

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В. П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Филологический факультет

Выпускающая кафедра современного русского языка и методики

Чурикова Татьяна Михайловна

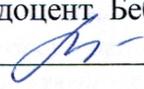
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

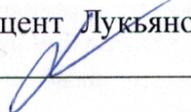
Обучение написанию сочинения-рассуждения в 5-6 классах

Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование

направленность (профиль) образовательной программы

Русский язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
заведующий кафедрой
канд. филол. наук, доцент Бебриш Н.Н.
25.05.2018г. 
(дата, подпись)

Руководитель
канд. педаг. наук, доцент Лукьянова О.В.

(дата, подпись)

Дата защиты 19.06.2018г.

Обучающийся: Чурикова Т.М.
25.05.2018г. 
(дата, подпись)

Оценка хорошо
(прописью)

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ В 5-6 КЛАССАХ.....	7
1.1. Особенности написания сочинения-рассуждения в 5-6 классах.....	7
1.2. Методики работы над сочинениями-рассуждениями в 5-6 классах	15
1.3. Развитие у школьников способности к вариативности в процессе работы над сочинением-рассуждением.....	23
Выводы по первой главе.....	26
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЯ СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ	27
2.1. Ход экспериментального исследования	27
2.2. Результаты экспериментального исследования	42
2.3. Методические рекомендации по работе над сочинениями- рассуждениями в 5-6 классах.....	53
Выводы по второй главе.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	61

ВВЕДЕНИЕ

Формирование у школьников навыков и умений писать сочинение-рассуждение (как одного из функционально-смысловых типов речи) способствует интеллектуальному становлению, развитию вербально-логического мышления, оперативной и речевой памяти, познавательной активности. Рассуждения являются одним из операционных средств освоения знаний в школе.

Реализация задач, связанных с освоением учениками «высказывания-рассуждения», его структурных компонентов, существенных признаков (связность и целостность), осуществляется, как свидетельствуют психолого-педагогическая наука, школьная практика, эффективнее, если в спонтанной речи школьника имеется и функционирует на практическом уровне соответствующая синтаксическая единица, когда еще до обучения в школе сформировалось «языковое ощущение» рассуждения [Калмикова Л.А.]

Психологические и психолингвистические исследования П.П. Блонского, Е.Д. Божович, Л.С. Выготского, П.Я.Гальперин, М.Доналдсон, М.И.Жинкин, А.А. Леонтьева, О.Р.Лурии, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, Д.Б.Эльконица, и других ученых доказали, что у учащихся развитие речи тесно связано с формированием «рассуждающего мышления», что в условиях специально организованного обучения они способны овладеть рассуждением как последовательным рядом суждений.

Известные методисты (М.М.Алексеева, Н.Ф.Виноградова, Н.И.Кузина, Т.А. Ладыженская, М.Р.Львов, Р.И.Никольская, Н.Г.Смольникова, Ф.О.Сохин и др.) отстаивают мнение, что школьников надо учить высказываться в форме рассуждения. Осуществлены специальные научные исследования, направленные на формирование у учащихся «речи-объяснения» [Кузина Н.И.], близких к размышлению. Однако не хватает исследований проблемы формирования у школьников речевых умений

писать сочинение-рассуждение с учетом логико-структурного и языкового (синтаксического) аспектов высказывания.

Таким образом, задачей методической науки является создание методики формирования у учащихся умений писать сочинение-рассуждение с учетом специфики развития монологической речи учащихся не как сплошного потока говорения, а с позиции аналогически-чувственного (интуитивного) овладение ими функционально-смысловым типом связной монологической речи – рассуждением, с его особыми лексико-грамматическими и синтаксическими категориями (в их текстуальном функционировании) и характерной формой.

Цель: разработать приемы обучения написанию сочинения рассуждения в 5 классе.

Задачи:

– описать методы и приемы написания сочинений-рассуждений в 5-6 классах;

– проанализировать методику работы над сочинениями-рассуждениями в 5-6 классах;

– представить развитие у школьников способности к вариативности в процессе работы над сочинением-рассуждением;

– описать ход экспериментального исследования;

– показать результаты экспериментального исследования;

– сформулировать методические рекомендации по работе над сочинениями-рассуждениями в 5-6 классах.

Объект – процесс обучения написанию сочинения рассуждения.

Предмет – приемы обучения сочинению - рассуждению

Гипотеза исследования – методика формирования у учащихся умений писать сочинение-рассуждение будет эффективной при условии:

– учета в целях, задачах, содержании обучения монолога-рассуждения закономерностей речевого развития школьников, специфики практического овладения речевыми навыками (операциями);

–обеспечения соответствующими методами и средствами обучения аналогически-интуитивное овладение учащимися композиции и лексико-грамматических средств построения рассуждения на эмпирическом уровне; восприятия и понимания содержания монолога и самостоятельное высказывание учащиеся рассуждений;

–овладения учащиеся рассуждением на практическом уровне, достаточном для успешного осмысления, осознания и объективации учениками рассуждения как типа речи, как лингвистического явления.

Методологические основы исследования: положения теории познания о взаимосвязи языка, мышления и речи, сознания и деятельности; теории речи о единстве речевого содержания и языковой формы, взаимообусловленность чувственного и рационального в освоении языка, приоритетную роль речи в развитии личности, механизмы порождения монологической речи, в т.ч. и письменной форме.

Теоретические основы исследования: концептуальные подходы по проблемам языка и речи ученых-классиков Вильгельм фон Гумбольдт, А.А.Потебня. Психологические и психолингвистические положения, в которых раскрыты механизмы порождения письменной формы монологической речи и закономерности овладения родным языком П.П. Блонский, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Д.Б.Эльконин и др. Лингводидактические взгляды педагогов, методистов по развитию у учащихся связной монологической речи и обучения родному языку Т.А. Ладыженская, М.Р.Львов и др.

В исследовании применялись следующие **методы:**

1. отбор критериев для уточнения логико-лингвистической структуры детских рассуждений;
2. лингвистический анализ рассуждений учащихся;
3. моделирования речевых занятий, словесных упражнений,
4. индивидуальные беседы со школьниками,

5. обобщение эмпирического материала (детских рассуждений) для выявления трудностей в построении школьниками сочинения-рассуждения и причин их возникновения;
6. целенаправленные наблюдения за речевым общением педагогов с учащиеся на занятиях и в повседневной жизни для изучения реального состояния работы учебных заведений по исследуемой проблеме;
7. педагогический эксперимент, что предусматривает констатирующий, формирующий и контрольный этапы;
8. статистическая обработка результатов экспериментального исследования.

Практическое значение полученных результатов: выделены компоненты методики; разработано языковое (лингвистическое) содержание работы по формированию у школьников навыков и умений писать сочинение-рассуждение; представлены методы, организационные формы и методы обучения учащихся написанию сочинения-рассуждения; определен комплекс речевых навыков и умений, необходимых для построения рассуждения; представлены дидактические языковые игры, словесные и логические упражнения, использование которых позволяет формировать у учащихся речевые навыки и умения писать сочинение-рассуждение.

Результаты исследования могут быть использованы на уроках русского языка в средней школе.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЯМ-РАССУЖДЕНИЯМ В 5-6 КЛАССАХ

1.1. Особенности написания сочинений-рассуждений в 5-6 классах

Повышение речевой культуры учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Известно, что одним из показателей уровня культуры человека, мышления, интеллекта является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам. Без хорошо развитой речи нет подлинных успехов в учении, нет настоящего общения, а значит, и коллективного труда. Современная программа предъявляет высокие требования к речевому развитию школьников. Развитие речи – процесс сложный, творческий. Недостаточно было бы лишь обогатить память школьника каким-то количеством слов, их сочетаний, предложений. Главное – в развитии точности. Развитие речи не может ограничиваться простым пересказом текста, ответами на вопросы, а требует постановки перед учащимися таких задач, которые связаны с активной творческой работой над текстом, с формированием сложных речевых умений [Божович Е.Д., с. 61-62].

Написание сочинений-рассуждений-рассуждений – одно из сложных упражнений по развитию речи в 5-6 классах. Уже с начальных классов нужно вести немалую подготовительную работу, так как большинство школьников с опаской и нежеланием приступают к написанию сочинения-рассуждения. Одним из показателей уровня культуры человека, мышления, интеллекта является его речь. Современная методика русского языка рассматривает речь как своеобразную деятельность человека, что влияет на содержание и организацию работы по развитию речи учащихся, в частности, на обучение созданию рассуждений, или, как чаще принято говорить, написанию сочинений-рассуждений. [Доналдсон М., с. 74].

Сочинение-рассуждение – один из видов работы, направленной на

обучение созданию высказывания. Сочинение-рассуждение вплотную подводит ученика к осуществлению речевой деятельности. Этот вид работы, на котором как бы смыкаются два направления: совершенствование речевой деятельности и формирование каждого из речевых умений. Если изложение предполагает понимание учеником задач, решаемых автором, темы текста, его основной мысли, состава микротем, их последовательности, особенностей использования языковых средств и т.д., а затем воспроизведение авторского замысла, то при подготовке сочинения-рассуждения ученику предстоит все определить и реализовать самому [Федоренко Л.П., с. 22-26].

Итак, прежде чем рассматривать методику обучения школьников написанию сочинения – рассуждения нужно четко сформулировать определение данного понятия: Сочинение-рассуждение – это логическое изложение собственной точки зрения подкрепленной несколькими достаточно вескими и продуманными аргументами. В основе любого сочинения-рассуждения лежит проблема и задачей ученика является разрешение данной проблемы. Структура рассуждения: проблема -> аргументы-> вывод. Часто используются побудительные и вопросительные предложения, оценочные суждения, вводные слова и фразы.

В методической литературе нередко можно встретить такие рекомендации для школьников, пишущих сочинения- рассуждения: «...любой автор, прежде чем приступить к сочинению, должен ясно себе представить ... тему, основную мысль своего сочинения-рассуждения и способ изложения материала». Если такой ясности у школьника не будет, его, как утверждают те же методисты, постигнет неудача, например, при выступлении на классном собрании [Доналдсон М., с. 49].

Правильно, постигнет неудача, но, скорее всего, при устном выступлении, а при написании сочинения-рассуждения этого может и не случиться. Остановимся лишь на трех различиях устной и письменной речи, важных для осознания темы, определения основной мысли и составления

плана:

1. Время для подготовки устного выступления обычно крайне ограничено по сравнению со временем, отводимым для написания сочинения-рассуждения. Слово не воробей: вылетит – не поймаешь. Чтобы не пожалеть о сказанном, нужно вначале решить, о чем говорить (тема), для чего (основная мысль), в какой последовательности (план). Не мешает все это и при написании сочинения-рассуждения. Однако в процессе его создания проще, чем при устном выступлении, решить перечисленные проблемы. Как считает М.Р. Львов, перевод мысли на графический код (письмо) «протекает в десятки, сотни раз медленнее, чем переход на акустический код» (говорение). На подготовку к устному выступлению обычно дают несколько минут, а на подготовку к написанию сочинения-рассуждения – несколько часов, дней или недель.

2. Сравнивая устную и письменную монологическую речь учащихся 5-6 классов, Т.А. Ладыженская пришла к выводу, что для устных высказываний, больше, чем для письменных, характерно отсутствие целенаправленности, непоследовательности, разбросанность мысли. Значит, по этой причине, устные высказывания требуют к себе больше внимания в отношении темы, основной мысли, схемы построения.

6. У пишущего, как хорошо известно, возможности редактировать, улучшать, совершенствовать свой текст практически безграничны. У говорящего они минимальные, но все-таки имеются. Т.А. Ладыженская, исследуя прерывистость монологической устной речи, отметила такие паузы, которые свидетельствуют о неудовлетворенности сказанным. Учащиеся делают разнообразные поправки, например, фактические («*Этот пруд неглубокий, потому что недалеко рос камыш ... тростник*»), лексические («*По дороге в школу мы рассказывали ... друг другу свои мысли ... нет ... свои сочинения- рассуждения*») и др. [Ладыженская Т.А., с. 86-84].

В силу того, что устная речь протекает в условиях дефицита времени на подготовку, характеризуется большей «разбросанностью мысли», почти

лишена возможности редактирования, она требует от говорящего более ясного, чем письменная речь, представления о предмете высказывания, основной мысли, композиции. В методике обучения сочинениям-рассуждениям слабо учитываются отличия письменной речи от устной, потому что в риторике оказалась удачно разработанной технология подготовки публичных выступлений и технология эта была перенесена на подготовку письменных текстов. К тому же многие писатели успешно действовали по риторическим канонам. Многие, но не все. Этим многим противопоставлены тоже многие, кто заранее планов своих художественных произведения не составлял, не составляет, даже нечетко представляет себе, о чем писать [Божович Е.Д., с. 65].

Требование учителя, чтобы школьник, прежде чем писать сочинение-рассуждения, ясно представил себе тему, основную мысль, план, даже составил тезисы, имеет право на существование, но оно не охватывает исключительно всех вариантов порождения текста, это частный случай, возведенный в абсолют. И некоторые учителя это понимают. Первое и обязательное: отказаться от регламентации процесса написания сочинений-рассуждений. Никаких планов, схем, опорных слов.

М.Р. Львов, придерживаясь традиционных шагов в работе учителя над сочинением-рассуждением (выбор темы и заглавия; накопление материала; составление плана; написание) в своей методике развития речи школьников, подробно останавливается на требованиях к речи учащихся, среди которых он называет, прежде всего, содержательность, логичность, точность, выразительность, ясность, чистоту (отсутствие лишних слов), правильность (соответствие литературной норме), а также подчеркивает важность систематичности и разнообразия речевых упражнений [Львов М.Р., с. 118].

Любая связная речь, как известно, включает три качественно отличимых компонента, отражающих различные ее стороны: содержательную, логико-композиционную и языковую. Важно уделять внимание совершенствованию каждой из этих сторон связной речи учащихся

[Божович Е.Д., с. 5].

Особое внимание М.Р. Львов уделяет процессу редактирования, написанного и предлагает следующие принципы редактирования:

– редактирование всегда предполагает жесткий критический анализ своего или чужого труда, текста; собственный должен «отлежаться», чтобы воспринимался как бы заново;

– редактирование имеет несколько этапов, необходимых для неоднократного перечитывания с интервалами и для смены задач. Задачи редактирования заключаются в том, чтобы, во-первых, понять автора и усвоить содержание редактируемого текста; во-вторых, достичь ясности, точности, доступности изложения; в-третьих, выверить логику изложения; в-четвертых, проверить язык излагаемого материала: выбор слов, сочетаний, правильность и разнообразие конструкций, ясность образов, точность цитирования, грамматику, даже орфографию;

– редактирование нацелено на адресата, на его восприятие;

– редактирование подчинено определенным стандартам: юридическим, коммерческим, политическим, издательским и др. Эти стандарты определяют стиль текста (научный, официально-деловой и пр.), средства этикета, наличие иллюстраций, чертежей, карт, приложений и т.д. [Доналдсон М., с. 66-64].

Опыт редактирования дает автору такие навыки, как перевоплощение в читателя и слушателя своего произведения; навык чтения не текста вообще, а каждой буквы, прочитывание и взвешивание каждого слова» [Жинкин Н.И., с. 68].

При обучении написанию сочинений-рассуждений необходимо учитывать в устной или письменной форме выполняется творческая работа. Если в устной, то требования определить тему выступления, план, некоторые тезисы, основную мысль более необходимы, чем при создании письменного текста. Не следует приемы подготовки устных сочинений-рассуждений безоговорочно переносить на сочинения-рассуждения письменные. При переводе мысли на графический код потребности в четкой формулировке

темы, основной мысли, составлении строгого плана ослабевают или исчезают, если не у всех школьников, то у некоторых, если не во всех случаях, то во многих [Менчинская Н.А., с. 46].

Методические труды А.Д. Алферова и В.В. Голубкова положили начало пониманию сочинения-рассуждения школьника как результата творческой деятельности учащегося и способствовали дальнейшему развитию представления о сочинении как творческой работе, что постепенно привело к стиранию грани между сочинением-рассуждением на литературную тему и творческим сочинением-рассуждением. Учебники русского языка и литературы предполагают ряд уроков по развитию устной и письменной речи учащихся, включают творчески работы по написанию школьниками текстов разного вида: описания, рассуждения, повествования. Перед таким уроком приходится много трудиться и ученикам, и учителю, но тогда и появляются результаты. А главное – недовольные высказывания: «Опять сочинение-рассуждение...» сменяются восклицаниями: «Опять сочинение-рассуждение! Здорово!». У них появляется интерес к творчеству [Голубков В.В.].

На каждое сочинение-рассуждение учитель должен отводить четыре урока: два урока русского языка и два урока литературы. Но это лишь на первом этапе обучения написанию сочинения-рассуждения, т.е. в 5 классе. В 6 классе в первом полугодии – уже два урока (литература и русский язык), а во втором полугодии требуется всего лишь один урок (русский язык). Причем работать над сочинением-рассуждением нужно только в классе, без помощи родителей, дома учащиеся ничего не должны писать. Они лишь могут подобрать цитату к сочинению в виде отрывка из стихотворения или пословицы по теме, иногда даже находить высказывания «великих» людей, но это уже в седьмом классе [Голубков В.В., с. 44].

Первым шагом в работе над сочинением-рассуждением является выбор темы, определяющей круг вопросов, которые должны быть освещены в тексте. Поэтому учителю надлежит так формулировать заглавие, чтобы оно

было доступнее, помогало бы детям правильно понять и раскрыть тему. Например, тему сочинения-рассуждения о зиме можно сформулировать следующим образом: «Встреча зимы», «Идет волшебница-зима», «Зимние забавы», «Здравствуй, гостья-зима!». Если учащимся предлагается слишком общая, широкая тема, то они не в состоянии раскрыть ее глубоко, отдельные детали ее будут слабо связаны между собой. Уже с начальных классов учитель заранее готовит учащихся к написанию сочинения-рассуждения: учит рисовать иллюстрации к рассказу в последовательности, делить текст на части, выделять главное, задавать вопросы, составлять план и т.д. Показывая картинку, учитель слышит от школьника его первое сочинение-рассуждение: «Ночь» или «Осень». Постепенно задания усложняются. Например:

- Что изображено на картинке? (*Лес.*)
- Отгадай загадку: «Я желтый, красный, черный, синий, с начинкой твердой в древесине, я с острым ножиком дружу и, что хочу, изображу». (*Карандаш.*)
- Добавь к каждому слову слог впереди и запиши получившиеся слова. (*Пух – лопух, род – народ, жар – пожар.*)
- Допиши подходящие по смыслу слова. (*Задиристый, как... Трусливый, как...*)
- Какое слово лишнее и почему? (Зимний, веселый, осенний, весенний, летний.)
- Запиши предложение. Ф засыпал крыши □□. (*Снег засыпал крыши домов.*)
- Вставь подходящие по смыслу предлоги и слова и запиши предложение. (*Нет ... пустыне вкусных блюд, ест колючки наши ...*)
- Прочитай слова: картинка, стена, тропинка, лес, избушка, окно, огонек, дымок, трубы. Вместо точек вставь слова, обозначающие предмет, сохраняя рифму:
На ... висит ...: ..., ... и в ... горит, Из.....валит.

- Составь четыре предложения, используя данные словосочетания. (*В зимнем лесу, сильный ветер, прячутся в норках, под старой большой елкой.*)

- Ответь на вопрос: «Кто где живет?». Запиши предложения:

лебедь в дупле старого дерева

утка в скворечнике

скворец на озере в камышах

сова в гнезде

грач в домике

- Запиши предложения по сюжетным картинкам в правильной последовательности. (*Папа моет посуду. Дети убирают квартиру. С днем рождения, мама!*)

- Расставь правильно знаки препинания и запиши текст. (*Дружно шагает весна по земле каждый день приносит что-то новое открыла золотистые глазки матьОиОмачеха вылетела первая бабочка хорошо весной.*)

- Составь из отдельных слов предложения:

лесной, в, зимой, чаще, тихо спит, в, медведь, берлоге, бурый, сладко

- Описание по картинке с орфографической подготовкой по вопросам, например:

1. Что девочка держала в руках?

2. Что случилось с шариком?

6. Как решил помочь девочке художник?

4. Почему птичка не тронула шарик?

- Изложение по коллективно составленному плану [Федоренко Л.П., с. 81-82].

Учитель может постоянно проводить подобные подготовительные упражнения на уроках литературы и русского языка в течение недели накануне запланированного сочинения-рассуждения. Так, если предстоит написание сочинения-рассуждения по картине И. Левитана «Золотая осень», то на уроках литературы проводятся беседы об экскурсии в лес, на уроках

изобразительного искусства рассматриваются и пишутся акварелью листья клена, дуба и т.д., на уроках музыки прослушиваются и анализируются произведения известных композиторов по теме «Осень» – например, отрывок из «Времен года» П.И. Чайковского. Также говорится о прочитанных на эту тему рассказах, очерках и статьях на уроках внеклассного чтения, объясняются новые слова. На уроках грамматики с этими словами составляются предложения, небольшие тексты, краткие описания – зарисовки отдельных предметов. Например: «Сказочная золотая береза горит ярче солнца на фоне лазурного неба» или «Холодная вода реки отражает голубизну неба и рыжее золото леса». Выразительное чтение стихотворений, инсценировка рассказов, сопоставление прочитанного с другими произведениями, работа по иллюстрациям, вопросы и задания – все это повышает культуру речи учащихся, способствует улучшению качества сочинений-рассуждений [Федоренко Л.П., с. 106-104].

1.2. Методики работы над сочинениями-рассуждениями в 5-6 классах

Сочинения с элементами рассуждения – новый вид работы для пятиклассников. Рассуждение – наиболее сложный способ изложения мыслей, т.к. основывается на понимании причинно следственных связей в явлениях и событиях, на умении делать выводы из наблюдений, доказывать выдвинутые положения. Такими умениями они еще не владеют, их нужно вырабатывать постепенно [Блонский П.П., с. 128].

С необходимостью рассуждать учащиеся сталкиваются нередко. К составлению сочинений с элементами рассуждений учащиеся приступают во второй четверти учебного года. На первом этапе работы рассуждения выражаются в оценке того, о чем рассказано в сочинении. Обучение элементарному рассуждению удобно связать с коллективной работой над

планом сочинения. При подготовке последующих сочинений работа над рассуждениями продолжается: учитель мотивирует введение в сочинение на ту или иную тему элемента рассуждения, помогает учащимся дать оценку тому, о чем говорится в сочинении и разрешает учащимся вносить его в готовом виде в текст сочинения-рассуждения [Калмыкова Л.А., с. 82].

Для проведения сочинений-рассуждений в 5-ом классе требуются специальные уроки. Тематика сочинений-рассуждений подсказывается, а иногда и определяется содержанием читаемых произведений. В ходе работы над сочинением закрепляются те орфографические навыки и умения, которые получают учащиеся на уроках грамматики. Все сочинения выполняются под руководством учителя. Работа носит обучающий характер [Блонский П.П., с. 100-101].

В процессе подготовки и проведения сочинений-рассуждений необходимо выработать у школьников:

1. Умение коллективно составлять и под руководством учителя писать небольшие рассказы о своих играх, забавах, работе.
2. Умение излагать свои мысли по готовому плану, составленному в форме вопросов;
3. Умение строить простое предложение: правильно располагать в нем слова, видеть границы предложения;
4. Умение находить для выражения своих мыслей наиболее точные и выразительные слова [Сохин Ф.А., с. 136].

Чтобы они овладели этими умениями, необходима система упражнений, основанная на принципе постепенного наращивания трудностей. Поэтому письменным сочинениям в 5-ом классе предшествуют различные обучающие устные упражнения: составление предложений, объединенных темой, восстановление деформированного текста по серии сюжетных картинок, устные ответы на вопросы, связанные темой, составление предложений по сюжетным картинкам, устные рассказы по прочитанному, по аналогии с прочитанным. Выполняя эти упражнения,

учащиеся под руководством учителя учатся излагать мысли в определенном порядке, последовательно. Подготовительная работа к сочинениям начинается в букварный период и проводится на протяжении всего учебного года [Смольникова Н.Г., с. 94].

Наиболее элементарными в системе обучающих упражнений являются устные ответы на вопросы, связанные темой. Эта работа творческая, поскольку от учащихся требуется излагать собственные мысли на заданную тему. Порядок высказывания определяет учитель вопросами, учащиеся же должны понять вопросы и правильно составить на них ответы в соответствии с темой высказывания. В качестве дидактического материала для этого вида упражнений можно взять демонстрационные картины по развитию речи [Смольникова Н.Г., с. 47-48].

При подборе тематики сочинений-рассуждений следует исходить из интересов учащихся. При подготовке к первым детским сочинениям-рассуждениям учителю следует продумать не только содержание и приемы, но и последовательность работы. Вот примерный порядок работы над сочинением-рассуждением:

1. Устное рассказывание по теме сочинения-рассуждения. Учитель дает возможность учащимся высказать свои личные впечатления по теме.
2. Чтение плана, записанного учителем на доске до урока, или коллективная работа над планом.
3. Составление ответов на каждый вопрос плана, коллективное обсуждение, запись на доске слов, необходимых для составления сочинения-рассуждения, предупреждение орфографических ошибок.
4. Связный рассказ по плану.
5. Запись сочинения-рассуждения с доски или под руководством учителя.
6. Проверка записанного [Федоренко Л.П., с. 94-95].

В начале работы над сочинением-рассуждением, учащимся предлагается внимательно прочесть предложение, записанное на доске;

определить, сколько в нем слов; найти слова, трудные для написания, произнести их по слогам, найти слова на изучаемое правило. В ходе выполнения сочинения-рассуждения учитель оказывает индивидуальную помощь слабым учащимся. Он просматривает написанное, обращает внимание учащихся на слова, в которых допущены ошибки, приучает обращаться с вопросами при затруднении. При такой подготовке большинство учащихся выполняют сочинения-рассуждения без ошибок [Смольникова Н.Г., с. 71].

Сочинения-рассуждения в 6-ом классе – это небольшие сюжетные рассказы, в которые со второго полугодия можно вводить элемент описания. Проводятся они как в устной, так и в письменной форме на протяжении всего учебного года. Устному рассказу, как и сочинению, нужно обучать. Устные рассказы вначале составляются коллективно и служат образцом для индивидуальных рассказов, которые рекомендуется проводить лишь во втором полугодии. Сочинения-рассуждения также составляются коллективно по плану, данному учителем или коллективно составленному. Готовый план учитель записывает на доске до урока. Если же план составляется коллективно, то запись идет по мере составления [Сохин Ф.А., с. 27-28].

С третьей четверти в сочинения-рассуждения и рассказы можно включать элементы описания. Эти элементы представляют собой очень краткие описания отдельных предметов, животных, людей. Прежде чем приступить к работе над сочинением-рассуждением с элементами описания, учитель обращает внимание учащихся на те фрагменты из изучаемых ими художественных произведений, которые содержат описания и могут служить образцом [Жинкин Н.И., с. 26].

Чтобы описания получились точными, учитель организует наблюдения. В описаниях обычно широко используются прилагательные. Учащимся необходимо указать на это и помочь подобрать нужные слова в каждом отдельном случае. При подготовке сочинений-рассуждений следует проводить ряды прилагательных в сочетании с наименованием тех

предметов, которые учащиеся будут описывать, например: *березка – молоденькая, красивая, белая, стройная, нарядная; листочки – зеленые, изумрудные, клейкие, мелкие*. Эти ряды слов записываются на доске, и, работая с ними, учитель может показать, как из многих слов следует выбирать одно, самое точное и нужное для выражения данного содержания [Зимняя И.А., с. 50].

В 6 классе расширяется как тематика, так и круг источников для сочинений-рассуждений. К сочинениям-рассуждениям на основе жизненного личного опыта прибавляются сочинения-рассуждения по наблюдению за природой и трудом людей, сочинения-рассуждения по сюжетным картинкам (в 5-ом классе по сюжетным картинкам составлялись лишь устные рассказы) [Смольникова Н.Г., с. 48].

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

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

При использовании сюжетных картинок работа проводится по такому плану:

1. Постановка перед классом цели работы.
2. Рассмотрение картинок и уяснение сюжета.
6. Озаглавливание картинок.
4. Устные рассказы по плану [Сохин Ф.А., с. 64].

Хороший материал для устных рассказов содержат иллюстрации, данные в книге «Русская речь». С этой целью следует брать иллюстрации, открывающие каждую новую тему для чтения, или серии картинок о жизни

учащихся, о труде людей в разные времена года. Все они красочно выполнены, многопредметны, доступны по содержанию. Чтобы использовать их как дидактический материал в целях обучения, необходимо помочь учащимся понять содержание каждой иллюстрации и составить по ней рассказ. Устная подготовка сочинений-рассуждений во 6-ом классе несколько сокращается. Учитель помогает детям отобрать и привести в систему материал, осмыслить его в свете сочинения-рассуждения, систематизировать. Ведущая роль отводится подготовительной беседе. Вместо беседы иногда допускается свободное устное рассказывание по теме с последующим обсуждением. Всякому сочинению предшествует коллективное составление плана [Жинкин Н.И., с. 75].

Самостоятельность учащихся при выполнении сочинений-рассуждений постепенно возрастает. Вначале рассказы составляются коллективно, затем два – три ученика их повторяют, и только после повторения учащиеся записывают их. Работа над сочинением-рассуждением в 6-ом классе, как уже указывалось, предусматривает обогащение словаря учащихся. Словарная работа в связи с сочинениями-рассуждениями может проводиться в такой системе:

1. Введение в устные рассказы и в сочинения-рассуждения школьников новых слов, только что объясненных на уроках чтения (половодье, хлынула, убранство и др.)

2. Подбор синонимов или выбор из синонимического ряда слов, наиболее подходящих для выражения данного содержания (птицы поют, распевают, заливаются и др.)

3. Включение в рассказы и тексты сочинений-рассуждений фразеологических оборотов наряду со свободным сочетанием слов с тем же значением (Река вышла из берегов – разлилась; спит как убитый – крепко).

4. Усвоение сочетаемости слов. Учащимся необходимо как можно чаще давать слова в их связи с другими словами. При составлении сочинения-рассуждения учитель предлагает словосочетания, но следует

выбрать те, которые более других подходят по смыслу. Слова могут иметь очень широкую сочетаемость, но учитель в списки включает самые необходимые, например: травка зеленеет, растет иглами, показалась, пробивается [Сохин Ф.А., с. 64-65].

В 6 классе в сюжетные рассказы и сочинения-рассуждения также вводятся описания единичных предметов и несложных действий: описание рисунка в сочинении «Что я люблю рисовать», описание грибов в сочинении «За грибами». Методика работы над сочинениями-рассуждениями с элементами описания та же, что и в 5 классе.

Большое место в системе работы по развитию связной речи как в 5 классе, так и в 6 отводится устным рассказам: по личным впечатлениям и наблюдениям; используя сюжетные картинки; демонстрационные картины. Но в отличие от 5 класса для этой цели рекомендуются художественные картины: например «Сосновый бор» И.И. Шишкина. Письменные сочинения-рассуждения в 6 классе разнообразны по тематике. Наряду с сочинениями-рассуждениями на темы из жизненного опыта и по наблюдениям, с рассказами по сюжетным картинкам проводятся и сочинения-рассуждения по одной картине, по отдельным эпизодам, фрагментам кинофильмов. При подборе тематики сочинений-рассуждений следует стремиться к тому, чтобы дети писали их по свежим впечатлениям, чтобы сюжеты не были надуманы, чтобы они отражали жизненную правду [Блонский П.П., с. 146-147].

В 6 классе продолжается работа по обучению особому виду сочинений-рассуждений – составлению писем. Учитель должен помочь ученикам уяснить требования, которым нужно следовать при работе над сочинениями-рассуждениями этого вида: писать грамотно, ясно, конкретным лицам. Письмо особым образом оформляется: вначале пишется приветствие и называется человек, к которому письмо адресовано, а в конце ставится дата, подпись. Учитель помогает начать переписку с учащимися других школ и тактично руководит ею.

Рассуждения бывают трех видов: рассуждение-объяснение, рассуждение-доказательство, рассуждение-размышление.

Рассуждение-объяснение предполагает, что главное утверждение текста истинно, поэтому нет необходимости доказывать истинность или ложность тезиса. Главная задача текста заключается в раскрытии содержания тезиса.

Рассуждение-доказательство строится по следующей схеме: экспозиция (подведение к вопросу) – вопрос – ответ на вопрос (тезис) – доказательство тезиса – выводы. Доказательство истинности тезиса и становится основной частью текста-рассуждения.

Схема рассуждения-объяснения рассуждения-доказательства и на практике довольно часто реализуется в сокращенном виде: иногда опускается вопрос, часто отсутствуют выводы, нередко нет экспозиции. Во всех случаях пропуск объясняется тем, что рассуждение является понятным и без пропущенных компонентов «идеального» рассуждения, так как все эти пропущенные компоненты легко домысливаются или подразумеваются. Таким образом, обязательными частями рассуждения являются тезис и его доказательство.

Размышление представляет собой один из видов текстов-рассуждений и строится, как правило, в вопросно-ответной форме. В таком рассуждении вопросы могут получать отражение в тексте.

Рассуждение-размышление включает в себя объяснение и доказательство, в котором необходимо привести примеры, указать причинно-следственные связи, ограничить, расширить или обобщить и т.д.

Текст-размышление строится по общей для всех видов рассуждения схеме, но в отличие от доказательства и объяснения содержит в себе не один вопрос и ответ, а систему вопросов и ответов, следовательно, дополняющих и обуславливающих друг друга.

В пятом классе предлагается писать сочинения – рассуждения по следующим темам: «Анализ стихотворения «Бородино» М. Ю. Лермонтова», «Анализ стихотворения «Осень» М. Ю. Лермонтова», «Детство и юность М.

Ю. Лермонтова», «мой любимый предмет», «мое любимое животное», «нужно ли заниматься спортом» и многие другие.

1.3. Развитие у школьников способности к вариативности в процессе работы над сочинением-рассуждением

На современном этапе развития человеческой культуры проблема формирования творческих способностей в школе особенно актуальна. Изучение этой проблемы даёт возможность обоснования путей и способов развития творческих возможностей учащихся с целью их закрепления как устойчивых характеристик деятельности и поведения. Творческая способность является уровневой характеристикой личности, которая предполагает наличие определённого свойства, обеспечивающего новизну и оригинальность, лёгкость и быстроту выполнения различных видов деятельности, т.е. творческая способность – это достаточно высокий уровень развития любой способности человека. Вариативность является одной из таких творческих способностей. Формирование же этой способности возможно лишь на основе личностно ориентированного и деятельностного подходов к воспитанию и обучению в процессе развития мыслительной и речевой деятельности школьника, лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций [Калмыкова Л.А., с. 34-35].

Особое значение при этом имеет субъективизация опыта каждого ученика (В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская). Становление ученика как субъекта связано с предоставлением ему возможности выбора и обеспечивается за счет преобразования учебной ситуации в проблемную, а затем в образовательную в соответствии с индивидуальной программой развития. Широкие возможности в формировании способности к вариативности открывает работа над вариативным раскрытием темы

сочинения-рассуждения, которая способствует повышению познавательного интереса ребенка, его речевой культуры, развивает мышление, память, воображение, умение общаться. Когда ребенок видит возможности раскрытия одной и той же темы с разных точек зрения, он может выбрать тот вариант, который ему интересен. Это побуждает его к необходимости искать что-то новое, свое, вызывает желание поделиться с другими своими мыслями, высказаться, что обеспечивает активность участия на уроке всех учеников с учетом возможностей каждого [Зимняя И.А., с. 19-20].

Методический аспект вариативной работы над текстом представлен в трудах Т.А. Ладыженской, М.П. Воюшиной, Л.А. Никитиной и др. В своей статье Л.А. Никитина применительно к раскрытию темы сочинения-рассуждения рассматривает понятия «вариант» как совокупность микротем, отражающих основную тему, обусловленную адресатом и коммуникативной задачей, и «вариативность» как умение учащихся выделять микротемы в развитии общей темы, ориентируясь на возможного адресата и задачу предстоящего высказывания. Автор предлагает целенаправленно знакомить учащихся с отправителем и адресатом высказывания, проводя наблюдение за средствами выражения вариативности и составляя словарь с учетом логической связки: отправитель – коммуникативная задача – адресат, работая над которой учащиеся приходят к осмыслению и пониманию темы, вариантов ее раскрытия. Для осознания возможностей вариативного раскрытия темы Л.А. Никитина предлагает следующие опорные вопросы:

- О чем будет текст? (Конкретизация темы.)
- Кто рассказчик? (Выбор отправителя сообщения.)
- Кому? (Установление адресата сообщения; осознание зависимости каждого варианта в раскрытии темы от адресата, задачи высказывания и сюжета.)
- Зачем? (Определение цели высказывания – общение, сообщение или воздействие и своей позиции как отправителя.)
- Что рассказать? (Осознание зависимостей между отправителем,

адресатом и целью сообщения, понимание необходимости отбора языкового материала с учетом задачи, адресата и структуры высказывания) [Зимняя И.А., с. 121].

- Методические условия, обеспечивающие успешное овладение учащимися умением вариативно раскрывать тему сочинения-рассуждения:
- создание речевых ситуаций, ориентирующих на создание вариативных высказываний на одну тему;
- проведение целенаправленного наблюдения над вариативным подходом к раскрытию темы сочинения-рассуждения в художественном произведении (наблюдение над вариативностью развития сюжетных линий, над использованием эмоционально-экспрессивной лексики в авторских и собственных текстах);
- постановка проблемных вопросов, для решения которых необходим подбор сведений, отбор и анализ языкового материала, способствующего реализации вариативного подхода к раскрытию темы [Калмыкова Л.А., с. 84].

Таким образом, с одной стороны, развитие способности к вариативности при раскрытии темы сочинения-рассуждения является средством развития речи учащихся, т.к. они учатся создавать собственный текст, учитывая его коммуникативную направленность, и отбирать необходимые языковые средства, с другой стороны, этот вид работы позволяет школьнику сделать личный индивидуальный выбор того отправителя, от лица которого он хочет выразить свои мысли, и того адресата, с которым есть желание общаться. Уроки, на которых учащиеся, решая проблемные ситуации, выявляют возможных отправителей и адресатов, сами ищут пути решения речевой задачи, подбирают слова для точного, эмоционального высказывания, становятся главными в раскрытии практической значимости усваиваемого учебного материала и, вместе с тем, ориентируют каждого ученика на собственный выбор, то есть являются для

него личностно значимыми как для субъекта образовательного процесса.

Выводы по первой главе

Успешность и эффективность формирования у учащихся навыков и умений построения рассуждения зависят: от условий и характера обучения, когда учитываются специфика их овладения рассуждениями, уровень развития в них механизмов речи, мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения, познавательной активности; от обобщенных знаний школьников о предметах окружающей среды, их существенные признаки и свойства, понимание связей причинно-следственных между фактами и явлениями окружающей среды, обладания разнообразными языковыми средствами причинно-следственного значения; от непосредственного чувственного опыта учеников, богатства их жизненных впечатлений.

Процесс формирования у школьников навыков и умений строить рассуждение осуществляется эффективнее, если методика опирается на психолингвистические данные об этапах порождения монологической речи, учитывает особенности развития психофизиологических механизмов речи (генерализованное грамматических межструктурных отношений, оперативная речевая память, опережающий синтез – содержание и быстрый отбор слов в процессе построения рассуждения) и собственно речевых (ориентирование, планирование, реализация, подсознательный контроль).

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ

2.1. Ход экспериментального исследования

Цель констатирующего эксперимента заключалась в выявлении особенностей рассуждения школьников в условиях написания сочинения.

Для реализации цели были определены следующие задачи:

1. Установить и систематизировать критерии анализа сочинений-рассуждений.
2. Выявить трудности, возникающие у учеников в процессе написания сочинений-рассуждений и выяснить их причины.

Эксперимент проводился на базе учебного заведения. Были проанализированы и обобщены материалы сочинений-рассуждений учащихся 5 класса.

Для констатирующего эксперимента, чтобы в дальнейшем, в процессе проведения специально организованного обучения в экспериментальной группе, наблюдать динамику сформированности у них навыков и умений по построению рассуждения, было выделено две группы учащихся:

- контрольную (КГ),
- экспериментальную (ЭГ).

Контрольная группа условно выполняла сравнительную функцию.

С целью выявления уровня подготовленности пятиклассников к написанию сочинения-рассуждения им было предложено рассказать о своем любимом животном.

Я очень люблю животных. Но больше всего, конечно, своего хомьяка Хомку. Он маленький и беззащитный. У Хомки серая шерсть с темными полосками по спинке. Небольшие ушки прижаты к телу. Он поднимает их, когда слышит мои шаги. Тогда он поворачивается в мою сторону и ждет лакомство, которое тут же прячет за щеку.

У меня есть кролик Борька. Я его очень люблю. Для меня он – лучший друг. Когда мне тяжело, я беру его на руки, глажу мягкую шерстку, и мне становится легче.

Я давно просил у родителей собачку. И вот в начале лета в нашей квартире появился щенок породы дратхар. Это легавая собака, очень умная, хороший охотник. Мы назвали её Ютой. Когда Юте исполнилось полгода, мы приступили к тренировкам. Юта оказалась очень сообразительной и уже через несколько дней почти всегда безошибочно делала то, что от неё требовалось. Я был доволен.

Особенности рассуждений пятиклассников определялись по следующим критериям:

- объем;
- синтаксическое строение;
- наличие структурно-смысловых частей рассуждения.
- языковые средства связи структурно-смысловых частей рассуждения.

Критерии изучения рассуждений школьников соотносились с параметрами, которые использовались Р.И. Никольской для характеристики связной речи типа рассуждения учеников [Никольская Р.И.].

Итак, анализ их речи показал, что объем рассуждений (суждений) составил шесть-семь предложений.

Синтаксическое строение их сочинений-рассуждений изучалось в единстве с логико-смысловыми особенностями. Задача состояла в том, чтобы, во-первых, на аналитическом уровне выделить степени овладения школьниками речевыми (грамматическими) средствами для выражения мыслей; во-вторых, выяснить, чувствуют ли они специфику того языкового материала (типов и видов предложений и словосочетаний), что требуется для построения именно рассуждения; в-третьих, насколько соответствует синтаксис их речи тем требованиям, которые относятся к синтаксису сочинений-рассуждений.

Было выяснено, что, во-первых, в сочинениях-рассуждениях учащихся преобладали простые нераспространенные предложения. Анализ грамматического строя рассуждений показал, что, большинство школьников не смогли построить целостное сложноподчиненное предложение с придаточным причины, начинали рассуждения с придаточной части сложноподчиненного предложения, опуская главную; не объединяли тезис и аргументы в одно суждение (предложение) о предмете. Все признаки предмета дети передавали в основном с помощью сказуемого (предиката) (*она красивая, он красивый*).

Как единичные случаи наблюдались рассуждения, выражавшиеся в сложноподчиненном причинном предложении.

Я не представляю себе жизни без моего четвероногого любимца – кота Бориса из породы сфинксов. Борис добрый и смешной, энергичный и ласковый, приносит сплошной позитив в нашу семью. Я сама ухаживаю за своим питомцем. Меняю ему лоток, кормлю несколько раз в день свежей едой, слежу, чтобы в миске Бориса всегда была вода, смотрю, чтобы его лежак был чистым и удобным. Я очень рада, что у меня живет такой милый и ласковый питомец.

Совсем недавно, а точнее на мой день рождения, родители подарили мне щенка. Зовут мою собаку Метель. Она породы Сибирский Хаски. Несмотря на то, что моя собака совсем еще щенок, она настоящий охранник. Как то раз, после школы, мы с Метелью ходили гулять. И на меня набросилась бродячая собака. Мой питомец не растерялся! На спине у нее шерсть встала дыбом, стало раздаваться глухое рычание. Пес попятился назад, а потом и вовсе убежал. Поэтому я уже и не представляю своей жизни без нее. Даже если бы мне предложили все богатства мира, я бы ни за что ее не променял.

Во-вторых, в своих рассуждениях школьники, как правило, не выражали причину в простом предложении с помощью словосочетания. Выполнить эту умственную работу им проще было придаточной частью

сложноподчиненного предложения в связи с тем, что они образовались в речи пятиклассников в процессе практики диалогической речи, практики общения как ответы на вопросы.

Этот факт свидетельствует о том, что пятиклассники не умели подбирать необходимые наиболее существенные доказательства для аргументации собственного мнения.

По структуре высказывания приближались к такой композиции: тезис – аргументы. Пытаясь построить рассуждения, школьники опускали тезис с выводами, выражая только аргументы. Некоторые учащиеся сочетали тезис с аргументами в одном суждении, но выводов не хватало.

70% пятиклассников обосновывали тезис лишь одним аргументом 12% – двумя; 5% – тремя; вовсе не аргументировали 13%.

Результаты анализа речи учащихся ЭГ и КГ по овладению ими на интуитивном уровне структурой рассуждения представлены в табл. 1:

Таблица 1 – Наличие структурных частей рассуждения в речи учащихся ЭГ (%) и КГ (%) по результатам констатирующего эксперимента

Группы	Тезис	Аргументы, количество			Вывод	Не сумели построить рассуждения
		1	2	3		
Количество учащихся, %						
ЭГ, %	4	71	12	4	–	12
КГ, %	5	70	15	5	–	11

Как видим из таблицы, до начала опытного обучения, тезис формулировали только 4% участников ЭГ и 5% участников КГ; по одному аргументу приводили 71% школьников ЭГ и 70% школьников КГ, по два аргумента – 12% ЭГ и 15% КГ, по три аргумента выражали лишь 4% ЭГ и 5% участников КГ; выводы отсутствовали как у школьников ЭГ, так и

школьников КГ; вообще не сумели построить рассуждения 12% ЭГ и 11% КГ.

С используемых языковых средств 50% школьников сочетали тезис с аргументами с помощью причинных союзов «так как», 10% – «потому что».

Считаем, что использование ими бессоюзной связи связано с тем, что, во-первых, союзные сложноподчиненные предложения требуют значительно более точного, глубокого и яркого словесного оформления мысли, установление причинно-следственных связей; во-вторых, школьники не владеют речевыми средствами, необходимыми для объединения композиционно-смысловых частей рассуждения.

Аргументы школьники совмещали с помощью союзов «и», «еще», наречий «тогда», «там», «здесь».

Не было зафиксировано в речи подчинительного союза «потому что», модальных слов «я думаю», «я считаю», соединительных слов «во-первых», «во-вторых», обобщающих слов «поэтому», «следовательно», « вот почему».

Следует отметить, что распространенными были случаи, когда на вопрос «Почему? ...» школьники автоматически отвечали: «Так как ...», «Потому что ...», после чего длилась долгая пауза, во время которой ученики обдумывали свой ответ. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что причинные союзы «так как», «потому что» входят в их активный словарь, они пользуются ими, но само содержание рассуждения отстает от сложившейся у них грамматики.

Результаты анализа рассуждений относительно использования ими языковых средств для связи структурно-смысловых частей рассуждения представлены в табл. 2:

Таблица 2 – Использование участниками ЭГ и КГ языковых средств для связи структурно-смысловых частей рассуждения по результатам констатирующего эксперимента

Языковые средства связи	ЭГ	КГ
	Количество участников, %	
1	2	3
1	2	3
«Так как»	50	54
«Потому что»	10	8
«Чтобы»	12	12
«Того что»	13	12
«Бессоюзная связь»	15	14
«Я считаю»	–	–
«Я думаю»	–	–
«Из-за того что»	–	–
«Во-первых», «Во-вторых»	–	–
«Следовательно»	–	–
«Поэтому»	-	-
«Вот почему»	-	-

Анализ рассуждений школьников позволил выявить значительные индивидуальные различия. Объем рассуждений составил в среднем восемь предложений. Рассуждения участников эксперимента состояли из двух смысловых частей – утвердительной и аргументационной, приближались к структуре: тезис – аргументы. Они сочетали тезис и аргументы в одно суждение (предложение). Но выводов не хватало. Школьники высказывались

сложноподчиненными предложениями с придаточными причины, интонационно совмещая главную и придаточную части с помощью причинных союзов «так как», «потому что». Для обоснования своего мнения приводили два, в редких случаях три аргумента.

Особенности рассуждений пятиклассников и их речевой опыт по написанию сочинения-рассуждения стали основой для разработки экспериментальной методики формирования навыков и умений писать сочинение-рассуждение и организации специального обучения.

Основными частичнометодическими принципами экспериментальной методики формирования у пятиклассников навыков и умений писать сочинения-рассуждения были следующие:

- опора на развитое чутье и развитие чувства композиции и синтаксиса рассуждения;
- опережающее развитие у школьников аудирования (слушание и понимание содержания рассуждения) в отношении говорения – самостоятельного написания сочинения-рассуждения.

Принцип опоры на развитое чутье и развития чувства композиции и синтаксиса рассуждения вытекал из закономерности развития речи, согласно которой родной язык усваивается, если у школьника есть способность запоминать нормы употребления языковых знаков в речи – запоминать их сочетания (синтагматика), возможности взаимозаменяемости (парадигматика) и уместность в различных речевых ситуациях (стилистика). Эта способность ребенка помнить, как обычно в речи употребляются слова, словосочетания и предложения, называется языковым чутьем.

Итак, опора на принцип развития чутья в экспериментальной работе предусматривала такую организацию обучения, облегчала им запоминание традиций употребления в рассуждении союзов, соединительных слов со значением причины, сложноподчиненных предложений. Память – это тот механизм, который позволял школьникам содержать конструкции рассуждения и оперировать ими в различных ситуациях общения.

Специальные речевые занятия, речевые упражнения были направлены на развитие у них чувства композиции рассуждения, овладение нормами использования синтаксических его конструкций.

Отметим, что для того, чтобы запомнить (почувствовать) структуру и синтаксис рассуждения, школьникам необходимо было, прежде всего, услышать эту логико-речевую структуру. Вот почему экспериментально-опытное обучение невозможно было организовывать без учета и соблюдения принципа опережающего развития аудирования в отношении говорения.

Принцип опережающего развития аудирования (слушание и понимание содержания рассуждения) в отношении говорения – самостоятельного написания сочинения-рассуждения в экспериментально-исследовательском обучении базировался на понимании того, что аудирование (восприятие и понимание) – это сложная перцептивно-мыслительная внутренняя деятельность человека. Цель слушания заключается в раскрытии смысловых связей и понимании воспринятого на слух речевого высказывания.

Итак, смысловое восприятие рассматривалось как психологический механизм аудирования (слушания), для чего подбирались языковые образцы (тексты), в которых четко отражались признаки рассуждения (структура – тезис, аргументы, вывод; языковые средства связи структурно-смысловых его частей).

Для того, чтобы аудирование (слушание образцовых текстов) было эффективным, результативным, придерживались следующих требований:

- 1) четко артикулировали все звуки в сочинении-рассуждении, все структурные части;
- 2) читали текст в умеренном темпе;
- 3) высказывались эмоционально, выразительно;
- 4) придерживались норм культуры устной литературной речи;
- 5) при необходимости приводили более применяемые школьниками слова-синонимы;

б) подбирали тексты, где преобладает понятная конкретная лексика.

Положительным внутренним результатом аудирования в акте восприятия речевого образца было понимание содержания рассуждения, того, о чем говорится в нем, что именно и как. А внешним – соответствующее рассуждение, самостоятельно высказанное учеником, с интуитивным соблюдением логико-синтаксической структуры, использованием синтаксических языковых средств для связи композиционно-смысловых частей рассуждения.

Таким образом, процесс аудирования был подготовительным для процесса написания сочинения, в частности его фаз: что и как, какими языковыми средствами выразить мысли.

Суть методики заключалась в том, чтобы эмпирическим путем обеспечить аналогически-чувственное, интуитивное овладение учащиеся композиции и лексико-грамматических средств построения рассуждения; сформировать у школьников чувство рассуждения на практическом уровне, достаточном для дальнейшего успешного осмысления, осознания и объективации учениками рассуждения как типа речи, как лингвистического явления.

Поэтому в исследовательском обучении вопросы рефлексии специально не ставились, композиция рассуждения не была предметом осознанного овладения школьниками, она усваивалась на уровне генерализации между структурными отношениями рассуждения.

В экспериментальном обучении были выделены два этапа:

- подготовительный (логико-синтаксический),
- основной (функционально-речевой).

Указанные этапы экспериментальной работы не имели строгой регламентации во времени. Согласно реальным условиям учебного процесса, успешности в освоении учащимися определенных навыков и умений построения рассуждения, вносились изменения в продолжительность того или иного этапа.

На каждом этапе была поставлена цель, задачи, определены речевые навыки и умения, необходимые для построения рассуждения, подобраны оптимальные методы, организационные формы, лингводидактические и дидактические средства обучения сочинению-рассуждению.

Цель подготовительного (логико-синтаксического) этапа заключалась в обогащении эмпирического речевого опыта учащихся (аудирование и говорение) синтаксическими конструкциями с придаточными причины и последовательном накоплении в памяти школьников логических (понятие, суждения, умозаключения) и языковых (словосочетания и предложения) форм выражения мысли.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи развития речи и мышления школьников:

1. Учить школьников воспринимать и понимать содержание и грамматическое значение рассуждений, то есть смысл информации и причинно-следственных отношений, содержащихся в них, развивая у учащихся чувство языка в области композиции и синтаксиса сочинения-рассуждения.
2. Обучать учащихся выделять существенные признаки предметов и явлений окружающей действительности, отличая их от несущественных.
3. Развивать у учащихся мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения и классификации средствами родного языка и речевой активности, их продуктивной речевой деятельности.
4. Обогащать речь учащихся союзами со значением причины («так как», «потому что», «из-за того что»), союзными словами («во-первых», «во-вторых», «я думаю», «я считаю», «по моему мнению», «следовательно», «вот почему», «потому»), которые используются в структуре рассуждений.

5. Учить школьников использовать в речи сложноподчиненные предложения, что передают причинно-следственные связи и отношения.
6. Обеспечивать практическое овладение учащиеся на уровне чувства языка логическими правилами выражения причинно-следственных связей и отношений в сложноподчиненных предложениях с придаточными причины (сначала высказывается причина, а затем следствие; каждый раз, когда есть причина, неизбежно наступает следствие; причина порождает следствие; нет и не может быть беспричинных явлений).
7. Учить учащихся оперировать понятиями; выражать утвердительные и отрицательные суждения; различать истинные и ложные суждения; делать умозаключения на основе двух суждений.

Этот этап был направлен на формирование у школьников таких навыков и умений:

- воспринимать и понимать содержание рассуждений (аудировать), выделять причинно-следственные связи и отношения;
- выделять существенные признаки предметов и явлений окружающей действительности,
- подбирать доказательства, аргументы;
- передавать в собственных рассуждениях причинно-следственные связи и отношения;
- оперировать понятиями, выражать утвердительные и отрицательные суждения, формулировать умозаключения;
- интонационно выразительно произносить (производить) причинные сложноподчиненные предложения, используя необходимые языковые средства связи (союзы и союзные слова) между главной и придаточной частями;
- пересказывать текст-рассуждение.

Цель основного (функционально-речевого) этапа заключалась в практическом (аналогически-чувственном, опосредованном, произвольном, интуитивном) овладении логическими и лингвистическими закономерностями построения высказывания типа рассуждения.

В соответствии с целью были поставлены задачи научить учащихся:

1. Приводить примеры из художественной литературы или собственного опыта для аргументации или доказательства своей мысли, заимствуя выразительные языковые средства из художественных, авторских произведений-рассуждений.
2. Пользоваться обобщенной структурой рассуждений; строить целостные связные мысли, соответствующие композиции «тезис – аргументы (доказательства) – умозаключения», используя природные, импликационные и культурно-нормативные правила построения текста.
3. Целесообразно использовать лексико-грамматические и синтаксические языковые средства для выражения структурно-смысловых частей рассуждения и их связи.

Этот этап был направлен на практически-чувственное овладения такими навыками и умениями:

- интуитивно правильно выбирать тип речи для выражения причинно-следственных связей;
- подбирать необходимые аргументы и языковые средства для связи структурно-смысловых частей рассуждения;
- придерживаться обобщенной структуры рассуждения (тезис – аргументы – вывод);
- интонировать рассуждения (высказывать свое мнение логично и последовательно путем установления причинно-следственных отношений между фактами и явлениями окружающей действительности), следуя замыслу и основной мысли высказывания.

Выделенные навыки и умения формировали у учеников сначала на творческо-репродуктивном уровне, а позже – творческо-поисковом (эвристическом) уровне (самостоятельное продуцирование рассуждений, как по заданию учителя, так и уместно употребленных в естественных условиях общения).

Стоит отметить, что установленные навыки и умения построения рассуждения соотносились с основными этапами (фазами) создания текста – ориентирование, планирование, реализация и подсознательный контроль (спонтанная рефлексия). Организуя речевую деятельность школьников, авторы исследования помнили, что в устной речи фаза контроля совпадает по времени с фазой реализации. В этом заключается одна из особенностей устной речи.

Итак, на подготовительном (логико-синтаксическом) этапе навыки и умения воспринимать и понимать содержание рассуждений, выделять причинно-следственные связи и отношения, выделять существенные признаки предметов и явлений окружающей действительности соотносились с фазой ориентирования в условиях общения.

Навыки и умения подбирать доказательства и аргументы, то есть собирать и систематизировать материал, соотносились с фазой планирования речевого высказывания. Овладение этими навыками и умениями предусматривало развитие у школьников таких мыслительных операций:

- анализировать собранный материал, подбирать в нем то, что необходимо для раскрытия тезиса;
- группировать собранный материал, связывать между собой факты, мысли в отдельные части высказывания;
- определять последовательность расположения этих частей;
- выделять особо значимые для размышления слова (союзы, союзные слова).

Навыки и умения передавать в собственных сочинениях-рассуждениях причинно-следственные связи и отношения, оперировать понятиями,

выражать утвердительные и отрицательные суждения, формулировать умозаключения, интонационно выразительно произносить (производить) сложноподчиненные предложения с придаточными причины, используя необходимые языковые средства связи (союзы и союзные слова), соотноситься с фазами реализации и подсознательного контроля (спонтанной рефлексии) речевого высказывания.

На основном – функционально-речевом этапе обучения – навыки и умения интуитивно правильно выбирать тип речи для выражения причинно-следственных связей соотносилось с этапом ориентировки в условиях общения; отбирать необходимые аргументы и языковые средства для связи структурно-смысловых частей рассуждения – с этапом планирования высказывания. Навыки и умения владеть обобщенной структурой рассуждения как синтаксической модели (тезис – аргументы – умозаключение), интонировать сочинение-рассуждение, выражать свое мнение логично и последовательно, придерживаясь замысла и основной мысли высказывания – с этапом реализации и подсознательного контроля.

Таким образом, кроме чисто логических и речевых навыков и умений построения рассуждения задачи экспериментальной работы были направлены также на углубление навыков учащихся по отношению к речевым коммуникативным умениям в аспекте моделирования структуры рассуждения, а именно:

- ориентироваться в условиях общения;
- планировать содержание рассуждения;
- реализовывать высказывания, придерживаясь замыслу и основной мысли рассуждения;
- на подсознательном уровне контролировать речь, достигая понимания собеседниками собственных мыслей, которые выражены в рассуждении.

Если языково-логическая группа задач эксперимента реализовывалась на уровне ощущения, то реализация речевых коммуникативных задач

предусматривала подсознательную рефлексию учащихся над речью, но не структурой рассуждения.

Для реализации определенных в эксперименте задач было разработано языковое содержание работы по формированию у учащихся навыков и умений писать сочинения-рассуждения. Отметим, что языковое содержание выделялось на основе анализа синтаксиса и грамматики; художественных произведений для учащихся; рассуждений школьников.

Овладение языкового содержания помогло детям свободно использовать в речевой деятельности типичные для размышления грамматические формы, синтаксические конструкции и композицию.

Экспериментальное исследование проводилось с использованием упражнений из учебников русского языка В. В. Бабайцевой и В. Е. Никитиной, М. М. Разумовской а так же Ладыженской Т. А. и Баранова М. Т.

В учебниках этих авторов подготовке и написанию сочинения – рассуждения уделяется очень большое внимание. Подготовка и закрепление навыков этого вида сочинения выстроена логично и последовательно.

Учащимся предлагаются упражнения на оценивание и выделение основной мысли или идеи текста(или высказывания):

Упр.4 стр.7. В какой группе предложений выражены мысли, настроение, а в каких передана точная информация?

Упр.3 стр.6. Используя высказывание Паустовского как тезис, постройте рассуждение. Приведите примеры из художественной литературы.

Упр.120. напишите рассуждение на тему «почему диалектные слова все реже встречаются в нашей речи?»

Упр.482. прочитайте. Подберите к тексту такой заголовок, чтобы в нем отражалась основная мысль текста. Какое док-во приводит писатель чтобы убедить читателя, что страсть к чтению принесла ему не только «унижения», но и «наслаждения».

Упр. 484. Выберите тему: «чем я больше всего люблю заниматься и почему», «кем бы я хотел стать и почему», «какой учебный предмет я люблю больше и почему». Перед тем как писать, обдумайте выбранную тему, определите основную мысль(тезис), подберите доказательства, сформулируйте вывод. [Ладыженская Т. А, Баранова М. Т.]

Упр175 стр66. Перед вами начало сочинения. Содержится ли в нем его основная мысль? Сколько абзацев следует построить, чтобы выразить его основную мысль? Продолжите сочинение. Недавно мне подарили котенка. Он такой любопытный, трусливый, обидчивый... [М. М. Разумовская]

с.58 упражнение 154. 1. Прочитайте следующие существительные: дни, к отлету, журавли, над рекой, над болотом, в косяки, в страны, через леса, через моря, через города, в небе, в лесу, на краю болота, на отдых. Можно ли по ним догадаться о теме текста? Прочитайте текст, проверьте свою догадку.

С. 167 упражнение 455. 1. Прочитайте пословицы. Известны ли они вам? 2. На тему одной из пословиц напишите небольшое сочинение. [В. В. Бабайцева и В. Е. Никитина]

2.2. Результаты экспериментального исследования

Завершающий этап исследования был посвящен проверке эффективности разработанной методики формирования у учащихся навыков и умений писать сочинение-рассуждение.

Итак, специально организованное обучение проводилось в ЭГ по разработанной нами методике. По окончании опытного обучения был проведен контрольный срез в обеих группах.

Результаты опытного обучения проверялись и сравнивались по уровням сформированности у школьников навыков и умений писать

сочинение-рассуждение, а также теми трудностями, которые возникали у них в процессе самостоятельного написания сочинения-рассуждения. В процессе экспериментального исследования наблюдалась динамика овладения школьниками навыками и умениями определенного типа связной речи – рассуждение.

Источниками анализа процесса и результатов опытного обучения были такие:

- самостоятельные высказывания-рассуждения учащихся;
- записи наблюдений за учебно-речевой работой в 5 классе;
- индивидуальные беседы с учащиеся.

В контрольном эксперименте школьникам предлагались речевые задания, подобные заданиям констатирующего эксперимента.

Основными критериями анализа детских рассуждений были такие:

- объем;
- синтаксическое строение высказывания;
- наличие структурно-смысловых частей рассуждения и языковых средств их связи;
- наличие примеров (фактов) и цитат для усиления аргументационной части рассуждения.

При обнаружении объема рассуждений подсчитывалось количество слов и предложений в каждом высказывании, выводились средние арифметические показатели в каждой группе.

Сравнительный анализ показал более высокий уровень сформированности речевых умений у учащихся ЭГ. Количество предложений в их рассуждениях составляла 15-20.

У учащихся КГ объем высказывания составлял 6-7 предложений.

Следует отметить, что количественный состав рассуждений школьников ЭГ групп отображался и на качественных их характеристиках. Так, участники ЭГ придерживались логической последовательности в изложении мыслей, писали рассуждения по его структуре. Их сочинения-

рассуждения были более развернутыми, аргументированными, доказательными и самостоятельными.

Таким образом, результаты обучения по экспериментальной методике позволяют сделать выводы о том, что увеличение объема рассуждений у школьников ЭГ связано, прежде всего, с более ускоренным, по сравнению с учащимися КГ, развитием оперативной речевой памяти: содержанием и быстрым подбором слов в процессе написания сочинения-рассуждения.

Анализ синтаксического строения рассуждений показал, что дети ЭГ овладели навыками употребления в монологической речи сложноподчиненных предложений с придаточными причины. Они правильно строили предложения такой синтаксической структуры, не отделяя интонационно главную часть от придаточной, как это имело место до начала формирующего эксперимента. Как правило, школьники ЭГ в своих рассуждениях использовали такие сложноподчиненные предложения, в которых четко прослеживалась тезис (главная часть) и аргументы (придаточная часть сложноподчиненного предложения). Затем дополняли монолог сложносочиненным предложением для усиления доказательной части.

Если на этапе констатирующего эксперимента только 4% учащихся ЭГ в одном суждении выражали тезис с аргументами, то после специального обучения уже 86% школьников строили сложноподчиненные причинные предложения, интонационно совмещая главную и придаточную части.

У учащихся КГ возникали трудности в построении сложноподчиненных предложений с придаточным причины. Обосновывать и доказывать свои рассуждения школьники начинали с придаточной части сложноподчиненного причинного предложения. Все признаки предмета дети передавали с помощью сказуемого. Они, как и раньше, не могли объединить в одно суждение (предложение) тезис и аргументы.

Структурный анализ написания сочинений-рассуждений показал, что в рассуждениях всех учащихся ЭГ имеются две композиционно-смысловые

части (первая – то, что приходится, обосновывается, вторая – доведение, обоснование).

По структуре «тезис – аргументы – выводы» высказывалось 42% школьников ЭГ. 44% школьников писали рассуждения по структуре «тезис – аргументы». 14% школьников ЭГ оформляли мысли по структуре «аргументы – выводы».

Все 100% учащихся ЭГ могли привести по одному аргументу; 62% учащихся – два аргумента; 48% школьников ЭГ – три аргумента; 22% учащихся – четыре аргумента.

В рассуждениях учащихся КГ не всегда имелись два смысловых компонента. Так, 93% школьников начинали рассуждения со второй, пояснительной части. Не все дети КГ придерживались структуры рассуждения. Так, тезис высказывали только 7% школьников. Выводов не хватало.

Для обоснования тезиса один аргумент приводили 76% учащихся КГ; 18% – два, 6% – три. Никто из школьников КГ, не приводил по четыре аргумента.

Отметим, что в 9% учащихся КГ возникали трудности в построении рассуждения, выборе языковых средств, типичных именно для этого типа монологической речи.

Сравнительные показатели наличия в речи учащихся ЭГ и КГ структурно-смысловых частей рассуждения представлены в табл. 3:

Таблица 3 – Сравнительная таблица наличия структурно-смысловых частей рассуждения в речи учащихся ЭГ (%) и КГ (%) до (Д) и после (П) экспериментального обучения

Группы	Тезис	Аргументы	Вывод	Отказ
		Количество		

			1		2		3		4					
	ДД	П	Д	П	Д	П	Д	ПП	Д	П	Д	П	Д	П
		П	Д			П	Д		Д	П	Д			
ЭГ, %	4		4	10	4		4		4		4		4	
	4	86	71	0	12	62	4	48	-	22	-	56	21	-
КГ, %	5	7	5	7	5	7	5	7	5	7	5	7	5	7
	5	7	70	76	15	18	5	6	-	-	-	-	11	8

Итак, сравнительный анализ рассуждений учащихся ЭГ и КГ показал, что в условиях специально организованного обучения, в процессе которого школьники овладевают эмпирическими обобщенными способами построения рассуждений, ярко проявляется способность учащихся строить монолог, состоящий из двух смысловых частей в соответствующих структурных компонентах.

Анализ детских рассуждений по типу логико-речевой композиции рассуждения, выполнен из позиций использования ими языковых средств связи между структурно-смысловыми частями рассуждения показал, что школьниками ЭГ использовались такие синтаксические средства сообщения композиционных частей единого синтаксического целого:

- для соединения тезиса с аргументами – союзы «так как» – 96% учащихся, «потому что» – 80%, «из-за того что» – 10%;
- вводные слова «во-первых», «во-вторых» – 8% учащихся, «я считаю» – 4%, «я думаю» – 10% школьников;
- обобщающие союзы «итак» – 4% учащихся, «поэтому» – 10%, «вот почему» – 6% учащихся.

Заметим, что нецелесообразно использование формы союза «потому что» – «от того что», который дети ЭГ употребляли до начала

экспериментального обучения, после формирующего эксперимента, не наблюдалось. Уменьшилось также количество употребляемых союзов, передающих отношение цели. Если до начала обучения 12% учащихся ЭГ сочетали тезис с аргументами с помощью союза «чтобы», то после экспериментальной работы – только 2%.

Уменьшилось также количество бессоюзных сочетаний тезиса с аргументами. Если до начала опытного обучения бессоюзная связь в рассуждениях учащихся ЭГ составила 15%, то после экспериментальной работы – 4%.

Анализ речи учащихся КГ относительно использования ими языковых средств связи структурно-смысловых частей рассуждения показал, что в их высказываниях не произошло таких значительных сдвигов, как в речи учащихся ЭГ.

Показатели использования учащиеся ЭГ и КГ языковых средств связи структурно-смысловых частей рассуждения представлены в сравнительной табл. 4:

Таблица 4 – Сравнительная таблица использования языковых средств связи структурно-смысловых частей рассуждения в речи учащихся ЭГ (%) и КГ (%) до (Д) и после (П) экспериментальной работы

Языковые средства связи	ЭГ, %		КГ, %	
	Д	П	Д	П
Так как	50	96	52	58
Потому что	10	80	8	12
Чтобы	12	2	12	11
От того что	13	–	12	11
Бессоюзная связь	15	4	13	12
Я считаю	–	4	–	–
Я думаю	–	10	–	–

Из-за того что	—	10	—	—
Во-первых, во-вторых	—	8	—	—
Итак	—	4	—	—
Поэтому	—	10	—	—
Вот почему	—	6	—	—

Общаясь со школьниками по содержанию прослушанного художественного произведения, мы заметили, что 70% учащихся ЭГ, в отличие от учащихся КГ, использовали цитаты из произведений и примеры из собственного опыта для усиления аргументационной мысли.

Чаще всего школьники ЭГ вводили цитаты и приводили факты из собственного опыта с помощью таких рассуждений: *«В сказке (загадке) говорится ...»*, *«Например»*.

Лингвистический анализ речи учащихся в условиях специального обучения позволил выделить четыре типа сформированности умения писать сочинения-рассуждений и разработать их показатели.

Четвертый тип сформированности умения (высокий уровень). Рассуждени состоит из двух смысловых частей – утвердительной и аргументационной, монолог – из трех структурных компонентов – тезиса, аргументов, выводу. Учащиеся строят сложноподчиненные причинные предложения, интонационно совмещая главную и придаточную его части, то есть в одном суждении выражают подлежащее (тезис) и сказуемое (аргументы). Для обоснования тезиса приводят три-четыре аргумента. Оперируют подчинительными союзами «так как», «вот почему», «потому что», используют вводные слова «во-первых», «во-вторых»; обобщающие слова «итак», «вот почему», «поэтому». Объем рассуждения – 21-25 предложений

Третий тип (достаточный уровень). Высказывания по структуре «тезис – аргументы», опуская вывод, так и по структуре «аргументы – вывод», опуская тезис. В их рассуждениях не всегда имеются две смысловые части (в случае, когда высказываются по структуре «аргументы – вывод»). Они также не всегда могут интонационно соединить в одном предложении-суждении главную и придаточную части. Для обоснования приводят три аргумента. Оперировать причинными союзами «так как», «потому что»; обобщающими словами «вот почему», «поэтому». Объем рассуждения – 16-20 предложений

Второй тип (средний уровень). В рассуждении имеется одна смысловая часть – аргументационная (тезис и выводы опускают). Школьники не способны построить сложноподчиненные причинные предложения, поэтому аргументационную часть начинают с придаточной, но обязательно с причинного союза «потому что», «так как». В высказываниях учащихся имеется союз «чтобы», который передает целевые отношения. Для обоснования тезиса приводят два аргумента. Объем рассуждения – 9-15 предложений

Первый тип рассуждения (недостаточный уровень). В рассуждении учащихся имеется одна смысловая часть – аргументационная (тезис и выводы не высказывают). Не могут построить сложноподчиненное причинное предложение, поэтому аргументационную часть начинают с придаточной части. Однако причинные союзы опускают (поэтому в их высказываниях преобладает бессоюзная связь). Вместо причинного союза «потому что» употребляют нецелесообразную его форму «от того что». Приводят один-два аргумента. Объем рассуждений – 4-8 предложений

Отдельная группа, учащиеся которые не смогли построить простейшее рассуждение.

Распределение учащихся по типам сформированности умения писать сочинения – рассуждения отражены в табл. 5:

Таблица 5 – Динамика сформированности у учащихся экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп умений писать сочинение-рассуждение до (Д) и после (П) обучения

Типы рассуждений (Уровни сформированности)	ЭГ				КГ			
	Д		П		Д		П	
	Количество учащихся	%						
Высокий уровень	–	–	104	34	–	–	–	–
Достаточный уровень	12	4	122	39,8	15	5	31	10
Средний уровень	110	35,9	56	18,4	120	39,2	135	44,2
Недостаточный уровень	147	48	24	7,8	137	44,6	116	38
Не смогли построить простейшее рассуждение	37	12,1	–	–	34	11,2	24	7,8

Сформированность у школьников навыков и умений писать сочинение-рассуждение определялась по формуле $F = (n / m) \cdot 100\%$; где F – показатель сформированности навыков и умений писать сочинение-рассуждение; n – количество учащихся, речь которых характеризовалась показателями определенного типа рассуждения (четвертый, третий, второй, первый, отдельная группа) m – общее количество учащихся в группе (экспериментальной или контрольной).

Результаты формирующего эксперимента доказывают, что значительные изменения, которые произошли в качественных и количественных показателях уровней сформированности у учащихся навыков и умений писать сочинение-рассуждение, свидетельствуют об

эффективности разработанной методики. Строя монолог, дети ЭГ придерживались структурных компонентов рассуждения, оперировали различными языковыми средствами его построения. Их рассуждения были развернутыми, аргументированными, доказательными и самостоятельными, логичными и последовательными. Для усиления аргументационной части школьники приводили примеры из собственного опыта, художественных произведений и своих наблюдений в природе. Они писали рассуждения о своих домашних питомцах, оценивая их поступки, о времени года, которое больше всего нравится, любимые праздники, о важности сохранения природы, окружающей среды, выражали свое отношение к различным жизненным событиям и ситуациям и тому подобное.

Наблюдение за дальнейшим культурно-языковым развитием участников ЭГ показали, что учащиеся, которые принимали участие в экспериментальном исследовании, лучше осознавали понятие «рассуждения», его существенные признаки, распознавали рассуждения среди других типов речи, определяли его тему и главную мысль, выделяли и передавали в речи причинно-следственные связи и зависимости между явлениями и предметами, делали умозаключения и четко формулировали собственное мнение. Для аргументации тезиса подбирали наиболее существенные и содержательные доказательства; активно высказывали собственные суждения на уроках, писали рассуждения, соблюдая структурные компоненты, оперируя союзами, обобщающими словами, синтаксическими конструкциями с причинно-следственными отношениями.

Наблюдение за дальнейшим культурно-языковым развитием участников КГ показали, что они только начинали приобретать речевой опыт построения рассуждений, овладевать речевыми навыками (аудирование и говорение), синтаксическими конструкциями, передающих причинно-следственные связи и отношения, понимать суть логических форм выражения рассуждений (суждения, умозаключения) и лингвистических (словосочетания, предложения).

Динамику сформированности у участников ЭГ речевых навыков и умений рассуждения, по сравнению с участниками КГ, отражено в рис. 1:

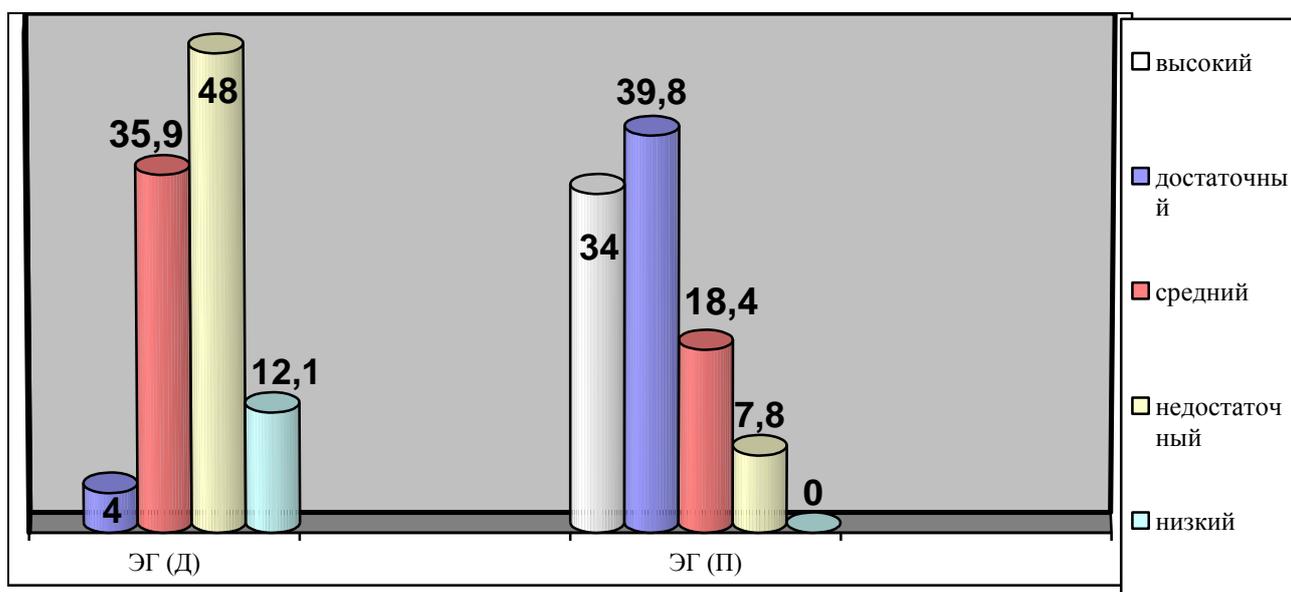


Рис. 1. Распределение учащихся ЭГ по типам рассуждений до (Д) и после (П) контрольного эксперимента

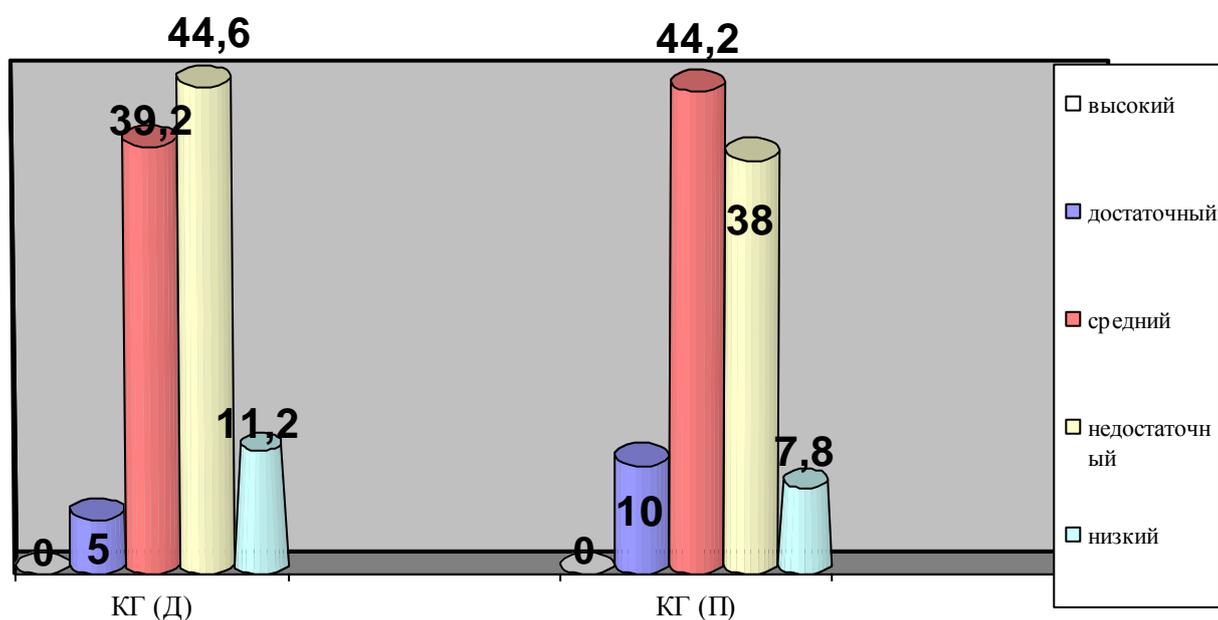


Рис. 2. Распределение учащихся КГ по типам рассуждений до (Д) и после (П) контрольного эксперимента

Таким образом, экспериментальная методика обучения школьников сочинению-рассуждению подтвердила свою эффективность и результативность.

2.3. Методические рекомендации по работе над сочинениями-рассуждениями в 5-6 классах

Экспериментальная методика была направлена на эмпирическое, аналогическо-чувственное, интуитивное овладение учащиеся навыками и умениями писать сочинение-рассуждение через творческое (эвристическое) практическое наследование учащиеся языковых образцов и творческое написание сочинения-рассуждения путем попыток и ошибок.

Первое условие – овладение словарем как необходимое условие развития связной речи.

Сформированное у учащихся умение использовать слова и словосочетания в соответствии с контекстом и речевой ситуацией содействует развитию в них речевой операции отбора точных и уместных языковых средств во время написания сочинения-рассуждения, свободного пользования словами и сочетание их по смыслу.

Принимая это условие в процессе формирования навыков и умений писать сочинение-рассуждение, вместе с этим следует предусмотреть работу по обогащению словаря учащихся специальной лексикой, что точнее всего и более выразительно позволит им выражать собственные мнения, причинные отношения с помощью словосочетаний и предложений в процессе написания сочинения-рассуждения. К такой специфической функционально-активной лексике при построении рассуждений относим, прежде всего, такие морфологические категории и грамматические формы:

а) вставные и обобщающие слова (*во-первых, во-вторых; поэтому, вот почему, следовательно*);

- б) союзы причины (*потому что*);
- в) предлоги (*от, через, из*);
- г) лексико-семантические группы слов (антонимы, синонимы, паронимы, омонимы, многозначные слова).

Второе условие – работа над синтаксисом и грамматикой.

Для полноценного развития связной монологической речи детям необходимо овладеть сложными синтаксическими конструкциями, потому что они являются тем синтаксическим средством, что позволяет лучше всего выразить и оформить в логико-понятийные связи, а также логично писать сочинение-рассуждение.

Формирование у учащихся навыков и умений строить сложные предложения и активное их использование – приближает монологическую речь к книжному, литературному стилю, для которой модели сложных предложений являются характерными. Ведущую роль в развитии синтаксиса детской речи отводим аналогии.

Считаем, что написание учащиеся правильных рассуждений будет зависеть от овладения навыками интонирования сложноподчиненных предложений с отношениями причинно-следственными. Именно в таких предложениях отображается как тезис (главная часть предложения), так и доказательства, аргументы (подчиненная часть сложноподчиненного предложения).

Следовательно, учитывая это условие, в экспериментальном обучении акцентируем внимание на формирование у школьников навыков и умений построения сложноподчиненных предложений с подчиненными причины, интонационного сочетания главной части с подчиненной.

Третье условие – создание специальных речевых ситуаций и эмоционально благоприятной атмосферы общения является важным условием развития монологической речи учащихся.

Это повышает речевую активность школьников, качество сочинений-рассуждений, созданных ими.

Следовательно, учитывая мнения методистов, в процессе проведения экспериментального обучения предусматриваем постоянное создание речевых ситуаций для стимулирования и активизации рассуждений.

Процесс формирования у учащихся умения писать сочинения-рассуждения должен осуществляться через установку на запоминание и воссоздание речевого материала (словосочетаний, предложений, небольших по объему текстов), высказывания своих впечатлений, оценок по поводу прослушанного (нравится – не нравится – почему), проведение соревнований на лучший ответ и тому подобное.

Выводы по второй главе

В написании сочинения-рассуждения важную роль играют общефункциональные (психофизиологические) механизмы речи, которые необходимо развивать у школьников (генерализованное обобщенное строение рассуждения, оперативная речевая память, опережающий синтез); 2) работа по формированию у школьников навыков и умений писать сочинение-рассуждение должна проводиться с учетом этапов продуцирования рассуждения (мотивация высказывания, ориентирования, планирования, реализация, подсознательный контроль (спонтанная рефлексия)); 3) процесс обучения учащихся сочинению-рассуждению должен быть направлен на актуализацию у школьников ощущения рассуждения – интуитивной языковой способности придерживаться структурных компонентов монолога и использования языковых единиц, типичных для рассуждения.

Эффективность развития у учащихся навыков и умений относительно написания сочинения-рассуждения возможна при реализации таких условий: 1) мотивация речевой деятельности; 2) наличие у учащихся обобщенных знаний о предметах и явлениях окружающей действительности; 3) доступности и понятности познавательного задания; 4) наличие умения оперировать общими суждениями; 5) организация содержательных речевых коммуникативных ситуаций; 6) организации предметной и познавательной деятельности школьников как основы речевой деятельности и тому подобное.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Методика формирования у школьников умений писать сочинение-рассуждение имеет важное теоретическое и практическое значение для повышения качества речевого развития (функционально-типизирующая направленность речи, структурное и лингвостилистическое оформление рассуждения, логичность и последовательность, доказательность, самостоятельность).

Анализ рассуждений школьников (по результатам констатирующего эксперимента) показал, что у них имеется естественное влечение, интуитивная языковая способность понимать, воспринимать и строить связные мысли. Они нуждаются в выражении причинно-следственных отношений, но не обладают необходимыми языковыми средствами, чтобы полноценно выразить их. Школьники строят на интуитивном уровне только элементы рассуждения, они еще несовершенны по структуре и языковым оформлением, поэтому нуждаются в квалифицированной помощи со стороны педагога.

Особенности рассуждений в спонтанной речи являются: 1) в индивидуальной речи или полностью отсутствуют грамматические формы, необходимые для построения рассуждения, или они несовершенны для выражения причинно-следственных отношений; 2) школьники не обладают структурой и не умеют использовать синтаксические модели рассуждения; 3) рассуждения бедные по содержанию аргументов, доказательств; 4) суждения не закончены, не обоснованы; 5) пытаясь построить рассуждения, школьники чаще всего опускают тезис с выводами, выражая аргументы. В редких случаях сочетают тезис с аргументами в одно суждение (предложение), но выводов не хватает; 6) обосновывать и доказывать собственные суждения-рассуждения школьники начинают с придаточной части сложноподчиненного причинного предложения, используя преимущественно союз «потому что»; распространенным является также бессоюзная связь

тезиса с аргументами; 7) в рассуждениях на основе собственного опыта школьники не приводят примеров для усиления аргументационной части без побудительных мотивов.

Пытаясь построить рассуждения, у школьников возникают различные трудности – мотивационного, содержательного, операционного плана.

Во-первых, во время общения с учителем, переходя от диалогической к монологической речи, они теряют привычные мотивы деятельности. Школьники не понимают, для чего или для кого им необходимо писать сочинение-рассуждение, у них нет стимула к этой интеллектуальной деятельности.

Во-вторых, им трудно правильно построить и высказать рассуждения, если не понимают причинно-следственных связей и зависимостей в предметном мире.

В-третьих, типичным препятствием в механизме построения рассуждения является также то, что они еще не обладают лексико-грамматическими средствами и синтаксическими конструкциями выражения мысли.

Трудности, возникающие у учащихся в процессе построения сочинений-рассуждений, объясняются следующими причинами.

Первая – это отсутствие в образовательных учреждениях специально организованного обучения с формирования у учащихся навыков и умений писать сочинение-рассуждение.

Вторая – отсутствие или ограниченность обобщенных эмпирических знаний учащихся о предмете рассуждения.

Третья – несформированность обще-функциональных механизмов речи (генерализация структуры рассуждения, оперативная речевая память, опережающий синтез (удержание и быстрый подбор слов в процессе построения рассуждения).

Показатели исследовательского обучения подтвердили эффективность разработанной методики формирования у школьников навыков и умений писать сочинение-рассуждение.

Положительным результатам экспериментальной методики способствуют такие ее компоненты: 1) цель, что сформулирована в соответствии с особенностями и возможностями усвоения языка именно в этот возрастной период (учет языковой способности школьников) 2) оптимально выделены задачи по формированию у школьников навыков и умений построения рассуждения; 3) языковое содержание, внедрение которого обеспечивает практическое (интуитивное, аналогически-чувственное), постепенное овладение учащиеся речевых навыков и умений построения рассуждения; 4) методы, направленные на развитие механизмов практического усвоения композиции и лексико-грамматических средств построения рассуждения, а именно: информационно-рецептивные (объяснительно-иллюстративные), репродуктивно-творческие, частично-поисковые (эвристические), проблемные, творческие; 5) организационные формы, стимулирующие речевую активность (комплексные и интегрированные занятия, индивидуальная работа, наблюдения, экскурсии, дидактические языковые игры, труд в природе, трудовая деятельность, проблемные речевые ситуации и т.д.); 6) лингводидактические и дидактические средства обучения сочинению-рассуждению.

Ведущими условиями, обеспечивающими положительные результаты экспериментального обучения являются: организация развивающейся речевой среды, ориентация во время обучения на «зону ближайшего развития» школьника; мотивация, побуждение к построению рассуждения; использование практических методов, имеющих проблемно-поисковый, коммуникативно-деятельностный, творческий (исследовательский) характер, обеспечивают познавательную деятельность и максимальную речевую активность в процессе формирования навыков и умений написания рассуждения; наличие речевой наглядности; организация формовочной

работы в различных видах деятельности (предметно-познавательная, художественно-речевая, игровая и т.д.); организация поэтапного, чем обеспечивается постепенное формирование у школьников навыков и умений, построения рассуждения в соответствии с языковыми заданиями; целенаправленная работа над обогащением словарного запаса лексико-грамматическими средствами выражения рассуждения формированием синтаксиса рассуждения; соблюдение межпредметных связей в обучении; повышение уровня теоретической и практической подготовки учителей.

В действующие программы воспитания и обучения учащихся необходимо включить задания по формированию у учащихся навыков и умений писать сочинение-рассуждение, языковое содержание работы, комплекс речевых навыков и умений построения высказывания-рассуждения; подать параметры сочинения-рассуждения – структуру, объем, синтаксическое строение, языковые средства связи его композиционно-смысловых частей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучение родному языку. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Блонский П.П. Психология доказывания и её особенности у учащихся // Вопр. психологии. – 1964. – № 3.
3. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопр. психологии. – 1997. – № 1. – С. 33-44.
4. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание учащихся в процессе ознакомления с природой. – М.: Просвещение, 1978. – 112 с.
5. Выготский Л.С. Развитие устной речи // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – С. 254-273.
6. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребёнка // Вопр. психологии. – 1969. – № 1. – С. 15-25.
7. Голубков В.В. Общие вопросы развития устной речи // Мастерство устной речи / Под ред. В.В. Голубкова. – М., 1965. – С. 7-111.
8. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
9. Доналдсон М. Мыслительная деятельность учащихся: Пер. с англ. / Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1985. – 192 с.
10. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
11. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО: «МОДЭК», 2001. – 432 с.
12. Калмыкова Л.А. Роль речевой активности в общении учащихся // Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально активной личности у учащихся: [Сб. науч. тр.]. – М., 1986. – С. 69-73.

13. Кузина Н.И. Формирование объяснительной речи у учащихся: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1975. – 24 с.
14. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – 256 с.
15. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
16. Лурия А.Р. Речь и мышление. – М.: Наука, 1975. – 162 с.
17. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 248 с.
18. Менчинская Н.А. Дневник о развитии ребёнка. (От рождения до 8 лет) / Под ред. Б.М. Теплова. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1948. – 192 с.
19. Никольская Р.И. Об особенностях рассуждений первоклассников // Характеристика связной речи учащихся 6-7 лет. [Сб. науч. тр.] / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1979. – С. 42-53.
20. Потебня А.А. Мысль и язык – Харьков, 1913. – 225 с.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Спб.: Питер, 2000. – 720 с.
22. Смольникова Н.Г. Формирование структуры связного высказывания: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1986. – 156с.
23. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические условия развития речи // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы. – М., 1988. – С. 37-45.
24. Федоренко Л.П. О структуре речевых навыков // Русс. яз. в школе. – 1971. – № 2. – С. 12-17.
25. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1995. – 222 с.