «школа»?

Какой звук после «ш» в слове «школа»?

*Оценка:*

балл - правильный ответ с первой попытки;

0,5 балла – правильный ответ с второй попытки;

0,25 балла – правильный ответ с третьей попытки;

0 баллов – неверный ответ с третьей попытки.

Максимальный балл за серию — 10.

**Серия 3. Исследование грамматического строя речи.**

**2. Верификация предложений.** *Инструкция:* я буду читать предложения, и если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить.

Девочка гладит утюгом. Дом нарисован мальчик.. Мальчик умывается лицо.

Собака вышла в будку. Березки склонились от ветра. Солнце освещается землей.

По морю плывут корабль. У Нины большая яблоко. Хорошо спится медведь под снегом. Над большим деревом была глубокая яма.

*Оценка:*

1 балл – выявление и исправление ошибки;

0,5 балла – выявление и исправление ошибки с незначительными неточностями (пропуск, перестановки, замены слов);

0,25 балла – ошибка выявлена, но не исправлена;

0 баллов – ошибка не выявлена.

**3. Составление предложений из слов в начальной форме.**

*Инструкция:* я буду называть слова, а ты постарайся составить из них предложение.

мальчик, открывать, дверь

девочка, читать, книжка

доктор, лечить, детей

рисовать, карандаш, девочка

в сад, расти, вишня

сидеть, синичка, на, ветка

груша, бабушка, внучка, давать

Витя, косить, трава, кролики, для

Миша, дать, собака, большая, кость

Петя, купить, шар, красный, мама

Слова предъявляются до первого ответа.

*Оценка:*

1 балл – предложение составлено верно;

0,5 балла – нарушен порядок слов;

0,25 балла – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов;

0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

#### 4. Добавление предлогов в предложение.

*Инструкция:* сейчас я назову предложение, в котором пропущено слово, постарайся найти его и вставить.

Лена наливает чай...чашки.

Почки распустились...деревьях.

Лодка плывет...озеру.

Чайка летит...водой.

Птенец выпал...гнезда.

Деревья шумят...ветра.

Последние листья падают...березы.

Щенок спрятался...крыльцом.

Пес сидит...конуры.

Большая толпа собралась ...театром.

Используется два вида помощи

- стимулирующая («неверно, подумай еще»);

- в виде вопроса к пропущенному предлогу (наливает чай куда?)

*Оценка:*

балл – правильный ответ;

0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 – правильный ответ после помощи второго вида;

0 баллов – неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида.

#### **Серия 4. Исследование словаря и навыков словообразования.**

##### **1. Называние детенышей животных.**

*Инструкция:* у кошки – котята, а у

козы –

волка –

утки –

лисы –

льва -

собаки -

курицы –

свиньи –

коровы –

овцы –

## 2. Образование существительных в уменьшительной форме.

*Инструкция:* большой – мяч, а маленький – это мячик. Назови ласково предметы, которые я буду перечислять.

Стол, стул, дом, снег, дерево.

## 3. Образование прилагательных от существительных.

### а) Относительных

*Инструкция:* кукла из бумаги - она бумажная

варенье из вишни –

кисель из клюквы -

варенье из яблок –

салат из моркови -

варенье из сливы –

суп из грибов -

варенье из малины -

лист дуба –

варенье из клубники -

лист осины -

варенье из черники -

лист дуба -

кукла из соломы –

горка изо льда –

шишка ели -

*б) Качественных*

*Инструкция:* лису за хитрость называют хитрой, а ...

волка за жадность -

зайца за трусость –

медведя за силу –

льва за смелость –

*Инструкция:* если днем жарко, то день – жаркий, а если -

мороз -

солнце -

снег -

дождь -

ветер -

холод -

*в) Притяжательных*

*Инструкция:* у собаки лапа собачья, а у ...

кошки –

зайца -

гнездо орла -

медведя –

белки -

клюв птицы -

волка –

ружье охотника -

льва –

лисы -

*Оценка:* для всех заданий серии осуществляется по общим критериям:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение.

## **Серия 6. Исследование связной речи.**

Составление рассказа по серии сюжетных картинок (5 картинок)

*Инструкция:* посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ.

*Оценка :*

*Критерий смысловой целостности:* 5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла или рассказ не завершен; 0 баллов – отсутствует описание ситуации.

*Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:* 5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно, с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное их употребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.

*Критерий самостоятельности выполнения задания:* 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.

Пересказ прослушанного текста.

*Инструкция:* сейчас я прочту небольшой рассказ, слушай его внимательно, запоминай и приготовься пересказывать.

Горошины.

В одном стручке жили горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха.

Рассказ предьявляется не более двух раз.

*Оценка;*

*Критерий смысловой целостности:* 5 баллов – воспроизведены все смысловые звенья; 2,5 балла - смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями; 1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включение посторонней информации; 0 баллов – невыполнение.

*Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:* 5 баллов – пересказ составлен без нарушения лексических и грамматических норм; 2,5 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказывания, поиск слова, отдельные словесные замены; 1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов; 0 баллов – пересказ не доступен.

*Критерий самостоятельности выполнения задания:* 5 баллов – самостоятельный пересказ после первого предьявления; 2,5 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса); 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ даже по вопросам не доступен.

**Протокол исследования сформированности нормативного (когнитивного)  
компонента культуры речи младших школьников на констатирующем этапе**

Класс \_\_\_\_\_ 3 «А» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2016 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Серия 2	Серия 3			Итог	Уровень
			Упр. 2	Упр. 3	Упр. 4		
1	Б. Артем	5	8,75	3,25	6,5	23,5	С
2	Б. Оксана	8	5,5	7	8	28,5	В
3	Б. Михаил	6,5	4,5	4	7	22	С
4	В. Владислав	10	8,5	8	9	35,5	В
5	В. Полина	5,5	3,5	3	3	15	С
6	Г. Алина	7,5	6	7,5	8,5	29,5	В
7	И. Рухшона	1	3,25	1,75	2,25	8,25	Н
8	К. Роман	5,5	4,5	3	5	18	С
9	К. Екатерина	8	5,5	5,5	7,5	26,5	В
10	К. Яромир	8	7	8	10	33	В
11	Н. Даниил	5	6,5	4,5	5,5	21,5	С
12	П. Сергей	6	4,5	6,5	7	24	С
13	Р. Алина	7,5	3,5	4,5	7	22,5	С
14	Р. Виктория	9,5	8	10	10	37,5	В
15	Р. Сабырбек	2,5	2	3,25	3	10,75	Н
16	С. Владислав	7	6	5	7	25	С
17	С. Екатерина	5,5	3	3,5	3,5	15,5	С
18	С. Валерия	6	4	3	5	18	С
19	С. Даниил	6	3,5	4	6	19,5	С
20	С. Анастасия	6	3,5	5	5,5	20	С
21	Т. Айдана	1,25	1,5	2,25	2,25	7,25	Н
22	Т. Дмитрий	5,5	4	6	9	24,5	С
23	Х. Елена	6	5,5	5	6,5	23	С
24	Х. Владимир	5	4,5	2,5	3,5	15,5	С
25	Х. Максим	2,25	1,75	2,5	4,25	10,75	Н
26	Ч. Мария	10	8	8,5	9,5	36	В

**Протокол исследования сформированности нормативного (когнитивного) компонента культуры речи младших школьников на констатирующем этапе**

Класс \_\_\_\_\_ 3 «Б» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2016 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Серия 2	Серия 3			Итог	Уровень
			Упр.2	Упр.3	Упр. 4		
1	А. Болотбек	3	2,5	1,25	2,5	9,25	Н
2	А. Алина	3,25	2,5	1,5	3,5	10,75	Н
3	А. Адилет	7,5	4,25	5,25	7,5	24,5	С
4	Б. Фарид	6,5	3,75	4,5	5,25	20	С
5	Б. Мадина	2	0,5	2,5	4	9	Н
6	Б. Платон	8	5	9,5	10	32,5	В
7	В. Варвара	10	8	10	10	38	В
8	Г. Дмитрий	6,5	7	6	7	26,5	С
9	Г. Виктория	6	6,25	4,25	7	23,5	С
10	И. Эвелина	9	10	8	10	37	В
11	К. Кирилл	5	5,5	3	4	17,5	С
12	К. Уланбек	1	2,25	2	3,5	8,75	Н
13	К. Ильяс	5,5	4	6	7	22,5	С
14	К. Гыли	2	1,75	3,5	4,5	11,75	Н
15	М. Ксения	6	5,5	2,5	7	21	С
16	Н. Екатерина	9	9,5	10	10	38,5	В
17	О. Максим	7,5	4,5	5	6	23	С
18	П. Сергей	7	5	5,5	7	24,5	С
19	П. Роман	1	2,25	3,5	4	10,75	Н
20	С. Ангелина	10	7	7	9	33	В
21	С. Даниил	7	4	5	6	22	С
22	Т. Алтынай	0,25	2,5	3	3,5	9,25	Н
23	Ф. Алина	6	5	5,5	7,5	24	С
24	Ч. Диана	6,5	5,5	3,5	5	20,5	С
25	Ш. Иосиф	2,5	1,25	3	3,5	10,25	Н
26	Э. Ануш	1	2,75	1,75	3,25	8,75	Н
27	Ю. Илья	7	3,5	5,5	7	23	С

**Протокол исследования сформированности коммуникативного  
(операционно-деятельностного) компонента культуры речи младших  
школьников на констатирующем этапе**

Класс \_\_\_\_\_ 3 «А» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2016 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Серия 4			Серия 6	Итог	Уровень
		1	2	3			
1	Б. Артем	10	5	32	30	77	В
2	Б. Оксана	10	5	27,5	27,5	70	В
3	Б. Михаил	10	5	26	30	71	В
4	В. Владислав	9	4	25,5	27,5	66	В
5	В. Полина	7,5	3,5	19	20	50	С
6	Г. Алина	10	5	21,5	22,5	59	В
7	И. Рухшона	2,5	2,5	11,5	6,5	23	Н
8	К. Роман	6,75	4	18,75	22,5	52	С
9	К. Екатерина	10	5	28	30	73	В
10	К. Яромир	10	5	26,5	27,5	69	В
11	Н. Даниил	7,5	3,5	16	20	47	С
12	П. Сергей	7,25	3	15,25	25	50,5	С
13	Р. Алина	10	5	33	30	78	В
14	Р. Виктория	10	5	30	30	75	В
15	Р. Сабырбек	6,5	4	18	20	48,5	С
16	С. Владислав	7	5	15,5	22,5	50	С
17	С. Екатерина	5	2,5	8	10	25,5	Н
18	С. Валерия	8	3,5	23	17,5	52	С
19	С. Даниил	7,25	3,5	13,25	15	39	С
20	С. Анастасия	6,25	3	8,5	15	32,75	С
21	Т. Айдана	3	1,75	8,75	6,5	20	Н
22	Т. Дмитрий	7	3,75	17,75	22,5	51	С
23	Х. Елена	6,5	4	9	18,5	38	С
24	Х. Владимир	7,25	5	12,25	20	44,5	С
25	Х. Максим	9	4,5	13	25	51,5	С
26	Ч. Мария	10	5	19,5	27,5	62	В

**Протокол исследования сформированности коммуникативного  
(операционно-деятельностного) компонента культуры речи младших  
школьников на констатирующем этапе**

Класс \_\_\_\_\_ 3 «Б» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2016 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Серия 4			Серия 6	Итог	Уровень
		1	2	3			
1	А. Болотбек	2,5	2,5	7	6,5	18,5	Н
2	А. Алина	3	1	11	6	21	Н
3	А. Адилет	9	4	14,5	22,5	50	С
4	Б. Фарид	2,5	2,5	10	10	25	Н
5	Б. Мадина	2,5	2,5	7,5	10	22,5	Н
6	Б. Платон	10	5	35	30	80	В
7	В. Варвара	10	5	27,5	30	72,5	В
8	Г. Дмитрий	10	5	24	30	69	В
9	Г. Виктория	7,5	4	16,5	20	48	С
10	И. Эвелина	10	5	24	22,5	61,5	В
11	К. Кирилл	3	2	9,5	6,5	21	Н
12	К. Уланбек	3	2	5	10	20	Н
13	К. Ильяс	7,5	3,5	9,5	22,5	43	С
14	К. Гыли	6,75	3,5	8,75	10	29	С
15	М. Ксения	2,5	2,5	13,5	15	33,5	Н
16	Н. Екатерина	10	5	33	30	78	В
17	О. Максим	6,5	5	11,5	25	48	С
18	П. Сергей	9	5	10,5	25	49,5	С
19	П. Роман	7,5	4	19	22,5	53	С
20	С. Ангелина	10	5	32,5	27,5	75	В
21	С. Даниил	6,75	3,75	15,25	25	50,75	С
22	Т. Алтынай	3	2,5	8	10	23,5	Н
23	Ф. Алина	10	5	15	30	60	В
24	Ч. Диана	7,5	4	15	25	51,5	С
25	Ш. Иосиф	6,75	3,5	14,75	25	50	С
26	Э.Ануш	4	2	4	15	25	Н
27	Ю. Илья	6,75	4	9,75	22,5	43	С

### Анкета «Отношение к ненормативной лексике»

- 1) У тебя много друзей (а)нет друзей, б)мало, в)много)
- 2) Как часто ты споришь с друзьями (а)часто, б)редко, в)никогда)
- 3) Как часто в споре вы повышаете голос на собеседника (а)часто, б)редко, в)никогда)
- 4) Как часто вы в своей речи используете ненормативную лексику (а)часто, б)редко, в)никогда)
- 5) Почему вы используете ненормативную лексику (а)нравится, б)это меня делает взрослым, в)это позволяет быть лидером в группе)
- 6) Нравится ли вам, когда окружающие используют ненормативную лексику (а)да, б) все равно, в)нет)
- 7) Нужно ли, по вашему мнению, следить за собственной речевой культурой (а)нет, б)не знаю, в)да)
- 8) Как часто вы слышите ненормативные выражения в своем окружении (а)часто, б)редко, в)никогда)
- 9) Как ты считаешь, использование ненормативной лексики в кинофильмах, делает их интереснее (а)да, б)не знаю, в)нет)
- 10) Как часто вы используете ненормативную лексику в написании сообщений друзьям (а)часто, б)редко, в)никогда)

Ключ: а – 0 баллов, б – 1 балл, в- 2 балла.

20 – 15 - высокий уровень – постоянное владение правилами и нормами речевого поведения в процессе общения;

14 – 8 - средний уровень – владение правилами и нормами речевого поведения в процессе общения, но не всегда придерживается данных правил;

7 – 0 - низкий уровень – не владеет правилами и нормами речевого поведения в процессе общения.

**Протокол исследования сформированности этического компонента  
культуры речи младших школьников на констатирующем этапе**

Класс \_\_\_\_\_ 3 «А» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2016 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Вопросы										Итог	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Б. Артем	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	16	В
2	Б. Оксана	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	15	В
3	Б. Михаил	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	19	В
4	В. Владислав	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	18	В
5	В. Полина	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	12	С
6	Г. Алина	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	17	В
7	И. Рухшона	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	7	Н
8	К. Роман	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	14	С
9	К. Екатерина	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	14	С
10	К. Яромир	1	1	2	2	0	2	1	1	1	1	12	С
11	Н. Даниил	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	С
12	П. Сергей	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	14	С
13	Р. Алина	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	В
14	Р. Виктория	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	В
15	Р. Сабырбек	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	5	Н
16	С. Владислав	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	14	С
17	С. Екатерина	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	5	Н
18	С. Валерия	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	13	С
19	С. Даниил	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	6	Н
20	С. Анастасия	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	13	С
21	Т. Айдана	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	6	Н
22	Т. Дмитрий	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	14	С
23	Х. Елена	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	14	С
24	Х. Владимир	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	13	С
25	Х. Максим	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	14	С
26	Ч. Мария	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	18	В

**Протокол исследования сформированности этического компонента  
культуры речи младших школьников на констатирующем этапе**

Класс \_\_\_\_\_ 3 «Б» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2016 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Вопросы										Итог	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	А. Болотбек	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	4	Н
2	А. Алина	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	5	Н
3	А. Адилет	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	14	С
4	Б. Фарид	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	5	Н
5	Б. Мадина	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	4	Н
6	Б. Платон	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	16	В
7	В. Варвара	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	В
8	Г. Дмитрий	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	18	В
9	Г. Виктория	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	14	С
10	И. Эвелина	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	В
11	К. Кирилл	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	6	Н
12	К. Уланбек	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3	Н
13	К. Ильяс	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	4	Н
14	К. Ёыли	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	14	С
15	М. Ксения	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	Н
16	Н. Екатерина	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	16	В
17	О. Максим	1	1	2	1	0	0	1	1	1	2	8	С
18	П. Сергей	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	12	С
19	П. Роман	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	13	С
20	С. Ангелина	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	16	В
21	С. Даниил	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	13	С
22	Т. Алтынай	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	5	Н
23	Ф. Алина	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	13	С
24	Ч. Диана	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0	12	С
25	Ш. Иосиф	1	1	2	1	1	2	0	0	1	1	10	С
26	Э. Ануш	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	5	Н
27	Ю. Илья	2	2	1	2	1	0	1	1	0	0	10	С

**Общий уровень сформированности культуры речи младших школьников 3  
«А» класса**

№	Ф. Имя	Нормативный компонент	Коммуникативный компонент	Этический компонент	Итого	Уровень
1	Б. Артем	23,5	77	16	116,5	В
2	Б. Оксана	28,5	70	15	113,5	В
3	Б. Михаил	22	71	19	112	В
4	В. Владислав	35,5	66	18	119,5	В
5	В. Полина	15	50	12	77	С
6	Г. Алина	29,5	59	17	105,5	В
7	И. Рухшона	8,25	23	7	38,25	Н
8	К. Роман	18	52	14	84	С
9	К. Екатерина	26,5	73	14	113,5	В
10	К. Яромир	33	69	12	114	В
11	Н. Даниил	21,5	47	10	78,5	С
12	П. Сергей	24	50,5	14	88,5	С
13	Р. Алина	22,5	78	20	120,5	В
14	Р. Виктория	37,5	75	20	132,5	В
15	Р. Сабырбек	10,75	48,5	5	64,25	С
16	С. Владислав	25	50	14	89	С
17	С. Екатерина	15,5	25,5	5	46	Н
18	С. Валерия	18	52	13	83	С
19	С. Даниил	19,5	39	6	64,5	С
20	С. Анастасия	20	32,75	13	65,75	С
21	Т. Айдана	7,25	20	6	33,25	Н
22	Т. Дмитрий	24,5	51	14	89,5	С
23	Х. Елена	23	38	14	75	С
24	Х. Владимир	15,5	44,5	13	73	С
25	Х. Максим	10,75	51,5	14	76,25	С
26	Ч. Мария	36	62	18	116	В

**Общий уровень сформированности культуры речи младших школьников 3  
«Б» класса**

№	Ф. Имя	Нормативный компонент	Коммуникативный компонент	Этический компонент	Итог	Уровень
1	А. Болотбек	9,25	18,5	4	31,75	Н
2	А. Алина	10,75	21	5	36,75	Н
3	А. Адилет	24,5	50	14	88,5	С
4	Б. Фарид	20	25	5	50	С
5	Б. Мадина	9	22,5	4	35,5	Н
6	Б. Платон	32,5	80	16	128,5	В
7	В. Варвара	38	72,5	20	130,5	В
8	Г. Дмитрий	26,5	69	18	113,5	В
9	Г. Виктория	23,5	48	14	85,5	С
10	И. Эвелина	37	61,5	20	118,5	В
11	К. Кирилл	17,5	21	6	44,5	Н
12	К. Уланбек	8,75	20	3	31,75	Н
13	К. Ильяс	22,5	43	4	69,5	С
14	К. Гыли	11,75	29	14	44,75	Н
15	М. Ксения	21	33,5	3	57,5	С
16	Н. Екатерина	38,5	78	16	132,5	В
17	О. Максим	23	48	8	79	С
18	П. Сергей	24,5	49,5	12	86	С
19	П. Роман	10,75	53	13	76,75	С
20	С. Ангелина	33	75	16	124	В
21	С. Даниил	22	50,75	13	87,75	С
22	Т. Алтынай	9,25	23,5	5	37,75	Н
23	Ф. Алина	24	60	13	97	В
24	Ч. Диана	20,5	51,5	12	84	С
25	Ш. Иосиф	10,25	50	10	70,25	С
26	Э. Ануш	8,75	25	5	38,75	Н
27	Ю. Илья	23	43	10	76	С

**Вводный тест «Самооценка коммуникативного развития» Фотекова Т.**

1. Ты больше любишь слушать, чем говорить?
2. Ты всегда можешь найти тему для разговора, даже с незнакомым человеком?
3. Ты внимательно слушаешь собеседника?
4. Любишь ли ты давать советы своим друзьям?
5. Перебиваешь ли ты собеседника, если тема не интересна?
6. Можешь ли ты сказать, что у тебя есть собственное мнение по любому вопросу?
7. Умеешь ли ты говорить ярко и убедительно?
8. Умеешь ли ты поддержать разговор на любую тему?
9. Любишь ли ты быть в центре внимания разговора?
10. Всегда ли ты можешь подобрать нужные слова для разговора?
11. Любишь ли ты выступать, говорить при большом количестве людей?  
(Испытываешь ли ты волнение при выступлении перед классом?)

Учащиеся на каждый вопрос должны ответить «да» или «нет». Если учащиеся отвечают на вопросы - «да» 11 раз т.е. на все вопросы, то это значит – высокий уровень развития. Если учащиеся отвечают на вопросы положительно лишь на 5-6 вопросов, т.е половина, то это значит – средний уровень развития.

Если нет ни одного утвердительного ответа – низкий уровень развития.

### Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)

**Назначение.** Методика предназначена для изучения уровня коммуникативного контроля. Согласно М. Шнайдеру, люди с высоким коммуникативным контролем постоянно следят за собой, хорошо осведомлены, где и как себя вести. Управляют своими эмоциональными проявлениями. Вместе с тем они испытывают значительные трудности в спонтанности самовыражения, не любят непрогнозируемых ситуаций.

**Инструкция.** Внимательно прочитайте 10 высказываний, отражающих реакции на некоторые ситуации общения. Каждое из них оцените как верное (В) или неверное (Н) применительно к себе, поставив рядом с каждым пунктом соответствующую букву.

#### Опросник

Мне кажется трудным подражать другим людям.

Я смог бы свалить дурака, чтобы привлечь внимание окружающих.

Из меня мог бы выйти неплохой актер.

Другим людям иногда кажется, что мои переживания более глубоки, чем это есть на самом деле.

В компании я редко оказываюсь в центре внимания.

В различных ситуациях в общении с другими людьми я часто веду себя по-разному.

Я могу отстаивать только то, в чем искренне убежден.

Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я часто бываю именно таким, каким меня ожидают видеть.

Я могу быть дружелюбным с людьми, которых не выношу.

Я не всегда такой, каким кажусь.

**Обработка и интерпретация**

По 1 баллу начисляется на ответ «Н» на вопросы 1, 5, 7 и за ответ «В» на все остальные вопросы. Подсчитывается сумма баллов.

0-3 балла - низкий коммуникативный контроль; высокая импульсивность в общении, открытость, раскованность, поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей.

4-6 баллов - средний коммуникативный контроль; в общении непосредственен, искренне относится к другим. Но сдержан в эмоциональных проявлениях, соотносит свои реакции с поведением окружающих людей.

7-10 баллов - высокий коммуникативный контроль; постоянно следит за собой, управляет выражением своих эмоций.



**Вводный тест «Самооценка коммуникативного развития»**

Класс \_\_\_\_\_ 3 Б \_\_\_\_\_

Дата проведения: \_\_\_\_\_ май 2016г. \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Вопросы											ит ог	уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1	А. Болотбек	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	4	Н
2	А. Алина	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	3	Н
3	А. Адилет	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	6	С
4	Б. Фарид	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	4	Н
5	Б. Мадина	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	3	Н
6	Б. Платон	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	9	В
7	В. Варвара	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	+	4	Н
8	Г. Дмитрий	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	-	6	С
9	Г. Виктория	-	-	-	+	+	+	-	+	+	-	-	5	С
10	И. Эвелина	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	10	В
11	К. Кирилл	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	4	Н
12	К. Уланбек	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	2	Н
13	К. Ильяс	-	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	5	С
14	К. Гыли	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	6	С
15	М. Ксения	+	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	4	Н
16	Н. Екатерина	+	-	-	+	+	-	+	-	-	+	+	6	С
17	О. Максим	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	4	Н
18	П. Сергей	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	-	6	С
19	П. Роман	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	4	Н
20	С. Ангелина	+	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	5	С
21	С. Даниил	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	7	С
22	Т. Алтынай	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	4	Н
23	Ф. Алина	+	-	-	+	+	+	+	+	-	-	+	7	С
24	Ч. Диана	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	-	7	С
25	Ш. Иосиф	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	6	С
26	Э.Ануш	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	4	Н
27	Ю. Илья	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	4	Н



### Диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдера

Класс \_\_\_\_\_ 3 «Б» \_\_\_\_\_

Дата проведения: \_\_\_\_\_ май 2016г. \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Вопросы										Итог	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	А. Болотбек	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	3	Н
2	А. Алина	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	3	Н
3	А. Адилет	+	+	-	+	+	-	-	-	+	+	6	С
4	Б. Фарид	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	3	Н
5	Б. Мадина	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	3	Н
6	Б. Платон	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	8	В
7	В. Варвара	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+	5	С
8	Г. Дмитрий	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	6	С
9	Г. Виктория	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	4	С
10	И. Эвелина	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	9	В
11	К. Кирилл	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	3	Н
12	К. Уланбек	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	2	Н
13	К. Ильяс	-	+	+	-	-	-	+	+	+	+	6	С
14	К. Гыли	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	3	Н
15	М. Ксения	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	3	Н
16	Н. Екатерина	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	7	В
17	О. Максим	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+	5	С
18	П. Сергей	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+	6	С
19	П. Роман	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	4	С
20	С. Ангелина	-	+	+	-	-	-	+	-	+	+	5	С
21	С. Даниил	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	5	С
22	Т. Алтынай	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	3	Н
23	Ф. Алина	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	6	С
24	Ч. Диана	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	6	С
25	Ш. Иосиф	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	3	Н
26	Э.Ануш	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	3	Н
27	Ю. Илья	-	+	+	+	-	-	-	-	+	+	5	С

### Общий уровень коммуникативной компетенции 3 «А» класса

№	Ф. Имя	Фотекова	Шнайдер	Итог	Уровень
1	Б. Артем	9	8	17	В
2	Б. Оксана	10	9	19	В
3	Б. Михаил	6	4	10	С
4	В. Владислав	9	10	19	В
5	В. Полина	5	4	9	С
6	Г. Алина	10	8	18	В
7	И. Рухшона	4	3	7	Н
8	К. Роман	6	5	11	С
9	К. Екатерина	8	5	13	С
10	К. Яромир	11	9	20	В
11	Н. Даниил	5	6	11	С
12	П. Сергей	7	6	13	С
13	Р. Алина	9	8	17	В
14	Р. Виктория	10	10	20	В
15	Р. Сабырбек	5	4	9	С
16	С. Владислав	7	6	13	С
17	С. Екатерина	6	5	11	С
18	С. Валерия	6	4	10	С
19	С. Даниил	5	5	10	С
20	С. Анастасия	5	5	10	С
21	Т. Айдана	4	3	7	Н
22	Т. Дмитрий	6	5	11	С
23	Х. Елена	7	6	13	С
24	Х. Владимир	8	6	14	С
25	Х. Максим	9	6	15	В
26	Ч. Мария	11	9	20	В

### Общий уровень коммуникативной компетенции 3 «Б» класса

№	Ф. Имя	Фотекова	Шнайдер	Итог	Уровень
1	А. Болотбек	4	3	7	Н
2	А. Алина	3	3	6	Н
3	А. Адилет	6	6	12	С
4	Б. Фарид	4	3	7	Н
5	Б. Мадина	3	3	6	Н
6	Б. Платон	9	8	17	В
7	В. Варвара	4	5	9	С
8	Г. Дмитрий	6	6	12	С
9	Г. Виктория	5	4	9	С
10	И. Эвелина	10	9	19	В
11	К. Кирилл	4	3	7	Н
12	К. Уланбек	2	2	4	Н
13	К. Ильяс	5	6	11	С
14	К. Гыли	6	3	9	С
15	М. Ксения	4	3	7	Н
16	Н. Екатерина	6	7	13	С
17	О. Максим	4	5	9	С
18	П. Сергей	6	6	12	С
19	П. Роман	4	4	8	С
20	С. Ангелина	5	5	10	С
21	С. Даниил	7	5	12	С
22	Т. Алтынай	4	3	7	Н
23	Ф. Алина	7	6	13	С
24	Ч. Диана	7	6	13	С
25	Ш. Иосиф	6	3	9	С
26	Э. Ануш	4	3	7	Н
27	Ю. Илья	4	5	9	С

**Учебно-тематический план блока «Речевой этикет».**

занятия	Тема	Продолжительность (мин)
Лекция	Знакомство с понятиями: этикет, речевой этикет, коммуникация. Домострой (А как же раньше).	40
Дискуссия	Нормы и правила при знакомстве.	40
Дискуссия	Нормы обращения, «Ты» или «Вы».	40
Дискуссия	Правила слушания.	40
Дискуссия	Правила бесконфликтного общения.	40
Игра	Закрепление. Дебаты.	60

**Учебно-тематический план блока «Языковые игры».**

№ занятия	Тема	Продолжительность (мин)
1	Игра «Омофония».	40
2	Игра «Лингвистическая угадайка».	40
3	Игра «Синонимы. Антонимы».	40
4	Дидактическая игра «Переделай ласковые слова на обычные».	40
5	Буриме	40
6	Синквейн	40

**Учебно-тематический план блока по работе над связной речью.**

№ занятия	Тема	Продолжительность (мин)
1	Дидактическая игра «Увеличь предложение».	40
2	Редактор.	40
3	Развернутый ответ на вопрос.	40
4	Сочинение-миниатюра.	40
5	Пересказ.	40
6	Совместное сочинение сказки.	40

**Протокол исследования сформированности когнитивного компонента  
культуры речи младших школьников**

Класс \_\_\_\_\_ 4 «А» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2017 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Серия 2	Серия 3			Итог	Уровень
			Упр. 2	Упр. 3	Упр. 4		
1	Б. Артем	5	8,75	3,25	7,5	24,5	С
2	Б. Оксана	8	5,5	8	8	29,5	В
3	Б. Михаил	7	4,5	4	7	22,5	С
4	В. Владислав	10	8,5	8	9	35,5	В
5	В. Полина	6	3,5	4	3	16,5	С
6	Г. Алина	7,5	6	7,5	8,5	29,5	В
7	И. Рухшона	2	3,25	2	2,25	9,5	Н
8	К. Роман	5,5	4,5	3	5	18	С
9	К. Екатерина	8	5,5	5,5	7,5	26,5	В
10	К. Яромир	8	7	8	10	33	В
11	Н. Даниил	6	6,5	4,5	6	23	С
12	П. Сергей	6	4,5	6,5	7	24	С
13	Р. Алина	7,5	3,5	4,5	7	22,5	С
14	Р. Виктория	9,5	10	10	10	39,5	В
15	Р. Сабырбек	3	2	3,25	3	11,25	Н
16	С. Владислав	7	6	5	7	25	С
17	С. Екатерина	8	3	3,5	3,5	18	С
18	С. Валерия	6	4	3	5	18	С
19	С. Даниил	6	3,5	4	6	19,5	С
20	С. Анастасия	7,5	3,5	5	5,5	21,5	С
21	Т. Айдана	1,25	2	2,25	2,25	7,75	Н
22	Т. Дмитрий	6	4	6	9	26	В
23	Х. Елена	6	5,5	5	6,5	23	С
24	Х. Владимир	5	4,5	2,5	3,5	15,5	С
25	Х. Максим	2,25	1,75	2,5	4,25	10,75	Н
26	Ч. Мария	10	8	8,5	9,5	36	В

**Протокол исследования сформированности нормативного (когнитивного)  
компонента культуры речи младших школьников**

Класс \_\_\_\_\_ 4 «Б» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2017 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Серия 2	Серия 3			Итог	Уровень
			Упр.2	Упр.3	Упр. 4		
1	А. Болотбек	5	4	5,25	2,5	16,75	С
2	А. Алина	6	6	5	6	23	С
3	А. Адилет	7,5	4,25	5,25	7,5	24,5	С
4	Б. Фарид	6,5	3,75	6	5,25	21,5	С
5	Б. Мадина	4	5,5	4	4	17,5	С
6	Б. Платон	8	5	9,5	10	32,5	В
7	В. Варвара	10	10	10	10	40	В
8	Г. Дмитрий	6,5	7	6	7	26,5	В
9	Г. Виктория	8	7,75	7,5	7	30,25	В
10	И. Эвелина	9	10	9	10	38	В
11	К. Кирилл	8	7	6,5	6	27,5	В
12	К. Уланбек	4	4,75	5	3,5	17,25	С
13	К. Ильяс	5,5	4	6	7	22,5	С
14	К. Гыли	6	3,75	5,5	4,5	19,75	С
15	М. Ксения	6	5,5	4,5	10	26	С
16	Н. Екатерина	9	10	10	10	39	В
17	О. Максим	9	6,5	7	6	28,5	С
18	П. Сергей	7	5	5,5	7	24,5	С
19	П. Роман	3,5	4,75	6	7,5	21,75	С
20	С. Ангелина	10	7	9	9	35	В
21	С. Даниил	7	6,25	7	6	26,25	С
22	Т. Алтынай	2,5	4,75	4,5	5,5	15,25	С
23	Ф. Алина	6	5	5,5	7,5	24	С
24	Ч. Диана	7,5	10	3,5	5	26	С
25	Ш. Иосиф	7	7,25	5,5	6	25,75	С
26	Э. Ануш	1	2,75	2,5	4,5	10,75	Н
27	Ю. Илья	7	3,5	5,5	7	23	С

**Протокол исследования сформированности операционно-деятельностного  
компонента культуры речи младших школьников**

Класс \_\_\_\_\_ 4 «А» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2017 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Серия 4			Серия 6	Итог	Уровень
		1	2	3			
1	Б. Артем	10	5	32	30	77	В
2	Б. Оксана	10	5	28	27,5	70,5	В
3	Б. Михаил	10	4	26	30	70	В
4	В. Владислав	9	4	26	28	67	В
5	В. Полина	7,5	3,5	19	20	50	С
6	Г. Алина	10	5	21,5	22,5	59	В
7	И. Рухшона	2,5	2,5	11,5	9,5	26	Н
8	К. Роман	6,75	4	18,75	22,5	52	С
9	К. Екатерина	10	5	28	30	73	В
10	К. Яромир	10	5	26,5	27,5	69	В
11	Н. Даниил	8	3,5	16	20	47,5	С
12	П. Сергей	7,25	3	15,25	25	50,5	С
13	Р. Алина	10	5	34	30	79	В
14	Р. Виктория	10	5	30	30	75	В
15	Р. Сабырбек	6,5	4,5	18	21	50	С
16	С. Владислав	7	5	15,5	22,5	50	С
17	С. Екатерина	5	3,5	8	10	26,5	С
18	С. Валерия	8	4	25,5	17,5	55	В
19	С. Даниил	7,25	4	14	15	40,25	С
20	С. Анастасия	7	3	8,5	15	33,5	С
21	Т. Айдана	3	3,5	8,75	6,5	21,75	Н
22	Т. Дмитрий	7	3,5	18	22	50,5	С
23	Х. Елена	6,5	4	9	18,5	38	С
24	Х. Владимир	7,25	5	12,25	20	44,5	С
25	Х. Максим	9,5	5	13	25,5	53	С
26	Ч. Мария	10	5	19,5	27,5	62	В

**Протокол исследования сформированности операционно-деятельностного компонента культуры речи младших школьников**

Класс \_\_\_\_\_ 4 «Б» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2017 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Серия 4			Серия 6	Итог	Уровень
		1	2	3			
1	А. Болотбек	6	4,5	7	20	37,5	С
2	А. Алина	5	3,5	20	15	43,5	С
3	А. Адилет	9	4	21,5	22,5	57	В
4	Б. Фарид	6,5	3	17	25	51,5	С
5	Б. Мадина	5	4,5	15,5	20	45	С
6	Б. Платон	10	5	35	30	80	В
7	В. Варвара	10	5	27,5	30	72,5	В
8	Г. Дмитрий	10	5	25	30	70	В
9	Г. Виктория	7,5	4	25,5	25	62	В
10	И. Эвелина	10	5	24	22,5	61,5	В
11	К. Кирилл	4	3,5	15,5	15	38	С
12	К. Уланбек	4,5	3	6	10	23,5	Н
13	К. Ильяс	7,5	4	20	25,5	57	В
14	К. Гыли	10	4,5	17,5	20	52	С
15	М. Ксения	5,5	4	16	25	50,5	С
16	Н. Екатерина	10	5	33	30	78	В
17	О. Максим	8	5	20,5	25	58,5	В
18	П. Сергей	9	5	15,5	25	54,5	В
19	П. Роман	7,5	4	25	22,5	59	В
20	С. Ангелина	10	5	32,5	30	77,5	В
21	С. Даниил	7	4,5	15,25	27	53,75	В
22	Т. Алтынай	3,5	3	7,5	10	24	Н
23	Ф. Алина	10	5	15	30	60	В
24	Ч. Диана	7,5	4	17,5	25	54	В
25	Ш. Иосиф	8	3,5	17,5	25	54	В
26	Э. Ануш	4,5	2,25	7,5	10	24,25	Н
27	Ю. Илья	8	4	20,5	22,5	55	В

**Протокол исследования сформированности этического компонента  
культуры речи младших школьников**

Класс \_\_\_\_\_ 4 «А» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2017 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Вопросы										Итог	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Б. Артем	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	16	В
2	Б. Оксана	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	15	В
3	Б. Михаил	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	19	В
4	В. Владислав	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	19	В
5	В. Полина	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	12	С
6	Г. Алина	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	19	В
7	И. Рухшона	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	7	Н
8	К. Роман	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	15	В
9	К. Екатерина	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	14	С
10	К. Яромир	1	1	2	2	0	2	1	1	1	1	12	С
11	Н. Даниил	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	С
12	П. Сергей	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	16	В
13	Р. Алина	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	В
14	Р. Виктория	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	В
15	Р. Сабырбек	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	6	Н
16	С. Владислав	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	14	С
17	С. Екатерина	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	6	Н
18	С. Валерия	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	14	С
19	С. Даниил	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	6	Н
20	С. Анастасия	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	13	С
21	Т. Айдана	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	6	Н
22	Т. Дмитрий	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	14	С
23	Х. Елена	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	14	С
24	Х. Владимир	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	14	С
25	Х. Максим	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	14	С
26	Ч. Мария	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	18	В

**Протокол исследования сформированности этического компонента  
культуры речи младших школьников**

Класс \_\_\_\_\_ 4 «Б» \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ апрель 2017 \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Вопросы										Итог	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	А. Болотбек	1	1	1	0	1	0	1	2	1	0	8	С
2	А. Алина	1	1	0	1	1	2	2	1	1	0	10	С
3	А. Адилет	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	16	В
4	Б. Фарид	1	1	1	0	1	1	0	2	1	2	10	С
5	Б. Мадина	1	1	1	2	0	2	1	1	1	2	12	С
6	Б. Платон	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	16	В
7	В. Варвара	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	В
8	Г. Дмитрий	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	18	В
9	Г. Виктория	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	17	В
10	И. Эвелина	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	В
11	К. Кирилл	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	14	С
12	К. Уланбек	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	5	Н
13	К. Ильяс	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	15	В
14	К. Гыли	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	17	В
15	М. Ксения	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	18	В
16	Н. Екатерина	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	16	В
17	О. Максим	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	14	С
18	П. Сергей	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	15	С
19	П. Роман	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	16	В
20	С. Ангелина	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	16	В
21	С. Даниил	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	15	С
22	Т. Алтынай	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	6	Н
23	Ф. Алина	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	16	В
24	Ч. Диана	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	16	В
25	Ш. Иосиф	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	16	В
26	Э. Ануш	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	6	Н
27	Ю. Илья	2	2	1	2	1	0	1	1	0	0	10	С

**Общий уровень сформированности культуры речи младших школьников 4  
«А» класса**

№	Ф. Имя	Нормативный компонент	Коммуникативный компонент	Этический компонент	Итог	Уровень
1	Б. Артем	24,5	77	16	117,5	В
2	Б. Оксана	29,5	70,5	15	115	В
3	Б. Михаил	22,5	70	19	111,5	В
4	В. Владислав	35,5	67	19	121,5	В
5	В. Полина	16,5	50	12	78,5	С
6	Г. Алина	29,5	59	19	107,5	В
7	И. Рухшона	9,5	26	7	42,5	Н
8	К. Роман	18	52	15	85	С
9	К. Екатерина	26,5	73	14	113,5	В
10	К. Яромир	33	69	12	114	В
11	Н. Даниил	23	47,5	10	80,5	С
12	П. Сергей	24	50,5	16	90,5	С
13	Р. Алина	22,5	79	20	121,5	В
14	Р. Виктория	39,5	75	20	134,5	В
15	Р. Сабырбек	11,25	50	6	67,25	С
16	С. Владислав	25	50	14	89	С
17	С. Екатерина	18	26,5	6	50,5	С
18	С. Валерия	18	55	14	87	С
19	С. Даниил	19,5	40,25	6	65,75	С
20	С. Анастасия	21,5	33,5	13	68	С
21	Т. Айдана	7,75	21,75	6	35,5	Н
22	Т. Дмитрий	26	50,5	14	90,5	С
23	Х. Елена	23	38	14	75	С
24	Х. Владимир	15,5	44,5	14	74	С
25	Х. Максим	10,75	53	14	77,75	С
26	Ч. Мария	36	62	18	116	В

**Общий уровень сформированности культуры речи младших школьников 4  
«Б» класса**

№	Ф. Имя	Нормативный компонент	Коммуникативный компонент	Этический компонент	Итог	Уровень
1	А. Болотбек	16,75	37,5	8	62,25	С
2	А. Алина	23	43,5	10	76,5	С
3	А. Адилет	24,5	57	16	97,5	В
4	Б. Фарид	21,5	51,5	10	83	С
5	Б. Мадина	17,5	45	12	74,5	С
6	Б. Платон	32,5	80	16	128,5	В
7	В. Варвара	40	72,5	20	132,5	В
8	Г. Дмитрий	26,5	70	18	114,5	В
9	Г. Виктория	30,25	62	17	109,25	В
10	И. Эвелина	38	61,5	20	119,5	В
11	К. Кирилл	27,5	38	14	79,5	С
12	К. Уланбек	17,25	23,5	5	45,75	Н
13	К. Ильяс	22,5	57	15	94,5	В
14	К. Гыли	14,75	52	17	83,75	С
15	М. Ксения	26	50,5	18	94,5	В
16	Н. Екатерина	39	78	16	133	В
17	О. Максим	28,5	58,5	14	101	В
18	П. Сергей	24,5	54,5	15	94	В
19	П. Роман	21,75	59	16	96,75	В
20	С. Ангелина	35	77,5	16	128,5	В
21	С. Даниил	26,25	53,75	15	95	В
22	Т. Алтынай	15,25	24	6	45,25	Н
23	Ф. Алина	24	60	16	100	В
24	Ч. Диана	26	54	15	95	В
25	Ш. Иосиф	25,75	54	16	95,75	В
26	Э. Ануш	10,75	24,25	6	41	Н
27	Ю. Илья	23	55	10	88	С

**Заключительный тест**  
**«Самооценка коммуникативного развития»**

1. Вы испытываете страх перед выступлением в классе или другой аудиторией?
2. Имеете ли вы затруднения в поддержании разговора?
3. Перебиваете ли вы собеседника, если не согласны с ним во мнении?
4. Любите ли вы навязывать своё мнение?
5. Трудно ли вам начать разговор с кем-нибудь?
6. Имеются ли у вас трудности в подборе слов для разговора?
7. Забываете ли вы вежливо произносить слова приветствия, прощания?
8. Трудно ли вам вступать в разговор с незнакомыми людьми?
9. Нравятся ли вам болтливые люди?
10. Боитесь ли вы высказывать собственное мнение в кругу друзей?

Вопросы этого теста позволяют выявить изменения в коммуникативном развитии учащихся. Также как и предыдущий тест требует ответов «да» или «нет». Но в данном тесте, если 10 ответов «нет» – высокий уровень коммуникативного развития, 5 ответов «нет», то это средний уровень коммуникативного развития, 0 ответов «нет» - низкий уровень коммуникативного развития.



### Заключительный тест «Самооценка коммуникативного развития»

Класс \_\_\_\_\_ 4 «Б» \_\_\_\_\_

Дата проведения: \_\_\_\_\_ май 2017г. \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Вопросы										итог	уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	А. Болотбек	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	4	С
2	А. Алина	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	4	С
3	А. Адилет	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	7	В
4	Б. Фарид	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	6	С
5	Б. Мадина	+	+	-	-	+	+	-	-	-	+	5	С
6	Б. Платон	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	В
7	В. Варвара	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	7	В
8	Г. Дмитрий	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	6	С
9	Г. Виктория	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	7	В
10	И. Эвелина	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	В
11	К. Кирилл	+	+	-	-	-	+	+	-	-	+	5	С
12	К. Уланбек	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	3	Н
13	К. Ильяс	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	7	В
14	К. Гыли	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	7	В
15	М. Ксения	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	6	С
16	Н. Екатерина	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	7	В
17	О. Максим	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	8	В
18	П. Сергей	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+	6	С
19	П. Роман	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	7	В
20	С. Ангелина	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	6	С
21	С. Даниил	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	7	В
22	Т. Алтынай	+	+	-	-	-	+	-	-	+	-	4	С
23	Ф. Алина	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	6	С
24	Ч. Диана	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	7	В
25	Ш. Иосиф	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	6	С
26	Э. Ануш	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	3	Н
27	Ю. Илья	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	7	В



**Диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдера**

Класс \_\_\_\_\_ 4 «Б» \_\_\_\_\_

Дата проведения: \_\_\_\_\_ май 2017г. \_\_\_\_\_

№	Ф. Имя	Вопросы										Итог	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	А. Болотбек	-	-	+	-	+	+	-	-	+	+	5	С
2	А. Алина	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	4	С
3	А. Адилет	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	7	В
4	Б. Фарид	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	4	С
5	Б. Мадина	+	+	+	-	-	+	-	-	-	+	5	С
6	Б. Платон	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	9	В
7	В. Варвара	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	7	В
8	Г. Дмитрий	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	8	В
9	Г. Виктория	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	6	С
10	И. Эвелина	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	9	В
11	К. Кирилл	-	+	+	-	-	-	-	+	-	+	4	С
12	К. Уланбек	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	3	Н
13	К. Ильяс	-	+	+	-	-	-	+	+	+	+	7	В
14	К. Гыли	-	+	+	-	-	-	-	+	-	+	4	С
15	М. Ксения	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	6	С
16	Н. Екатерина	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	8	В
17	О. Максим	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	7	В
18	П. Сергей	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	8	В
19	П. Роман	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	6	С
20	С. Ангелина	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	7	В
21	С. Даниил	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	7	В
22	Т. Алтынай	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	3	Н
23	Ф. Алина	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	7	В
24	Ч. Диана	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	6	С
25	Ш. Иосиф	+	+	+	-	-	+	-	-	+	+	6	С
26	Э.Ануш	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	4	С
27	Ю. Илья	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	7	В

### Общий уровень коммуникативной компетенции 4 «А» класса

№	Ф. Имя	Фотекова	Шнайдер	Итог	Уровень
1	Б. Артем	9	8	17	В
2	Б. Оксана	10	8	18	В
3	Б. Михаил	6	5	11	С
4	В. Владислав	9	10	19	В
5	В. Полина	6	6	12	С
6	Г. Алина	10	8	18	В
7	И. Рухшона	4	3	7	С
8	К. Роман	6	6	12	С
9	К. Екатерина	6	5	11	С
10	К. Яромир	10	9	19	В
11	Н. Даниил	5	6	11	С
12	П. Сергей	6	7	13	С
13	Р. Алина	9	8	17	В
14	Р. Виктория	10	9	19	В
15	Р. Сабырбек	4	4	8	С
16	С. Владислав	6	6	12	С
17	С. Екатерина	6	6	12	С
18	С. Валерия	5	5	10	С
19	С. Даниил	6	6	12	С
20	С. Анастасия	7	7	14	В
21	Т. Айдана	3	3	6	Н
22	Т. Дмитрий	6	5	11	С
23	Х. Елена	5	6	11	С
24	Х. Владимир	9	5	14	В
25	Х. Максим	6	6	12	С
26	Ч. Мария	10	10	20	В

**Общий уровень коммуникативной компетенции 4 «Б» класса**

№	Ф. Имя	Фотекова	Шнайдер	Итог	Уровень
1	А. Болотбек	4	5	9	С
2	А. Алина	4	4	8	С
3	А. Адилет	7	7	14	В
4	Б. Фарид	6	4	10	С
5	Б. Мадина	5	5	10	С
6	Б. Платон	10	9	19	В
7	В. Варвара	7	7	14	В
8	Г. Дмитрий	6	8	14	В
9	Г. Виктория	8	6	14	В
10	И. Эвелина	10	9	19	В
11	К. Кирилл	5	4	9	С
12	К. Уланбек	3	3	6	Н
13	К. Ильяс	7	7	14	В
14	К. Гыли	7	4	12	С
15	М. Ксения	6	6	12	С
16	Н. Екатерина	7	8	15	В
17	О. Максим	8	7	15	В
18	П. Сергей	6	8	14	В
19	П. Роман	7	7	14	В
20	С. Ангелина	6	7	13	С
21	С. Даниил	7	7	14	В
22	Т. Алтынай	4	3	7	В
23	Ф. Алина	7	7	14	В
24	Ч. Диана	7	7	14	В
25	Ш. Иосиф	6	6	12	С
26	Э. Ануш	3	4	7	С
27	Ю. Илья	7	7	14	В