

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет филологический
(полное наименование института/факультета)

Выпускающая(ие) кафедра(ы) кафедра общего языкознания
(полное наименование кафедры)

Кольцова Наталья Николаевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема Формирование речевых умений на уроках русского языка в 5-6 классах

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
(код и наименование направления)

Магистерская программа Теоретическое и прикладное языкознание
в образовании
(наименование программы)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

доцент, кандидат филологических наук
Мамаева Т.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

профессор, доктор филологических наук
Васильева С.П.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

Доцент, кандидат педагогических наук
Лукьянова О.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся Кольцова Н.Н.
(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2020

Данная выпускная квалификационная работа содержит 84 страницы текста (включая список использованных источников и приложений), 5 приложений, 74 использованных источника.

Объектом исследования является формирование речевых умений учащихся 5-6 классов.

Целью работы послужило теоретическое обоснование и практическое доказательство эффективности предложенных педагогических условий в формировании речевых умений на уроках русского языка в 5-6 классах.

Методами исследования значатся: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, анализ учебных программ и пособий; изучение и обобщение педагогического опыта; педагогический эксперимент; наблюдение; анкетирование; тестирование; оценивание результатов деятельности обучающихся, качественная и количественная обработка результатов.

Научно-практическая значимость работы - полученные результаты эмпирического исследования и разработанные направления работы по формированию речевых умений у обучающихся 5-6 классов могут быть использованы педагогами основной школы в работе по развитию речи у обучающихся средней школы.

Для проведения эксперимента были отобраны упражнения: тесты по теме «Антонимы», «Синонимы», «Фонетика», «Прямое и переносное значение слова», «Лексика».

После обработки полученных результатов получены следующие значения: в классе уровень сформированности речевых умений в целом средний, о чем свидетельствует большое количество учащихся со средними показателями развития речевых умений и малый процент учащихся, имеющих высокий уровень развития речевых умений.

На формирующем этапе экспериментальной работы стояла задача развития речевых умений обучаемых посредством обогащения речи фразеологизмами, формирования навыков использования в речи синонимов,

антонимов, слов с переносным значением, правильной постановки ударений, фонетических норм. Для формирующего эксперимента мы использовали комплекс упражнений, реализуемых на уроках русского языка в 5 классе.

Дальнейшая апробация исследования было проведено с использованием тех же заданий, что и на констатирующем этапе, однако содержание тестов было изменено. Проведённый эксперимент дал положительный результат, проведенная экспериментальная работа по развитию речевых умений прошла успешно, обучающиеся повысили уровень своей речевой грамотности, сформировались умения постановки ударения, повысилось понимание цели использования в речи слов с прямым и переносным значением, увеличился словарный запас учащихся. Это доказывает, что работа, которую мы провели, способствует быстрому и продуктивному развитию речевых умений, что, в свою очередь, позитивно влияет на языковое развитие учащихся.

В ходе работы были решены следующие задачи: рассмотрена проблема формирования речевых умений у обучающихся средней школы в контексте педагогической науки; рассмотрено понятие «речевые умения», их содержательная характеристика и классификация; проанализированы и обобщены методы и приемы формирования речевых умений на уроках русского языка в средней школе; разработана и проведена экспериментальная работа по формированию речевых умений у обучающихся 5-6 классов.

Работа по формированию речевых умений учащихся необходима и важна, так как она развивает у школьников владение родным литературным языком во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с нормами устной и письменной речи, правилами речевого этикета.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	9
1.1. Формирование речевых умений обучающихся как педагогическая проблема.....	9
1.2. Понятие «речевые умения», их содержательная характеристика и классификация	19
1.3. Методы и средства формирования речевых умений на уроках русского языка в средней школе.....	27
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5-6 КЛАССАХ	38
2.1. Описание процедуры педагогического эксперимента	38
2.2. Констатирующий эксперимент.....	39
2.3. Формирующий эксперимент	46
2.4. Контрольный эксперимент.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	69
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	77

ВВЕДЕНИЕ

Основными целями изучения русского языка в школе, обозначенными в Государственном образовательном стандарте общего образования, являются развитие и совершенствование речевой и мыслительной деятельности и коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях общения. Целью обучения родному языку должен стать в современной методике не столько процесс овладения определенной суммой знаний о языке и системой соответствующих умений и навыков, сколько процесс речевого, речемыслительного, духовного развития школьника.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования предполагает достижение школьниками определенных результатов освоения основной образовательной программы по русскому языку. В качестве метапредметных результатов рассматриваются умение школьников продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты. Помимо этого школьники, в соответствии с содержанием ФГОС, должны в полной мере владеть языковыми средствами: уметь ясно, логично и точно излагать собственную точку зрения, уметь донести ее до окружающих с использованием адекватных языковых средств.

В рамках достижения предметных результатов изучение предметной области «Родной язык» обеспечивает свободное использование школьниками словарного запаса, развитие культуры владения родным литературным языком во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с нормами устной и письменной речи, правилами речевого этикета. Кроме того, школьники должны владеть определенными видами речевой деятельности на родном языке: аудирование, чтение, говорение и письмо. Их использование в повседневной деятельности обеспечивает эффективное

взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения.

Исходя из сказанного выше проблема формирования речевых умений на уроках русского языка в средней школе представляется актуальной и социально значимой.

Данный факт обусловлен очевидной значимостью коммуникативных процессов в жизни как общества в целом, так и каждого человека в отдельности.

Формирование у обучающихся речевых умений, формирующих, в конечном итоге, коммуникативные компетенции, является конечной целью обучения русскому языку в школе и выражается в овладении школьниками всеми видами речевой деятельности: осознанно воспринимать звучащую речь и печатное слово, грамотно, логично и выразительно в устной и письменной форме излагать собственные мысли с учетом особенностей и условий речевого общения.

Данные умения неразрывно связаны с организацией речевого общения в соответствии с его целями, мотивами, задачами, с одной стороны, а с другой – в соответствии с социальными нормами речевого поведения. При этом на первый план выдвигается практическая цель – формирование умений и навыков общения.

Важность этого отмечал психолог А.А. Леонтьев: «Чтобы полноценно общаться, человек должен располагать целым рядом умений: уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, быстро и правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения, найти адекватные средства для передачи этого содержания, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным» [Леонтьев].

Оптимизация и совершенствование процесса формирования коммуникативно-речевых умений у обучающихся на сегодняшний день

остается недостаточно разработанной проблемой в практике школьного образования. Современные учебники по предметам языкового цикла не обладают достаточным потенциалом в контексте эффективного формирования речевых умений у школьников. При этом учебные программы не предлагают единой системы работы с учащимися по формированию различных видов коммуникативно-речевых умений. Таким образом, актуальность настоящего исследования заключается в наличии противоречия между необходимостью совершенствования процесса формирования речевых умений обучающихся и недостаточной разработанностью практических аспектов данной проблематики.

Объект исследования – речевые умения обучающихся 5-6 классов.

Предмет исследования – система упражнений для эффективного формирования речевых умений на уроках русского языка в 5-6 классах.

Цель исследования – теоретически обосновать и практическим путем доказать эффективность предложенных педагогических условий в формировании речевых умений на уроках русского языка в 5-6 классах.

Гипотеза исследования: предполагаем, что процесс формирования речевых умений обучающихся на уроках русского языка в 5-6 классах будет эффективным, если:

- будет обеспечено диагностическое сопровождение процесса формирования речевых умений у учащихся 5-6 классов;
- будет разработана и апробирована система упражнений с опорой на принципы деятельностного подхода;
- решение поставленных задач будет осуществляться посредством организации целенаправленной и систематической работы.

Для достижения указанной цели необходимо решить ряд **задач исследования:**

1. Рассмотреть проблему формирования речевых умений у обучающихся средней школы в контексте педагогической науки;
2. Рассмотреть понятие «речевые умения», их содержательную

характеристику и классификацию;

3. Проанализировать и обобщить методы и приемы формирования речевых умений на уроках русского языка в средней школе;

4. Выявить уровень сформированности речевых умений у обучающихся 5-6 классов (констатирующий эксперимент);

5. Разработать и реализовать направления работы по формированию речевых умений у обучающихся 5-6 классов (формирующий эксперимент);

6. Выявить эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы (контрольный эксперимент).

Теоретико-методологическую основу исследования составили: современные концепции гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, М.Н. Берулава, А.А. Бодалев, А.В. Мудрик, Н.Е. Щуркова и др.); педагогические и социально-психологические исследования по теории общения и коммуникации (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Б.С. Волков, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Б. Добрович, А.В. Запорожец, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, В.А. Сластенин, М.С. Соловейчик; теории личностно-ориентированного и деятельностного подхода в рамках педагогического процесса (В.В. Давыдов, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, анализ учебных программ и пособий; изучение и обобщение педагогического опыта; педагогический эксперимент; наблюдение; анкетирование; тестирование; оценивание результатов деятельности обучающихся, качественная и количественная обработка результатов.

Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации системы упражнений с опорой на принципы деятельностного подхода с целью формирования речевых умений на уроках русского языка у обучающихся 5-6 классов.

Теоретическая значимость заключается в обобщении различных взглядов на проблему формирования речевых умений обучающихся в средней школе, конкретизации понятие «речевые умения»; анализе и обобщении методов и средств формирования речевых умений на уроках русского языка в средней школе.

Практическая значимость исследования. Полученные результаты эмпирического исследования и разработанные направления работы по формированию речевых умений у обучающихся 5-6 классов могут быть использованы педагогами основной школы в работе по развитию речи у обучающихся средней школы.

Структура магистерской диссертации включает следующие компоненты:

Введение, содержание которого отражает актуальность выбранной для исследования темы, состояние разработанности темы на основе обзора литературы, формулировку проблемы исследования, объект и предмет изучения. В рамках введения осуществлена постановка цели и задач исследования, сформулирована гипотеза, отражена научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

Основная часть состоит из двух глав: теоретической и практической. В теоретической части обобщены различные взгляды отечественных ученых на проблему формирования речевых умений у обучающихся в основной школе, конкретизировано понятие «речевые умения», его основные содержательные характеристики; проанализированы и обобщены методы и средства формирования речевых умений на уроках русского языка в основной школе. В практической части изучены особенности речевых умений у обучающихся 5-6 классов, разработаны и апробированы дополнительные меры по их развитию на уроках русского языка.

В заключении изложены основные теоретические и практические результаты исследования в соответствии с его целью и задачами, поставленными во введении, определена степень подтверждения гипотезы.

Список использованной литературы содержит информацию о литературных источниках, которые были использованы при написании работы в количестве 74 источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Формирование речевых умений обучающихся как педагогическая проблема

В жизни современного общества необычайно расширилась сфера воздействия живого, звучащего слова на человека. Грамотная устная речь способствует быстроте, легкости общения между людьми, придает речи коммуникативное совершенство. Все это заставляет предъявлять высокие требования к правильности звучащей речи. Задача сознательного овладения нормами речи, воспитания максимального уважения к богатым традициям русского языка сейчас не только выдвигается на первый план, но и определяется как важнейшая общественная задача нашего времени, как социальный заказ общества.

Повышение речевой компетентности учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой в связи с чем одной из основных проблем современной методики русского языка является формирование умений речевой деятельности, в ходе которой высказывание формируется и используется для достижения определенной цели (общения, сообщения, воздействия), по сути, данная деятельность является процессом материализации мысли, т. е. превращения ее в слово.

Таким образом, не вызывает сомнения важность исследования вопросов, связанных с формированием речевых умений обучающихся как важнейшей проблемы, решаемой педагогикой.

Острота этой проблемы определяется рядом причин. Прежде всего, тем, что если на формирование речевых умений предыдущих поколений значительное влияние оказывала речевая среда в широком смысле: речь известных и уважаемых в обществе представителей интеллигенции, речь дикторов телевидения и радио, актеров, – то современная молодежь по сути

дела лишена ориентиров хорошей и правильной речи. Это оказывает отрицательное влияние на состояние речевого развития школьников, существенно затрудняет процесс формирования речевых умений.

Каждый грамотный в речевом отношении человек, хотя бы однажды услышавший речь наших современников, особенно речь подростков, обращает внимание на общую проблемность современной речевой ситуации: в речи школьников среднего школьного возраста допускается много ошибок, используется ненормативная лексика, тревогу вызывает то, что многие молодые люди перестают, а часто и просто не умеют формулировать свою мысль, выражать ее в слове. Их речь полна слов, лексическое значение которых трудно определяемо (классно, прикольно, прибамбасы), слов-паразитов (типа того, как бы) и т.д.

В тоже время современные подростки страдают от избытка информации, которая с ранних лет обрушивается на них градом не связанных между собой зрительных образов рекламных роликов, потоком коротких фраз из новостных сюжетов, водоворотом отрывочных мыслей из многочисленных интервью и телевизионных дебатов.

В результате мозаичности поступающей информации и разбросанности освещенных ею событий во времени и пространстве, мозг ребенка перестает осознавать и понимать связи между фактами. Вследствие этих объективных процессов подросток начинает воспринимать окружающий мир через краткие, яркие сюжеты или отдельные, отрывочные образы, чередующиеся без какой-либо логики. Все это неизбежно сказывается на развитии интеллекта и речевых характеристиках современных школьников. Ведь гармоничное развитие детского интеллекта изначально идет в нескольких различных направлениях: освоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и взаимное влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно – образного, наглядно – действенного и словесно – логического. Если любой из этих аспектов представлен слабо, то интеллектуальное развитие ребенка идет как односторонний процесс [58].

Так при доминировании практических действий преимущественно развивается наглядно – действенное мышление, но может отставать образное и словесно – логическое. Если же преобладает образное мышление, возникают задержки в развитии практического и теоретического интеллекта. При доминирующем внимании только к умению рассуждать вслух у детей наблюдается отставание в практическом мышлении и бедность образного мышления. Все это, в конечном счете, может сдерживать общий интеллектуальный прогресс ребенка, неизбежно отражающийся в его речи. По мнению Л.М. Фридман, речь имеет две основные функции – коммуникативную и сигнификативную, благодаря которым речь является и средством общения, и формой существования мысли, сознания [61, с. 18].

Учителя русского языка и литературы давно наблюдают последствия такого фрагментарного мышления. Если раньше школьникам сложно было писать сочинения, то есть высказывать свои мысли, создавать собственный текст (что происходило чаще из-за бедности словаря), то теперь учащимся сложно даже пересказывать чужой текст. Современным школьникам сложно выразить свою мысль, отстаить собственное мнение, что становится бичом нашего времени: неясность выражения влечет за собой и неясность мышления, о чем пишут современные исследователи [58], указывая на то, что речевая деятельность, как и всякая иная, требует того, что личность говорящего имела определенный набор умений, позволяющих эффективно вести диалог, формировать монологическое высказывание.

Отсутствие этих умений, либо их недостаточный уровень развития, ведет к существенным затруднениям в плане социализации личности, поскольку человек с неразвитыми речевыми умениями, испытывает проблемы (выраженные в большей или меньшей степени) социального взаимодействия, основанного на речевой деятельности, с иными членами социума.

Также следует учитывать, что уровень развития речевых умений определяет успешность обучения при том, что речь идет не только об

успешном обучении русскому языку, но и об успешном освоении учебных программ по всем иным предметам, изучаемым в средней школе.

Соответственно, важнейшей задаче современной педагогики является формирование у школьников развитых речевых умений, имея ввиду требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, который указывает на необходимость совершенствования видов речевой деятельности, в частности говорения, что обеспечивает эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения [62].

Данная деятельность в соответствии с ФГОС предполагает обогащение активного и потенциального словарного запаса, расширение объема используемых в речи грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств адекватно ситуации и стилю общения; овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, основными нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными), нормами речевого этикета; приобретение опыта их использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний; стремление к речевому самосовершенствованию.

В тоже время для отечественного образования проблема формирования речевых умений и развития речи школьников – далеко не нова. Еще К. Д. Ушинский (1824 – 1870), опираясь на прогрессивные идеи русской и западноевропейской педагогики, обосновал целостную, стройную систему обучения родному языку, определил цели преподавания; дидактические принципы; средства, методы и приемы развития речи, разработал звуковой аналитико-синтетический метод обучения, не потерявший своей актуальности и в наше время [63].

Значительный вклад в решение проблемы формирования речевых умений учащихся принадлежит Е. Н. Водовозовой (1844–1923), которая

рассматривала процесс формирования речевых умений в тесной связке с чувственным опытом, предложила свою программу развития и методику использования русского фольклора, произведений устного народного творчества: сказок, песен, поговорок, загадок, что отвечает и сегодняшним представлениям о данном педагогическом процессе [63].

В тоже время научная методика формирования речевых умений и развития речи как направление педагогической науки стала складываться сравнительно недавно – в 20 – 30-е гг. прошлого столетия, и связана с деятельностью таких ученых, методистов и педагогов как Е.А. Аркин (1873–1948), который справедливо указывал на то, что формирование речевых умений является основой культуры речи, является одной из основных проблем воспитания в ранние годы, представляет собой сложнейшую задачу, требующую от педагога для своего правильного разрешения большого искусства и опыта; Е. И. Тихеевой (1867–1944), заявлявшей, что способность членораздельной речи является одним из наиболее значительных и характерных проявлений человеческой личности, что развивающаяся речь способствует развитию личности в целом, и любая из сторон развития личности содействует развитию языка; Е. А. Флериной (1889–1952), которая подчеркивала роль наблюдений и чувственного опыта в развитии речи, выявила важнейшую закономерность использования непосредственного восприятия, слова педагога и активной речи детей [48].

Следует также обратить внимание на то, что решению проблемы формирования речевых умений в советский период были посвящены работы отечественных психологов (Л. С. Выготского, Л. Р. Лурия, А. А. Леонтьева и др.), которые доказали, что феномены речи и развитие соответствующих умений тесно связаны между собой, а сам речевой акт представляет определенное коммуникативное действие, выполнение которого предполагает наличие соответствующих навыков [48].

Современная педагогика восприняла идеи этих ученых и в настоящее время также активно работает над проблемой формирования речевых умений

учащихся на уроках русского языка. К решению данной проблемы было привлечено внимание М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Т. А. Ладыженской, Г. А. Фомичевой, С. И. Львовой, В. И. Капинос и др. Работы этих ученых объединяет деятельностный подход к проблемам развития речи учащихся, для реализации которого необходимо создание специальных речевых ситуаций и включение детей в их решение. В рамках данного подхода нашли широкое использование также и новейшие достижения теории речевой деятельности, способствующие комплексному решению проблем речевого развития школьников.

Ученые указывают на то, что развитие речевых умений – важнейшая цель и ведущий принцип обучения, который охватывает все стороны речевой деятельности учащихся, а работа над правильным произношением, четкостью и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, правильным и точным употреблением слова, над словосочетанием и связным высказыванием, над орфографически грамотным письмом должно стать основой каждого урока.

Как указывает Л.О. Бутакова, сегодня крайне важно учить школьников ориентироваться в конкретной речевой ситуации, согласно этому подбирать содержание и языковые средства для выражения мысли, владеть правилами речевого поведения в различных условиях общения» [4].

Современными учеными глубоко изучены условия формирования речевой деятельности учащихся средней школы в процессе изучения родного языка, исследована проблема становления грамматического строя речи с учетом закономерностей ее усвоения, предложены пути решения проблемы обогащения лексического запаса учащихся, совершенствования грамматического строя устной речи.

Анализ актуальных в настоящее время путей решения проблем, связанных с формированием речевых умений на уроках русского языка в основной школе, показывает, что ученые рассматривают речевые умения в качестве общего признака владения навыками говорения, готовности

школьников к решению тех или иных коммуникативных задач. В качестве теоретической основы методических взглядов на природу речевых умений в научных трудах рассматриваются положения риторики, психолингвистики, лингвистики текста (М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львова, И. М. Михайлова, Т. Г. Рамзаева, М. С. Соловейчик и др.), а также возможности использования компетентностного подхода к формированию речевых умений на уроках русского языка.

В тоже время современная педагогическая практика отстает от теории и традиционно работа по развитию речи школьников осуществляется, прежде всего, в связи с изучением русского языка, а в рамках всех современных программ школьного курса русского языка сосуществуют по сути две программы – изучения языка и развития речи. Таким образом, в работе по развитию речи выделяются два направления. Первое связано с овладением языковыми нормами, т. е. с культурой речи, второе – с развитием связной речи. При этом, сложившаяся система развития связной речи опирается на определенную теоретическую базу: знакомство с понятием «текст», с функционально-смысловыми типами речи и функциональными стилями. Неслучайно система речевых умений, положенная в основу системы развития связной речи, включает только продуктивные умения, т. е. умения, необходимые для создания текста, чего, безусловно, недостаточно с точки зрения формирования развитой системы речевых умений [54].

В тоже время анализ учебно-методических комплектов по русскому языку показывает, что на уроках русского языка на среднем этапе обучения предусмотрено ознакомление со следующими речевыми жанрами: (беседа/диалог (беседа по телефону, дружеская беседа, повседневно-деловая беседа, учебная дискуссия), объяснительная речь, учебное сообщение, совет, поздравление, рассказ (в том числе и о себе), приглашение). Работа над этим материалом на уроке русского языка, как правило, основана на ранее полученном учебном речевом опыте школьника. Однако, в упражнениях и заданиях, связанных с изучением указанных выше жанров речевой

деятельности, слабо отражены реальные коммуникативные ситуации, в которых названные жанры функционируют. Соответственно важной задачей является придание процессу формирования речевых умений на уроках русского языка в основной школе практической направленности.

Данная практическая парадигма тесно связана с уже упомянутым нами компетентностным подходом, который законодательно закреплен в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [59] и Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения. Данный подход к организации и определению содержания школьного образования можно считать утвердившимся и современная педагогическая наука и практика активно оперируют понятиями «компетенция», имея ввиду совокупность определённых знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и имеет практический опыт работы [65].

В данном случае, применительно к теме настоящего исследования, речь должна идти о речевой компетентности, которая является синтезом различных речевых умений и позволяет личности решать различные задачи, связанные с речевой коммуникацией. Как указывают исследователи, в рамках данного подхода задачи формирования речевых умений на уроках русского языка традиционно решаются в школе путём введения новых пластов лексики, пополнения фразеологического запаса, обогащения грамматического строя речи учащихся: усваиваются морфологические нормы согласования, управления, построения предложений разных видов, речь школьников обогащается синонимическими конструкциями

Ученые-методисты приняли активное участие в разработке теории компетентностного подхода, однако в методике обучения русскому языку, данный подход был принят далеко не сразу и сегодня ученые говорят о том, что данная образовательная парадигма все еще является мало востребованной с точки зрения формирования речевых умений на уроках русского языка в основной школе.

Также проблемой является и то, что решения задач формирования речевых умений на уроках русского языка в основной школе затруднено в связи с общим падением интереса учащихся к изучению русского языка.

К сожалению, у подавляющего большинства школьников сохраняется отношение к русскому языку как к набору малопонятных, трудно запоминаемых и еще более трудно применяемых правил. Все чаще не только у детей, но и у взрослых возникает вопрос, зачем изучать язык, если исправлять ошибки может компьютер? Это свидетельствует об утилитарном подходе к родному языку.

В тоже время, с точки зрения Н.И. Жинкина, основная трудность развития речи и формирования речевых умений в условиях школы состоит в том, что ситуация урока ограничивает естественную коммуникативность речи. Автор считает, что есть только единственно верный способ освободиться от этого недостатка - сформировать потребность в коммуникации. Задача учителя в данной связи состоит в том, чтобы превратить «искусственное говорение» в естественное высказывание, направленное на достижение реальной цели [17].

Таким образом, можно согласиться с тем, что в настоящее время нет более актуальной проблемы в системе среднего образования, чем проблема формирования речевых умений на уроках русского языка в основной школе.

Безусловно, ответственность за речевое развитие школьников лежит, прежде всего, на учителях русского языка и литературы. Они решают целый комплекс задач, связанных, в первую очередь, с мотивацией, а также с развитием словарного запаса и грамматического строя речи, с овладением нормами литературного языка, его выразительными возможностями, стилистическим богатством и т. д., ориентируясь, при этом, на новые методы обучения.

«Совершенствование методики преподавания русского языка немислимо», как справедливо отмечал Н.М. Шанский, «без постоянного обновления содержания обучения, касающегося языковой компетенции

учащихся, а связь методических поисков с новизной содержания взаимобратима: новое требует иных методических подходов, оригинальных форм и способов подачи материала» [66].

Полностью разделяя данную мысль, мы считаем необходимым и далее развивать и совершенствовать уже имеющиеся методики формирования речевых умений на уроках русского языка в средней школе, наполняя их новым содержанием

В частности перспективным можно считать использование риторико-коммуникативного технологического подхода к работе по развитию речи учащихся в методике преподавания русского языка, которая предполагает решение учащимися риторических задач, которые являются эффективным средством обучения и повышения мотивации учащихся к изучению русского языка в контексте речевой деятельности [57].

Также важным видится и дальнейшая разработка компетентностных заданий на уроках русского языка в основной школе как средство реализации системно-деятельностного подхода в формировании речевых умений на уроках русского языка [60].

По нашему мнению использование данных подходов способно повысить уровень мотивации учащихся, сделать урок более интересным, насыщенным в коммуникативном плане и, в целом, способствовать повышению эффективности работы, направленной на формирование речевых умений на уроках русского языка в средней школе.

Таким образом, современный этап развития методики формирования речевых умений связан с этапом ее модернизации, с осознанием способности к речевому акту как главной цели изучения языка. В содержании языкового образования акценты перемещаются с изучения языковой системы, с формирования языковой компетенции на речевое развитие учащегося, на формирование его коммуникативной и социокультурной компетенций, иначе говоря – на личностное развитие, на социализацию и выработку речевых умений как способностей к речевому общению. Решение этих задач

связывается нами с уточнением содержания процесса формирования речевых умений на уроках русского языка в основной школе, с использованием новых методов и средств формирования данных умений.

1.2. Понятие «речевые умения», их содержательная характеристика и классификация

В современных исследованиях Е. В. Архиповой, В. И. Капинос, О. В. Колесовой, Т. А. Ладыженской, О. В. Сосновской, М. Р. Львова, Е. И. Никитиной, Н. А. Пленкина, С. К. Тивиковой и др. в качестве результата речевого развития школьников выделяется сформированность определенных коммуникативно-речевых умений.

Данные речевые умения позволяют школьнику эффективно взаимодействовать с окружающими людьми и осуществлять деятельность, связанную с полноценным общением. Для того чтобы деятельность была эффективна для всех сторон взаимодействия, школьник должен обладать умениями быстрой и верной ориентации в речевых ситуациях различной сложности, логичном выстраивании собственной речи, отбору содержания в рамках предстоящего и текущего общения, обнаружении и адекватном использовании языковых средств с целью выражения собственной мысли и донесении своей точки зрения до окружающих.

С точки зрения А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней и других авторов, речь представляет собой своеобразную деятельность – речевую. Признание данного факта педагогами и психологами лежит в основе нового подхода к работе по речевому развитию современных детей – с позиции речевой деятельности. На сегодняшний день данный подход активно применяется педагогами в процессе формирования речевых умений школьников в средней школе (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.).

Речевая деятельность представлена двумя речевыми процессами: созданием высказывания (устного или письменного), которое связано с

процессами говорения и письма и восприятием речи, т.е. со слушанием и чтением. Данные речевые процессы предполагают обязательное овладение учащимися определенными речевыми умениями на каждом этапе речевой деятельности [58].

Ознакомимся подробнее с составляющими понятия «речевые умения». Рассматривая данное понятие, следует сказать, что в психолингвистике, психологии и лингводидактике понятия «умение» трактуется неоднозначно. Поэтому среди всего разнообразия определений следует выделить то, каким будем оперировать в научном исследовании.

В словаре по образованию и педагогике «умение» определяется как промежуточный этап овладения новым способом деятельности на основе знаний, но еще не достигнувший уровня навыка, автоматизированности [65]. Следовательно, знание – необходимое условие формирования умения.

Ученые считают, что умение – это способность выполнять определенное действие или деятельность продуктивно, подбирая и применяя целесообразные приемы (приобретенные знания и навыки). Это понятие расширяется и уточняется. Ученые доказывают, что умение формируется на основе знаний [6, 15, 17, 22, 24], навыков [6, 17, 20, 22], в новых и обычных условиях [8, 17, 22, 24]. Владение определенными умениями свидетельствует о сознательном, творческом мышлении, поскольку лишь навык предполагает автоматизацию действия и осуществляется при постоянных, неизменных условиях [15, 17].

Вербенко Т.Н., Антонова Л.Г., исследуя сущность и классификацию умений, разделяют все их разнообразие на первичные и вторичные. Первичные умения предшествуют формированию навыка, вторичные – включают сформированные навыки. Различие между ними состоит в сложности действий, обеспечиваемых умениями [7].

Конкретные практические знания и алгоритмы являются основой для осуществления промежуточных действий (первичное умение), которые через многократное повторение переходят в навык (бессознательное их

выполнения). Вторичное умение, кроме навыка предполагает и творчество, в результате чего расширяется объем знаний и накапливаются простые умения. Именно вторичные умения является целью педагогического процесса [14].

Если понятие «умение» имеет много трактовок, то понятие «навык» имеет вполне однозначное определение как психологического новообразования, которое обеспечивает выполнение действий или задач быстро, точно и рационально, без участия сознания и контроля. Навык проявляется в относительно стойких и постоянных ситуациях [19].

Понимание навыка через умение находим в работах В. А. Артемова [49]. Ученый считает, что навык – это умение выполнять действия, отработанные многократным систематическим целенаправленным повторением, выполнением упражнений.

Т.Ф. Коробкова [24] говорит об усвоении учащимися комплекса действий и операций, который ведет к формированию навыков. Так, тренируя умение, оно автоматизируется, превращаясь в навык. Соответственно для повышения уровня учебной или речевой деятельности учащихся следует формировать навыки.

Однако, по нашему мнению, это утверждение не является рациональным, ведь речевая деятельность сопровождается появлением нестандартных ситуаций. Речь, которая носит стихийный характер, требует творчества, конструирования и не может быть реализовано через отработку полной мерой. В. А. Артемов называет этот процесс речевым творчеством [49].

В нашем исследовании понятие «умение» рассматриваем как способность школьника осуществлять речевую деятельность на высоком уровне сознательно, которая будет связана с созданием нового (текстообразование). Навык, который возникает в процессе упражнения, рассматриваем как автоматизированное действие, способствует образованию нового умения.

В лингводидактической литературе ученые и методисты используют понятие «языковые умения», «речевые умения», «частично-речевые умения», «коммуникативные умения». «Языковые умения» связаны с языком, «речевые» – с речью. Соответственно, речевые умения – это способность учащихся использовать материал родного языка, основой которого является их знания о языке.

Важна мысль М. Т. Баранова о тесном взаимоотношении языковых и речевых умений, ведь на начальном этапе формирование этих умений должно происходить одновременно и последовательно. Формирование речевых умений невозможно без формирования языковых [50].

В отличие от общепринятой трех ступенчатой системы формирования речевых умений, Ю. И. Пасов выделяет упрощенную двухступенчатую «навык – речевое умение» [67]. При таком подходе речевые умения рассматриваются как система, а навык как компонент системы. Так, лексические, грамматические и орфоэпические навыки, сформированные на основе соответствующих знаний, составляют трехкомпонентную интегрированную систему, в результате которой возникает новообразование – речевое умение.

Ю. И. Пасов определил речевое умение как «способность управлять речевой деятельностью с целью решения коммуникативных задач общения» [67].

Поскольку языковые знания и навыки являются основой для формирования языковых и речевых умений, то приоритетным направлением в обучении как родного языка, так и чтения считаем формирование речевых умений в процессе речевой деятельности.

М.С. Соловейчик в своих исследованиях указывает на следующие виды речевых умений, обеспечивающих создание высказываний:

– умение ориентироваться в ситуации и содержании общения, т.е. осознавать общее коммуникативное намерение или мотив общения (спросить, сказать, побудить); задачу речи (говорю или пишу, чтобы

поделиться мыслями, чувствами, чтобы сообщить точные сведения, чтобы воздействовать на образ мыслей, чувства, поведение собеседника); особенности адресата (к кому обращаюсь: к близкому, знакомому или постороннему человеку, равному по возрасту, положению или нет, одному-двум или многим людям); предмет речи (о чем собираюсь говорить или писать); общий замысел, основную мысль (что хочу донести);

– умение планировать высказывание, т.е. намечать: ход развития основной мысли: микротемы, их последовательность; ведущий тип речи (повествование, описание, рассуждение), жанр; общие требования к отбору содержания и языковых средств с учетом задачи речи и адресата, замысла, типового значения жанра;

– умение создавать высказывание, устное или письменное, т.е. развивать тему и основную мысль, отбирая необходимое содержание с учетом ситуации общения, замысла, типа речи, жанра, распределяя по микротемам, организуя в рамках каждой из них; выбирая языковые средства, формулируя каждую мысль, конструируя предложения с учетом замысла и логики его развития, стиля, типа речи, жанра и требований культуры речи;

– умение осуществлять контроль над речью: оценивать соответствие высказывания ситуации общения, замыслу, требованиям культуры речи и речевого поведения; воспринимать или предполагать реакцию партнера (степень понимания, отношение и т.д.); совершенствовать высказывание по ходу его создания и после [68].

Несколько иной подход предлагает С. К. Тивикова. Она в качестве основы для классификации коммуникативно-речевых умений, направленных как на восприятие готового текста, так и на создание собственного, выделяет содержательную сторону текста, его структуру и выразительно-языковые средства [69].

Первая группа представляет умения, направленные на понимание содержания текста, или информационно-содержательные умения. Это отбор и систематизация материала, определение темы и основной мысли текста,

выделение микротем, понимание заголовка, формулирование вопросов по созданию текста и др.

Вторая группа представляет собой структурно-композиционные умения, обеспечивающие правильное построение текста (связность и последовательность изложения). К ним относятся: деление текста на логически законченные части, составление плана текста, составление собственных речевых высказываний, а также перестраивание текста в соответствии с речевыми задачами.

Третья группа – это изобразительно-выразительные умения, позволяющие точно выразить мысль и в соответствии с целями высказывания и типом речи. Другими словами, это отбор языковых средств в соответствии с типом и стилем речи, пользование богатством русского языка.

Четвёртая группа – это общие умения, связанные с текстом в целом, с созданием речевых высказываний. Особое место здесь занимает умения редактировать, совершенствовать текст, организовывать и участвовать в групповой работе по решению речевых задач.

Разделение речевых умений в соответствии с восприятием готового текста и его созданием, которые определила С. К. Тивикова, считаем иррациональным, ведь речевые умения являются промежуточным компонентом между мыслью и речью, и одновременно основой для своей собственной интерпретации текста, даже в процессе его пересказа. В этой связи в данной работе мы опираемся на классификацию речевых умений, предложенных М.С. Соловейчиком.

Также мы поддерживаем мысль о том, что знания о языке также являются основой для формирования «частично-речевых умений» (А. Хорошкова [70]), в которые входят орфоэпические, лексические, грамматические и стилистические. Ученики уже обладают такими умениями на определенном уровне, однако под влиянием разноязычного окружения частично-речевые умения подлежат коррекции. Именно поэтому частично-речевые умения следует формировать поэтапно.

Коммуникативные умения рассматривались многими ведущими учеными М. Б. Успенским, Т. А. Ладыженской, Л. А. Варзацкой, Г. С. Демидчик, Н. В. Притулик, однако с разных сторон. Успенский М. Б. включал их в общеречевые умения (вместе с речевыми) и говорил об умении создавать и конструировать предложения, диалоги, переводить или писать сочинения.

Т. А. Ладыженская [28] считает, что языковые навыки являются основой для формирования коммуникативных умений, ведь содержат элементы творчества.

Коммуникативные умения по Л. А. Варзацкой [51] можно сравнить с этапами создания текста, однако они не направлены на овладение диалогической формой речи.

Г. С. Демидчик объединила речевые и коммуникативные умения (речекоммуникативные), понимая их как способность ученика правильно использовать словесные средства для эффективного взаимодействия между участниками общения [52].

Анализ и синтез данных определений и подходов к трактовке речевых умений позволяют нам сформулировать их авторское определение: речевые умения представляют собой сформированную в процессе речевой деятельности способность осуществлять речевую деятельность, решая возникшие коммуникативные задачи на основе комплекса представлений о лексическом и стилистическом разнообразии речи, о правильности речи, о культуре речи.

В свою очередь, коммуникативные умения следует соотносить с процессом общения, согласно которому подбираются языковые средства. Речевые и коммуникативные умения являются основой коммуникативной компетентности учащихся.

Несмотря на то, что ученики уже обладают определенными речевыми навыками, следует помочь им изучать и использовать средства родного языка сознательно через демонстрацию языкового материала и определение его

значимости. Это позволит скорректировать и усовершенствовать речь учащихся.

Поскольку формирование умений и навыков происходит на основе знаний о языке, то для более глубокого их восприятия и осознания необходима система упражнений. Во время выполнения упражнений происходит отработка навыков, а в дальнейшем и речевых умений.

В качестве результата речевого развития школьников выделяется достижение ими определенного уровня сформированности коммуникативно-речевых умений.

О.В. Колесова выделяет следующие уровни развития коммуникативно-речевых умений школьников:

Высокий уровень. Характеризуется умением выделить основную мысль (идею) текста, ключевые слова, тематику. Ученик видит структуру текста, выделяет смысловые части, способен конкретизировать, о чём говорится в каждой части в виде подзаголовка. Школьник использует удачные сочетания слов в речи с точки зрения норм и правил русского языка, его речь характеризуется образностью, яркостью, незаурядностью. У него сформировано умение видеть ошибки и недочёты в своей работе и самостоятельно исправлять их. Устная речь ученика характеризуется чистотой, ясностью, информативностью, он способен выразить собственное мнение и занять определённую позицию.

Средний уровень. Характеризуется как видение учеником темы и идеи, но неспособность их конкретизировать, в таком случае ребёнок даёт близкий к правильному ответ. Способен видеть структуру текста, но затрудняется в выделении главного в каждой части текста, строит предложения и высказывания с учётом правил и норм русского языка, однако не везде выбор средств характеризуется уместностью и выразительностью. Замечает ошибки и недочёты в работе после указания учителем на них. Устная речь ученика достаточно чистая, может допускать негрубые ошибки в выборе языковых средств, упускать незначительные детали в своём сообщении. Имеет

собственное мнение по различным вопросам, но может испытывать трудности в выражении собственных мыслей.

Низкий уровень. Наблюдается у школьников, которые не способны уловить идею текста, не выделяют ключевые слова, без труда выделяют лишь общую тематику текста, не способны к анализу, как следствие, испытывают большие трудности в составлении плана, выполняют задания лишь с помощью взрослого. Запас слов небольшой, что приводит к трудностям в подборе точных слов и выражений в контексте темы, учащиеся не умеют корректировать свой текст [71].

Учитывая проанализированную литературу, можно сделать выводы о том, что:

- знания являются основой для формирования и совершенствования речевых умений;
- классификация умений дает возможность четкого и последовательного их усвоения (языковые знания – языковые умения – частично-речевые умения – речевые умения – коммуникативные умения);
- формирование речевых умений должно происходить на лексическом и грамматическом уровнях;
- развитие речевых умений осуществляется через процесс речевой деятельности.

1.3. Методы и средства формирования речевых умений на уроках русского языка в средней школе

Возрастающие требования к формированию коммуникативной компетентности школьников в целом, и к формированию у них речевых умений, в частности, предполагает пересмотр методического обеспечения процесса формирования, актуализацию в нем содержания, обеспечивающего осознанное овладение обучающимися речевыми умениями.

В настоящее время формирования речевых умений на уроках русского языка в средней школе должно основываться на компетентностной парадигме, когда ключевой целью становится формирование способности к содержательному, выразительному, стилистически точному, грамматически верному изложению своих мыслей, а также к передаче чужого текста с соблюдением всех норм русского литературного языка.

Данная парадигма предполагает использование системы методов обучения, хотя, в тоже время, следует признать, что в настоящее время целостная теория методов обучения родному языку до сих пор не разработана. Отсутствует общепринятое понимание системы методов, отсутствует единая классификации методов.

Е.В. Никульченкова предлагает следующую классификацию методов: методы сообщения новых знаний (эвристический, догматический, аналитико-синтетический), методы закрепления (работа над текстом, над ошибками, рассказ, пересказ, метод моделирования ситуаций общения, задач) и метод самостоятельных письменных работ (методы учета и контроля (обычно те же, что и для закрепления) [57].

Е.С. Антонова выделяет методы практического обучения (объяснение непонятных слов, подготовка устных сообщений, составление планов, конспектов, тезисов, обучение работе со справочной литературой), методы теоретического изучения языка (беседа, сообщение), методы теоретико-практического изучения языка (различные упражнения: анализ готового речевого материала) [1].

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

К продуктивным методам относят творческие работы учащихся. Однако «полная репродукция, так же как и полная продукция, встречаются

сравнительно редко, в остальных же случаях, которые в практике обучения преобладают, значение этих терминов относительно: мы регистрируем с их помощью в методе лишь ведущий элемент» [21].

М.Р. Львов выделяет следующие методы: имитационный, коммуникативный, метод конструирования текста. Имитационный метод предполагает подражание образцам и представляется весьма важным в процессе развития умений риторического характера. Коммуникативный метод предполагает создание текста на основе анализа речевой ситуации. Данный метод представляется основным в процессе риторизации. Метод конструирования, предполагающий знание школьниками типов и структуры «тех текстов, которые они создают, правила их создания» [29], безусловно, также находит свое место как вспомогательное средство подготовки текста высказывания.

Как видим, имеют место разные классификации методов формирования речевых компетенций, каждая из которых существенна с точки зрения возможностей их использования в процессе формирования речевых умений на уроках русского языка в средней школе.

В тоже время в реальной практике обучения в настоящее время наиболее широко используются следующие методы:

- изложение, которое с точки зрения теории речевой деятельности представляет собой два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: восприятие и воспроизведение речевого высказывания [29].

Изложение только в том случае способствует формированию речевых умений учащихся, если текст будет запоминаться и воспроизводиться не механически, а достаточно осознанно, с опорой на определенную модель текста. Изложение представляет собой устный или письменный пересказ текста. Применяется в общеобразовательной школе (в основном в начальных и 4 -8 классах) как один из важнейших видов классной учебной работы по развитию речи учащихся, способствует закреплению и формированию у них навыков правописания и стилистики. Термин «Изложение» охватывает ряд

устных и письменных упражнений: от почти дословного пересказа небольшого по объему текста до краткой передачи содержания целого произведения [28];

- творческие работы (сочинения) на основе личных впечатлений, когда ученик должен писать и говорить о том, чего он пережил лично, что стало фактом его жизни;

- устные дискуссии – основная цель этого вида работы – научить слушать и слышать, формулировать свои мысли и аргументировать их;

- языковые игры, которые направлены на пополнение словарного запаса, развитие различных сторон речевой деятельности, их использование позволяет сделать уроки живыми, активизировать учеников.

- работа со зрительной опорой, когда в качестве зрительной опоры используются комиксы или какие-то картины, фотографии и т.п. Простейшим примером зрительной опоры являются рисунки Херлуфа Бидструпа, которые можно видеть в учебнике русского языка для 5-го класса под ред. Т.А. Ладыженской;

- создание речевых ситуаций – это один из методических приемов, позволяющих эффективно работать над формированием речевых умений и развитием речи учащихся на уроке. В рамках таких ситуаций развертываются и интенсивно осваиваются виды речи, включенные в структуру учебного диалога (говорение, слушание). При достаточной развернутости такого диалога относительную самостоятельность приобретает и устный монолог. Естественно, что содержательная сторона этих видов речи ограничивается предметным содержанием учебных задач. Однако она может быть существенно расширена путем постановки перед учениками других доступных им задач (игровых, практических, конструктивно-технических, художественно-эстетических и т.д.), решение которых требует осуществления согласованных действий.

- создание школьной прессы, знакомящей школьников с особенностями языка печатных изданий. В рамках данной методики учитель имеет

возможность обратиться к речевым упражнениям по созданию обучающимися текстов в жанрах публицистического стиля. Первый блок упражнений в данном комплексе связан с информационным жанром заметки. Многие упражнения могут носить подготовительный характер. Это приглашение на свой день рождения, представленное в жанре заметки, что предполагает коммуникативную ситуацию с применением стратегии вежливости посредством тактик приветствия, прощания, благодарности. Работа с заметками оказывается полезной для обучающихся благодаря используемому в заметках широкому спектру средств языковой выразительности: риторических вопросов, эмоционально окрашенных слов, приему включения в текст разностилевых элементов [7].

Данные методы, в принципе, решая задачи формирования речевых умений на уроках русского языка в 5-6 классах, все же слабо способствуют мотивации обучения, что снижает их ценность.

Кроме того, как указывает О.М. Крайник:

1. Существующая методика не направлена на формирование коммуникативной потребности у учащихся, мотивации к овладению и пользованию разнообразными речевыми средствами. Речь наших детей часто бедна просто потому, что они не стремятся говорить более ярко и разнообразно.

2. Используемая в настоящее время методика направлена на ознакомление учеников с разнообразными средствами речи (типами, стилями речи и пр.), но не на практическое овладение ими: немотивированность детей, небольшое количество учебных часов, отводимых на развитие речи, недостаточный тренинг умений и навыков приводят к тому, что учащиеся обычно знают о возможностях речи, но не умеют ими пользоваться.

3. Работа по развитию речи отделена от других видов учебной работы на уроках русского языка, среди которых преобладают тренинги, направленные на выработку орфографических и пунктуационных навыков, а

также изучение научной лингвистики, и именно такая работа воспринимается как учителями, так и учениками как основная; соответственно, развитие речи понимается как второстепенная задача.

4. Уроки развития речи не направлены на развитие умения мыслить с помощью языка, фактически существующая методика понимает речь не как высшую психическую функцию, не как творческую деятельность, а как чисто технический навык, однако еще Л.С. Выготский доказал, что это не так.

5. Развитие речи в существующей методике понимается как развитие только письменной речи, хотя в жизни все мы пользуемся главным образом устной речью, – вообще общепринятая методика не ориентирована на подготовку детей к реальной жизни, к решению жизненных задач посредством речи [22].

В этой связи мы считаем возможным для решения задач, которые поставлены в данном исследовании обратиться к методу риторизации, который предполагает не только уточнение содержания обучения русскому языку, но и разнообразие форм речевой деятельности, внося новое содержание в использование тех методов и приемов работы по развитию речи, которые описаны в методике преподавания русского языка.

Данный метод направлен на формирование различных риторических умений [57], предполагает использование различных риторических (компетентностных) задач.

Данные задачи используются для осуществления и проверки сформированности компетентностей, хотя различные авторы по-разному называют эти задания: компетентностные контекстные, ситуационные, компетентно-ориентированные, но все дают одно – проверить уровень сформированности различных компетенций. Мы же используем термин «компетентностные задачи» учитывая их назначение в процессе обучения. К таким задачам относят такие виды учебных заданий, выполнение которых направлено на создание высказывания с учетом всех компонентов речевой

ситуации (в отличие, например, от сочинения, для написания которого школьникам часто дается только тема, определяется предмет речи).

Ученые отмечают, что в компетентностных задачах «описываются близкие детям жизненные ситуации», «предлагаются речевые роли». На наш взгляд, компетентностные задачи являются основным приемом риторизации. Они могут быть составлены по любой теме (что обеспечивает их повторяемость, системность), включают действия по выбору уместных, правильных, точных языковых средств (что позволяет поддерживать предметную направленность риторизации, а также реализовать функциональный подход к изучению русского языка). Использование риторических задач не требует больших затрат времени (что позволяет включить их в любой урок изучения нового материала).

Представляется, что система риторических задач в процессе обучения русскому языку должна быть выстроена в соответствии с последовательностью обучения младших школьников речевым жанрам (данная последовательность предусмотрена примерной и авторскими программами по русскому языку в начальной школе) с условием включения в систему знаний о том или ином жанре представлений о важности ориентации на определенного адресата и выражения автором собственного, важного именно для него, коммуникативного намерения.

Так, например, включение компетентностных задач в процесс обучения по программе М. С. Соловейчик и Н. С. Кузьменко должно предусматривать организацию деятельности школьников по изучению следующих жанров (в соответствии с программой данных авторов): учебный диалог, записка, письмо, поздравление, словесный этюд, словесный рисунок, инструкция, деловое сообщение, объявление, просьба, благодарность, высказывание дискуссионного характера, рассказ, сказка [72].

Актуальность таких задач (заданий) заключается в обеспечении организации деятельности учащегося, а не воспроизведении им информации или отдельных действий. Компетентностно-ориентированные задания

направлены на формирование речевых компетентностей, необходимых для эффективной речевой деятельности в заданной предметной области, а также на расширение содержания речевого материала на основе самостоятельно полученной информации из других источников.

Приведем примеры видов компетентностных заданий:

- задания на формирование умений ориентироваться в ситуации и содержании общения познавательной мотивации – научиться грамотно и без ошибок составлять устный текст с опорой на высказывания известных личностей;

- задания на овладение умениями осуществлять контроль над речью: составить текст разговора по телефону, диалог по определенной теме, употребив в соответствии с ситуацией вежливые слова.

Для осуществления и проверки сформированности компетентностей надо разрабатывать специальные (отличающиеся от традиционных) задания и задачи. Сейчас актуально ведутся работы в этом направлении, хотя различные авторы по разному называют эти задания: компетентностные контекстные, ситуационные, компетентно-ориентированные, но все дают одно – проверить уровень сформированности различных компетенций.

Перечень таких заданий, безусловно, может быть расширен с учетом тех компетенций (см. п. 1.2), которые определены в качестве ключевых М.С. Соловейчиком и являются важными с точки зрения формирования речевых умений на уроках русского языка в 5-6 классах [60].

Обобщая сказанное, приходим к выводу, что для формирования речевых умений и обучения школьников речевым стратегиям целесообразно использовать потенциал новых методик, которые возможно объединить в соответствующей программе, разработанной на основе риторико-коммуникативной методики формирования речевых умений на уроках русского языка в 5-6 классах.

Новизна предлагаемого нами подхода заключается в том, что у учителя нет необходимости интегрировать различные методики, поскольку у него

имеется единый арсенал приемов, направленных на развитие речи учащихся, формирование коммуникативной компетенции. Приемы данной методики (различные коммуникативные задачи) способствуют решению задач формирования речевых умений на уроках русского языка в 5-6 классах, а также направлены на разрушение шаблонов в речи школьников, устранение боязни создания высказывания, аргументации своей позиции по тому или иному вопросу. Большинство используемых задач носят творческий характер, а потому позволяют решать и воспитательные цели урока, дают возможность ученику для творчества, учат его эффективному общению. Приемы технологии позволяют учащимся овладевать действиями, последовательно продвигаясь от простейших к более сложным, устанавливать связь между ними, поскольку характерной чертой процесса риторизации является сопряжение мыслительной и речевой деятельности.

Полагаем, что дополнение уроков по русскому языку созданием текстов для школьной прессы во внеурочной деятельности актуализирует содержание обучения русскому языку, овладение знаниями о тексте и речевыми умениями, позволит посредством школьной газеты «перевести» речевые упражнения в режим реальной коммуникации.

Таким образом, реализация коммуникативно-деятельностного подхода в процессе речевого развития и формирования речевых умений школьников предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных особенностей личности обучающегося, являющегося субъектом собственной, значимой для него деятельности, осуществляемой в рамках тех или иных жизненных ситуаций; способствует воспитанию качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, созданию благоприятной образовательной среды и формированию у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий. Все это позволяет сделать вывод о неисчерпаемых возможностях и перспективности использования коммуникативно-деятельностного подхода в развитии речи обучающихся.

Выводы по главе 1

В главе рассмотрены теоретические основы проблемы формирования речевых умений на уроках русского языка в основной школе. Основные результаты исследования сводятся к следующему:

1. Проведенный анализ путей решения проблем, связанных с формированием речевых умений на уроках русского языка в основной школе показывает, что речевые умения рассматриваются в качестве общего признака владения навыками говорения, готовности школьников к решению тех или иных коммуникативных задач. В тоже время установлено, что педагогическая практика отстает от теории, в связи с чем актуальным является развитие и совершенствование уже имеющейся методики формирования речевых умений на уроках русского языка в средней школе, наполнение их новым содержанием. Определена перспективность использования компетентностного подхода в обучении, а также использование риторико-коммуникативного подхода к работе по развитию речи учащихся в методике преподавания русского языка,

2. Анализ и синтез научных определений и подходов к трактовке речевых умений позволяют сформулировать их авторское определение: речевые умения представляют собой сформированную в процессе речевой деятельности способность осуществлять речевую деятельность, решая возникшие коммуникативные задачи на основе комплекса представлений о лексическом и стилистическом разнообразии речи, о правильности речи, о культуре речи.

В свою очередь коммуникативные умения следует соотносить с процессом общения, согласно которому подбираются языковые средства. Речевые и коммуникативные умения являются основой коммуникативной компетентности учащихся. При этом определено, что развитие речевых умений осуществляется через процесс речевой деятельности, а

формирование речевых умений должно происходить на лексическом и грамматическом уровнях.

3. В настоящее время наиболее широко используются следующие методы: изложение, творческие работы (сочинения), устные дискуссии, языковые игры, работа со зрительной опорой, создание речевых ситуаций, издание школьной прессы. Данные методы, в принципе, решая задачи формирования речевых умений на уроках русского языка в 5-6 классах, все же слабо способствуют мотивации обучения, что снижает их ценность. В этой связи обоснована возможность для решения задач, которые поставлены в данном исследовании, обратиться к методу риторизации, который предполагает не только уточнение содержания обучения русскому языку, но и разнообразие форм речевой деятельности, внося новое содержание в использование тех методов и приемов работы по развитию речи, которые описаны в методике преподавания русского языка.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5-6 КЛАССАХ

2.1. Описание процедуры педагогического эксперимента

Экспериментальная работа по развитию речевых умений учащихся 5 - 6 класса была проведена на базе МБОУ «Гайдаровской СОШ» в дистанционном формате. Школа обучает русскому языку по программе, авторами которой являются М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов, Г.А. Богданова.

Необходимость разработки экспериментальной методики формирования речевых умений учащихся обусловлена существованием общественного запроса на высокий уровень этих умений на этапе подросткового развития.

Основная цель педагогического эксперимента – проверка и доказательство эффективности опытно-экспериментального обучения, направленного на повышение уровня речевых умений у учащихся 5-6 классов.

Цель эксперимента предполагает решение ряда задач:

- 1) диагностировать сформированность у обучаемых уровень речевого развития;
- 2) разработать и апробировать методику опытно-экспериментального обучения русскому языку с целью формирования у учащихся достаточного уровня развития речевых умений;
- 3) доказать эффективность методики формирования речевых умений компетентности учащихся 5-6 классов в процессе обучения русскому языку.

Решение поставленных задач будет осуществляться посредством организации целенаправленной и систематической работы в рамках опытно-

экспериментального обучения русскому языку с целью формирования речевых умений у учащихся 5-6 классов как высшего уровня коммуникативной компетентности, формирование которых является содержанием и результатом школьного образования.

Экспериментальная работа предусматривала три этапа: констатирующий эксперимент; формирующий эксперимент; контрольный эксперимент. Эксперимент проводился в двух классах – один из них – экспериментальный, другой контрольный, всего в эксперименте приняли участие 60 учеников.

2.2 Констатирующий эксперимент

Цель данного этапа – диагностика уровня сформированности речевых умений у обучающихся. Для определения уровня развития речевых умений использовался электронный ресурс «Тесты по русскому языку для 5-го класса он-лайн [67].

Учащиеся выполняли задания самостоятельно после следующего пояснения: «Ребята, вам необходимо зайти на страницу «Тесты по русскому языку для 5-го класса он-лайн [67].

На этой странице вам необходимо найти тесты:

1) Тест по теме «Фразеологизмы» [68], который предназначен для контроля знаний по теме «Фразеология» и употребления фразеологизмов в вашей речи (рис. 2.1).

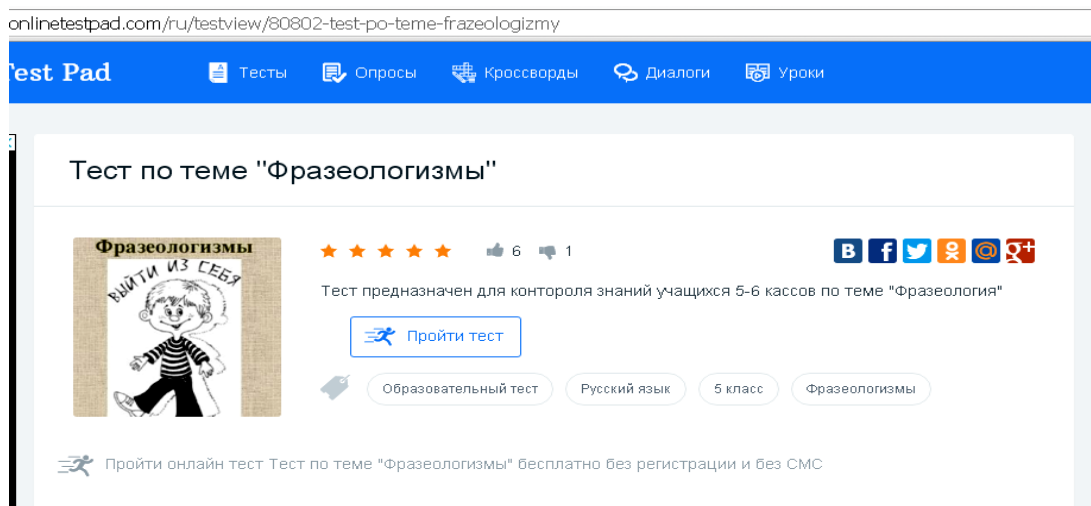


Рис. 2.1 – Стартовая страница теста «Фразеологизмы»

2) Тест по теме «Антонимы» [69], который предназначен для контроля знаний по теме «Антонимы» и позволяет определить насколько вы владеете навыком употребления антонимов в речи (рис. 2.2).

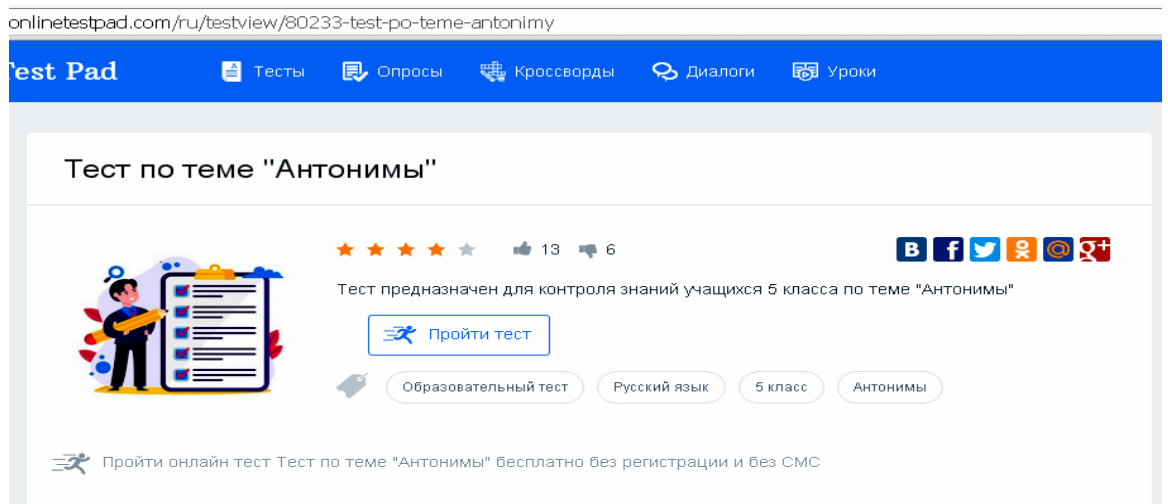


Рис. 2.2 – Стартовая страница теста «Антонимы»

3. Тест «Постановка ударения» [70], который включает в себя задание в постановке ударения, и позволяет нам понять правильность вашей речи в плане постановки ударений (рис. 2.3).

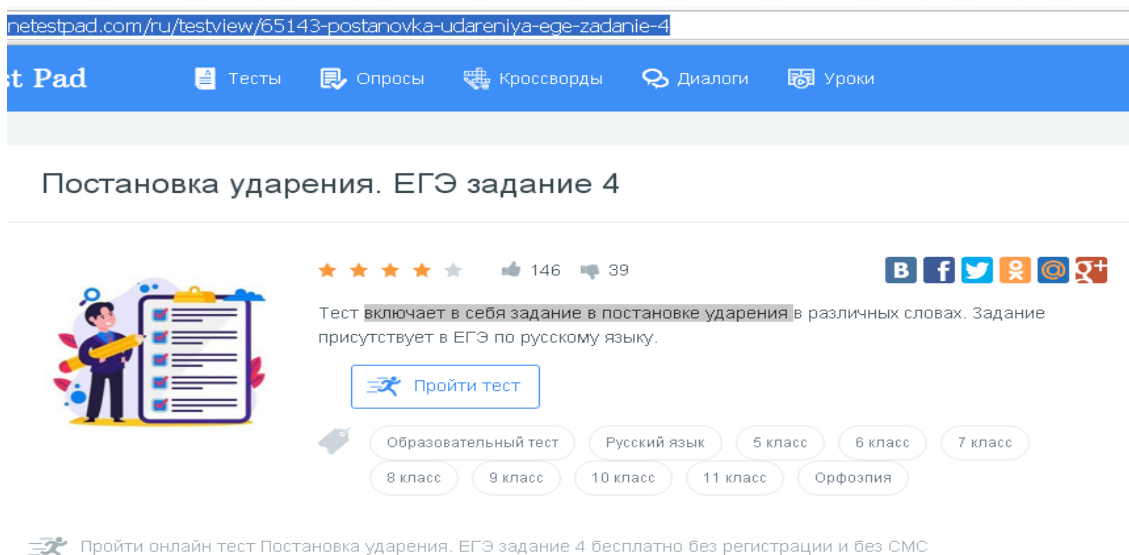


Рис. 2.3 – Стартовая страница теста «Постановка ударения»

4. Тест «Синонимы» [71], который позволяет проверить и систематизировать знания по теме «Синонимы» и определить вашу способность использовать синонимы в своей речи (рис. 2.4).

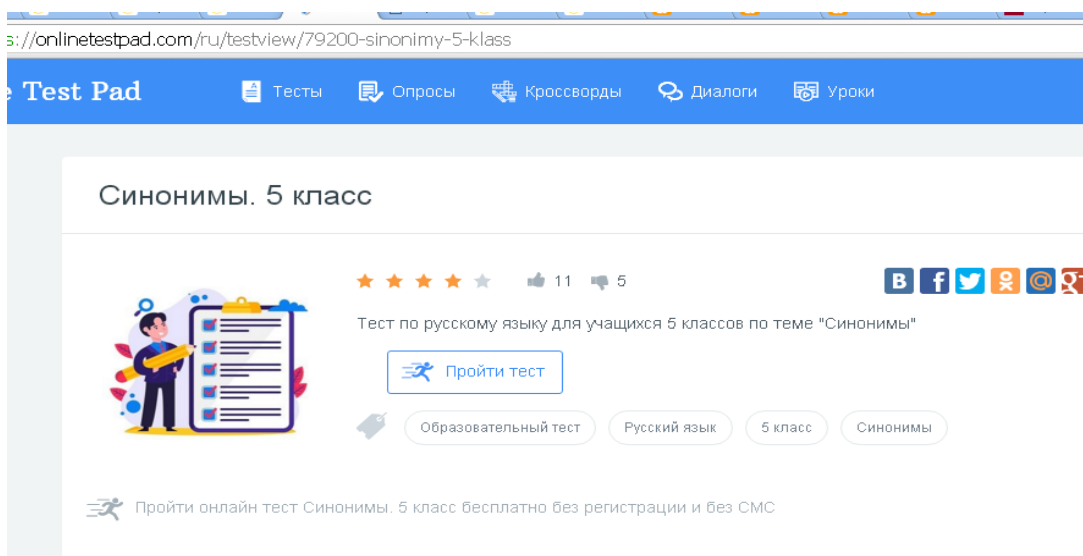


Рис. 2.4 – Стартовая страница теста «Синонимы»

5. Тест «Фонетика» [72], который позволяет нам определить уровень вашего речевого развития с точки зрения ее фонетической правильности (рис. 2.6).

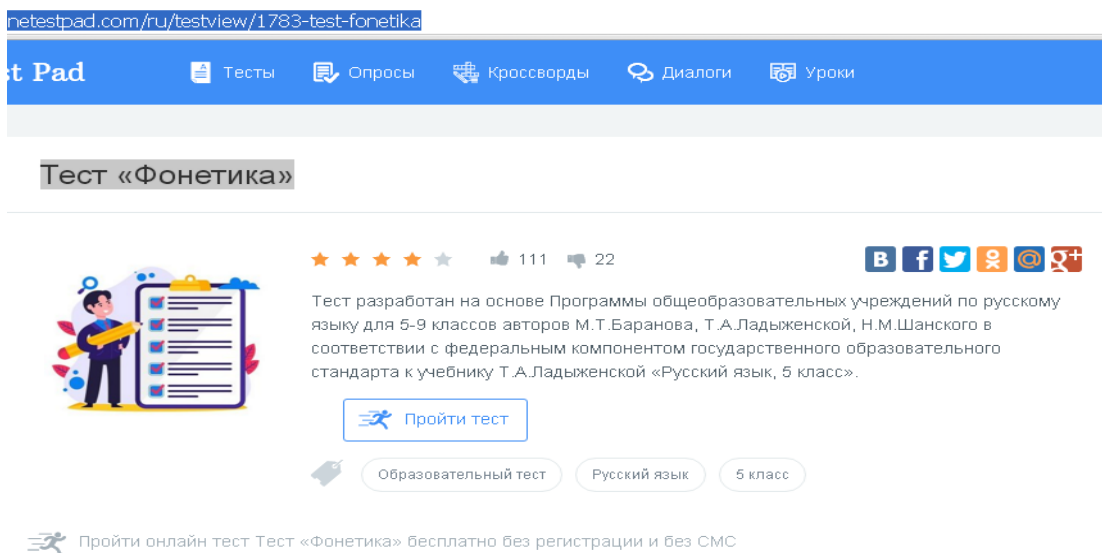


Рис. 2.6 – Стартовая страница теста «Фонетика»

6. Тест по теме «Прямое и переносное значение слова» [73]. Тест предназначен самостоятельной подготовки по теме или для закрепления изученного по теме материала, поможет нам понять каким образом ваша речь обогащается за счет использования переносного значения слова.

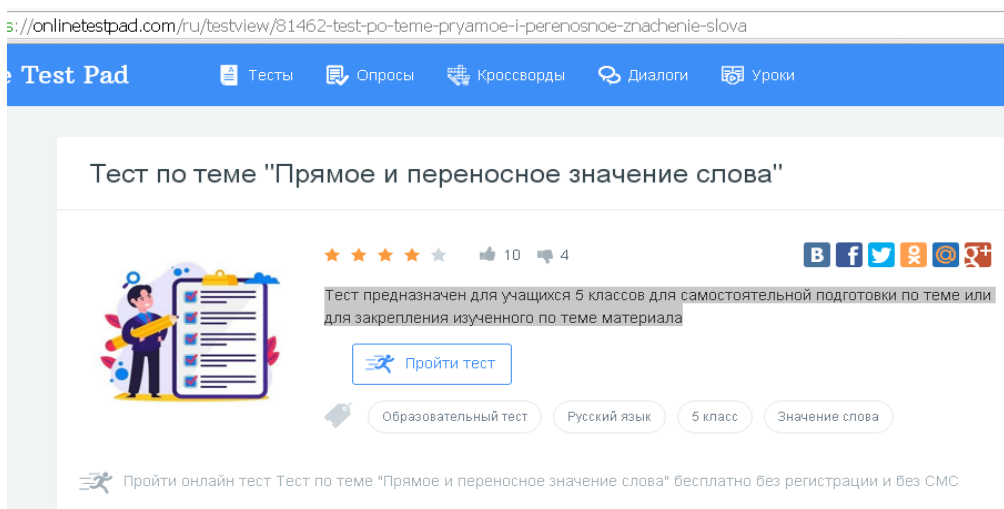


Рис. 2.7 – Стартовая страница теста «Прямое и переносное значение слова»

7. Тест «Лексика» [74] позволяет нам определить уровень вашего словарного запаса (рис. 2.8).

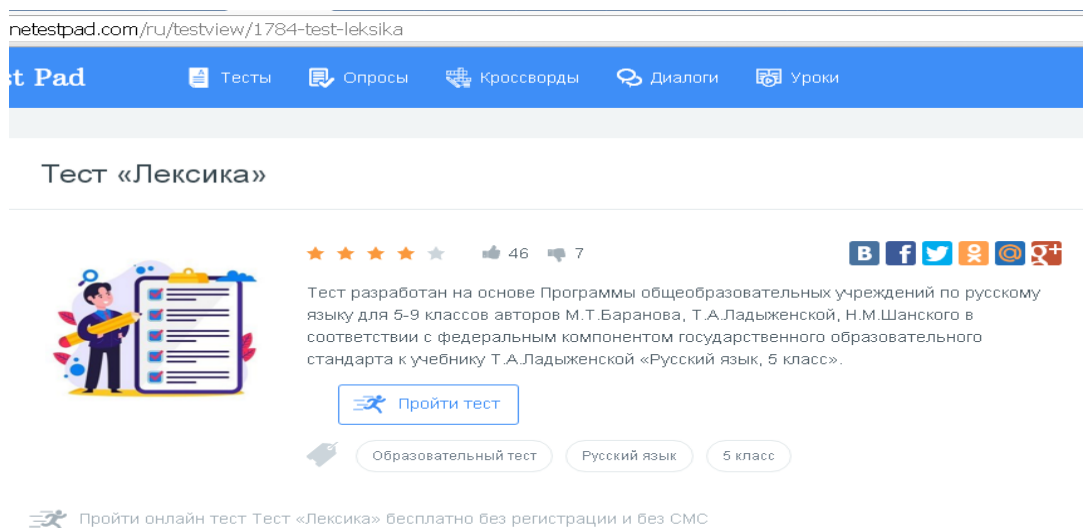


Рис. 2.8 – Стартовая страница теста «Лексика»

После прохождения каждого теста вам необходимо сфотографировать полученный результат и выслать его мне на мою электронную почту (приложение 1).

Желаю удачи !

Каждое выполненное задание в блоке оценивается в 1 балл, сумма баллов от 6 до 7 свидетельствует о высоком уровне речевых умений, сумма баллов от 3 до 5 свидетельствует о среднем уровне развития речевых умений, сумма баллов менее 3 свидетельствует о низком уровне развития речевых умений.

Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы, отражены в таблицах, приведенных в приложении (Приложение 2).

В результате исследования нами были сформированы группы учащихся, имеющих различный уровень речевых умений, что стало основой для дальнейшей дифференциации индивидуального обучения с учетом индивидуальных речевых особенностей в экспериментальном классе (табл. 2.1).

Таблица 2.1 – Распределение групп учащихся в соответствии с уровнем развития речевых умений

Группа I Высокий уровень	Группа II Средний уровень	Группа III Низкий уровень
Богущкая И	Аксенова Н	Бадиян М
Звягинцев М.	Безрук И	Виленка Ю.
Кравцов В.	Высоцкая Г.	Дайнова В.
Лебединец В.	Жукова Л.	Долгих Ю.
	Зозуля Р.	Дебердеева Н
	Ивлева Г.	Жирков Ю.
	Клименко И.	Желудько П.
	Манойло И.	Зайцев И.
	Марченко А.	Кулиш Д.
	Чумаченко И	Лесная Н.
	Шубина А.	Либида Е.
	Шуляк А.	Марков ЕСТЬ
		Решетова Т.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в классе уровень сформированности речевых умений в целом средний, о чем свидетельствует большое количество учащихся со средними показателями развития речевых умений и малый процент учащихся, имеющих высокий уровень развития речевых умений.

В приложении приведены данные, относительно уровня развития речевых умений у учащихся контрольного класса на констатирующем этапе экспериментальной работы (приложение 3).

Далее по формуле:

$$B = K \times 100\% : N,$$

где В – процент учащихся в классе с одинаковым уровнем сформированности речевых умений;

N – общее количество учеников в классе;

K – количество детей в группе с одинаковым уровнем сформированности речевых умений.

С помощью данной формулы можно вычислить процентное соотношение учеников в двух классах с разным уровнем сформированности речевых умений.

Все полученные таким образом результаты были сведены в таблицу (табл. 2.2).

Таблица 2.2 – Уровень сформированности речевых умений у учащихся экспериментального и контрольного классов на констатирующем этапе эксперимента

Уровень	Экспериментальный класс (30 уч.)		Контрольный класс (30 уч.)	
	Кол-во	% от общего числа	Кол-во	% от общего числа
Высокий	4	13%	5	17%
Средний	11	37%	13	43%
Низкий	15	50%	12	40%

Полученные таким образом результаты можно отобразить с помощью диаграммы (рис. 2.9).

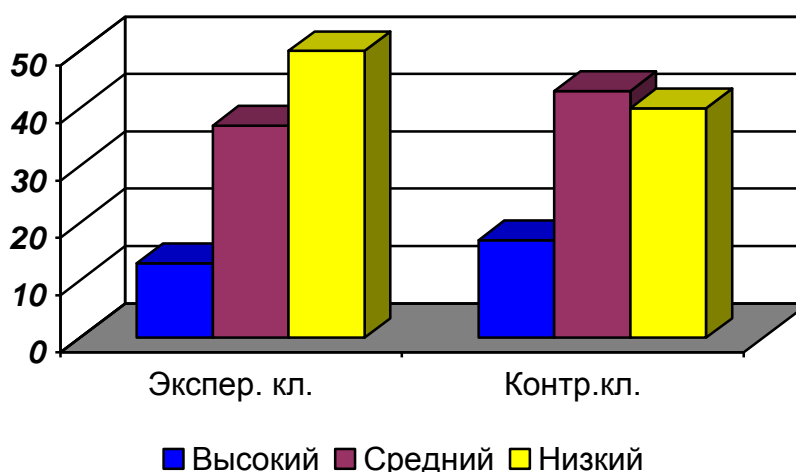


Рис. 2.9. Структура контрольного и экспериментального классов по уровню сформированности речевых умений у учащихся на констатирующей этапе экспериментальной работы

Полученные данные свидетельствуют о том, что как в контрольном, так и в экспериментальном классах уровень сформированности речевых умений в целом низкий, о чем свидетельствует большое количество учащихся с низкими показателями развития речевых умений и малый процент учащихся, имеющих высокий уровень развития речевых умений.

В то же время можно сказать, что в контрольном классе уровень сформированности речевых умений у учащихся немного выше в экспериментальном классе, хотя при этом можно говорить о приблизительном равенстве развития этих умений у учащихся обоих классов.

2.3. Формирующий эксперимент

На формирующем этапе экспериментальной работы стояла задача развития речевых умений обучаемых посредством обогащения речи фразеологизмами, формирования навыков использования в речи синонимов, антонимов, слов с переносным значением, правильной постановки ударений, фонетических норм. Для формирующего эксперимента мы использовали комплекс упражнений, реализуемых на уроках русского языка в 5 классе.

I. Комплекс упражнений для формирования умений использовать синонимы и антонимы в речевой деятельности. В процессе данной работы мы обратили внимание на то, что учащиеся недостаточно точно понимали смысловые различия синонимов из одного синонимического ряда, они часто затруднялись в выборе нужного слова и допускали лексические ошибки. Например: *иметь способность вместо обладать способностью, исправить воротник вместо поправить воротник, дерево свалилось вместо дерево упало* и т. д.

Также мы обратили внимание на то, что отдельные учащиеся допускают ошибки в употреблении однокоренных слов, считая их синонимами. Причиной этих ошибок также является недостаточно четкое представление у учеников о значениях слов. Улавливая случайный признак сходства (общность корней), школьники употребляют одно слово вместо другого: *реальное произведение, реалистический факт* и т. д.

Работу по синонимии осуществляли в такой последовательности:

1) ознакомление учащихся со словами, составляющими синонимический ряд (выяснение объема слов, их значений, установление

синонимических отношений между ними, т. е. выяснение сходства и различия в их значениях и употреблении);

2) анализ специально подобранных учителем примеров для углубления и закрепления знаний по синонимии;

3) практическая работа по использованию учащимися полученных знаний в речи.

Программа по русскому языку для средних классов включает, на наш взгляд, недостаточно теоретических сведений о лексической синонимике, поэтому систему упражнений для изучения лексических синонимов в данных классах целесообразнее всего ориентировать на достижение практических целей – усвоение синонимических рядов (языковой уровень) и формирование умений и навыков использования синонимов в речи (речевой уровень). Задания и упражнения по синонимии, построенные на языковом уровне, предусматривают знакомство учащихся с новыми синонимическими рядами и смысловыми отношениями между словами синонимического ряда.

Упражнение 1. Расположите данные синонимы в порядке возрастания признака. Со словами одной из групп придумайте предложения. Запишите их: *стужа, холод, мороз; робкий, несмелый, застенчивый; жестокий, злой, свирепый, сердитый; интересный, увлекательный; красивый, приятный, милый, симпатичный, привлекательный.*

Упражнение 2. Подберите синонимы к выделенному слову. Проверьте по словарю.

Отчизна! Тебе я присягу даю

Беречь плодородную землю твою,

Хранить обещаю, родная страна,

Вершины до звезд и глубины до дна! (А. Усенбаев).

Упражнение 3. Сгруппируйте слова в синонимические ряды.

Издавать, изучать, дорога, выпускать, путь, учить, печатать, публиковать, шоссе.

Упражнение 4. Выпишите название произведения, в котором использованы синонимы.

«Отцы и дети» – один из романов И. С. Тургенева. «Униженные и оскорбленные» и «Преступление и наказание» – очень интересные произведения русской литературы. По произведениям К. Симонова «Дни и ночи», «Живые и мертвые» поставлены фильмы.

Упражнения на речевом уровне в отличие от языковых направлены на развитие устной речи в разнообразных условиях коммуникации.

Упражнение 1. Прочтите. Пользуясь словарями, объясните значения слова *тонкий* в каждом предложении, составьте с ним синонимические ряды.

- 1. Воздух был наполнен тонким, еле уловимым запахом сирени.*
- 2. Где тонко, там и рвется.*
- 3. К этому человеку нужен тонкий подход.*
- 4. Чтобы оценить по достоинству это произведение, надо быть тонким ценителем искусства.*

Упражнение 2. Выберите подходящее по смыслу прилагательное.

К вокзалу подходит (быстрый, скорый) поезд.

Рыбак поймал (крупную, необъятную) рыбу.

Упражнение 3. Из слов, данных в скобках, выберите синонимы к выделенным словам и замените их.

Стояло жаркое лето (безоблачное, знойное, чудесное).

Наступили морозные (холодные, ледяные, ясные) дни.

Быстрая (веселая, проворная) белочка перепрыгивала с одного дерева на другое.

Упражнение 4. Спишите предложения, употребляя нужные по смыслу слова из тех, которые помещены в скобках.

Вдоль (дорога, путь) росли фруктовые деревья.

На площади (ходить, маршировать) отряды (юных, молодых) пионеров. Мальчик быстро прочел (интересная, привлекательная) книгу.

В результате эксперимента мы обратили внимание на то, что систематическая работа над синонимией способствует формированию у учащихся речевых умений, которые помогут им максимально использовать полученный запас языкового материала в зависимости от требований конкретной речевой ситуации.

Комплекс упражнений для формирования умений использовать антонимы в речевой деятельности.

Упражнение 1. Группировка антонимов по парам. Детям предлагается список слов, которые могут образовывать антонимические пары. Задание: выписать пары слов с противоположным значением.

Подниматься, толстый, свет, узкий, худой, ночь, горький, опускаться, широкий, сладкий, тьма, день, красный, прохлада.

Упражнение 2. Замена антонимов в предложении:

- 1. Пустой колос легок, он стоит прямо.*
- 2. Наступила холодная снежная зима.*
- 3. Зимой рано смеркается.*
- 4. Заяц быстро бежит.*
- 5. Весной птицы летят с юга на север.*

Перестроенные предложения:

- 1. Полный колос тяжел, он к земле клонится.*
- 2. Наступило жаркое цветущее лето*
- 3. Зимой поздно рассветает.*
- 4. Черепаха медленно ходит.*
- 5. Осенью птицы летят с севера на юг.*

Замена антонимов в предложении требует от учащихся перестройки, добавления слов. При этом нередко им приходится использовать еще одну или даже две антонимические пары. В этом состоит развивающая цель упражнения.

Упражнение 3. Подбор антонимов к словам, выступающим в разных значениях. Учащиеся с самых первых шагов обучения встречаются с

многозначностью слова. Например, слова «земля»: *Земля - планета, земля - суша (антоним - вода), земля почва, родная земля - Родина (антоним - чужбина)* [15, с. 73]. Подбор различных антонимов к разным значениям многозначного слова не только расширяет представление школьника о таком явлении, как многозначность слова, но и уточняет каждое значение.

Упражнение 4.

На доске написан ряд слов: *грибы, дрова, озёра, север; платье, грустный, семья, ружьё; юг, коровка, подружка, соседка; молодая, золотая, весёлый, лебедина.*

Учащиеся выбирают лишнее из каждой группы слов, объясняя свой выбор (из слов первой строки слово «север», так как в этом слове орфограмма «непроверяемая безударная гласная», а в остальных словах орфограмма «проверяемая безударная гласная»; слово «север» употреблено в форме единственного числа, а остальные слова - во множественном числе.).

Далее они пытаются сформулировать тему и цель урока, вспоминая те слова, которые они выбрали из каждой группы (север - юг, грустный - весёлый.). Учитель задает им наводящие вопросы: «Скажите, как называются лексические пары слов, которые вы образовали, и сформулируйте тему урока. На основании темы урока и опорной записи, которая имеется на доске, сформулируйте цель урока».

Далее следует словарно – орфографическая работа. К доске выходит один ученик, читает на карточке слово «север», определяет лексическое значение слова (*сторона горизонта, местность с холодным, суровым климатом, холодные края*).

На доске записано предложение: «*Утром погода изменилась: подул тёплый южный ветер*». Учитель задает вопрос: «Подумайте, какие слова в этом предложении можно заменить антонимами? Составьте новый вариант предложения». Ученики предлагают свои варианты: «*Вечером погода изменилась: подул холодный северный ветер*». Учитель задает вопрос: «Какие

слова второго предложения являются антонимами к словам первого предложения? Назовите эти пары слов».

Ученики отвечают: «Антонимами являются слова *утром - вечером, южный - северный, теплый - холодный*». Учащиеся делают вывод, что антонимы - это слова с противоположным значением.

Также для закрепления материала на уроке можно предложить задания подобного плана. Запись на доске:

высокий - низкий,

тяжело - легко,

чернеть - белый

зима - летний.

Задание: «Определить, в каком столбике пары слов являются антонимами, а в каком не являются и почему?».

Учащимся раздаются карточки с текстом, в котором пропущены слова. Задание звучит следующим образом: «Рассмотрите запись на карточке. Прочитайте слова из справки. Вставьте нужные слова вместо пропусков»

_____ сторона - мать, _____ - мачеха.

Даже самое _____ дерево выросло из _____ семени.

У _____ ума _____ язык.

Ради _____ дружка _____ не покидай.

Декабрь год _____, зиму _____.

Справка: *большое, длинный, кончает, короткого, маленького, начинает, нового, родная, старого, чужая.*

На уроках проводили работу с текстом.

«Летом на заснеженном дереве можно увидеть стайку снегирей. Грудка у снегирей красная, тусклая. На голове белая шапочка. Крылья тоже белые, спинка голубовато серая. Снегири - южане, т.е. жители южных лесов. К нам в Кировскую область они прилетают «погреться», когда на их родине начинаются трескучие морозы. У себя на чужбине снегيري дважды

за одно лето высиживают птенцов. Родители без устали разыскивают для них семена, старые листики, насекомых».

О ком говорится в этом тексте?

Что необычного в содержании текста вы заметили?

Подумайте и скажите, какое задание нужно выполнить, чтобы исправить неточности этого текста?

В процессе такой работы учащиеся предлагают заменить некоторые слова в тексте антонимами, чтобы содержание текста стало верным.

Для более полного осознания и закрепления понятия «антонимы» мы предложили учащимся разнообразные упражнения, с которыми они работали на последующих уроках.

Упражнение 1. *Антонимы в сказках. Учитель предлагает название - антоним, а дети должны угадать истинное название сказки (стихотворения). «Мышь босиком»-... «Рассказ о простой курочке»-... «Знайка в лунной деревне»-... «Бэби-короткий носок»-... «Рассказ о живой крестьянке и одном слабаке»-... «Мужчина с ногой»-... «Ойздоров»-... «Один худой»-... «Федорова радость»-...*

Упражнение 2. Антонимы в пословицах. Пословицы и поговорки обладают большой выразительной силой. Работа с ними приобретает глубокий смысл, если учащиеся рассуждают об использовании в пословицах различных антонимов. На первоначальном этапе работы с пословицами и поговорками можно использовать задания следующего характера.

Вставьте пропущенные слова в пословицы.

Больше думай,.... говори;

Большому уму и в.....голове не тесно;

Будет день - будет и....;

Будет зима - будет и...;

В мороз заснуть легко, проснуться-.....;

Век долог, да час.....;

Говорит....., делает черно;

Горькая правда лучше.... лжи;

Добро помни, а зло....;

Дождик вымочит, а красное солнышко-...;

Новых друзей наживай, а.... не теряй.

Упражнение 3. Подберите антоним. К данным словам необходимо подобрать слова, противоположные по значению. *Утро, добро, жар, день, неприятель, добрый, твердый, широкий, грустный, здоровый, смеется, открывает, грустит, засыпает.*

Упражнение 4. К словам первой группы подберите подходящий антоним из второй группы. Запишите слова парами:

Молодой, весело, север, веселый, молодость; грустно, старость, южный, юг, грустный.

Упражнение 5. Выберите нужное по смыслу слово. Закончите и запишите предложения.

*Этот пруд глубокий, а тот ... (большой, чистый, красивый, мелкий).
Эта ягода горькая, а та ... (вкусная, сладкая, красная, спелая). Это платье дорогое, а то ... (большое, шелковое, старое, дешевое). Этот дом просторный, а тот ... (каменный высокий, тесный, новый).*

Упражнение 6. Отгадайте загадку. Найдите и выпишите антонимы.

1. Сверху кожа, Снизу то же, А в середине пусто.

2. Ночь, но, если захочу, Щелкну раз – и день включу

3. Назад все ходит и вперед, Но никак не устает.

Упражнение 7. Коллективное выполнение задания. Учитель предлагает сыграть в игру «Наоборот». Дети поднимают руку и отвечают.

Скажу я слово ВЫСОКО, а ты ответишь:.....

Скажу я слово ДАЛЕКО, а ты ответишь:.....

Скажу я слово ПОТОЛОК, а ты ответишь:.....

Скажу я, слово ПОТЕРЯЛ, И скажешь ты

Скажу тебе я слово ТРУС, Ответишь ты:

Теперь НАЧАЛО я скажу, Ну, отвечай:.....

В процессе данной работы мы еще раз убедились, что речевые умения тесно связаны с умением употреблять в речи антонимы и синонимы.

На сегодняшний день существует проблема недостаточного количества исследований по изучению синонимов и антонимов в школе. При этом практическая деятельность показала, что существует ряд наиболее эффективных методов и приемов по методике изучения синонимов и антонимов, таковыми являются следующие:

- рассказы на основе увиденного с использованием синонимов и антонимов;
- сочинение на основе синонимов и антонимов;
- различные упражнения, а также викторины, обладающие дидактической и развивающей основой;
- внеклассные мероприятия по данным темам.

Данные упражнения помогают более осмысленно использовать синонимы и антонимы. А главная задача учителя проследить, как школьники используют синонимы и антонимы не только на практике при выполнении творческих заданий, но и в устной речи.

В приложении к данной работе приведены и другие упражнения (приложение 4).

II. Комплекс упражнений для формирования умений использовать фразеологизмы в речевой деятельности. работа с фразеологизмами - это в первую очередь воспитание у учащихся постоянного внимания и интереса к фразеологии русского языка. Важно помнить: как бы широко учитель не развернул работу по фразеологии в школе, он не сможет познакомить учащихся и с десяткой долей богатств русского языка. Большую роль здесь должны сыграть пробуждение активной мыслительной деятельности учащихся в области фразеологии и дальнейшая самостоятельная языковая работа учеников по освоению новых фразеологических единиц.

Анализ учебников показал, что дидактического материала по формированию навыков употребления фразеологизмов в речи недостаточно.

Чаще всего они предусматривают лишь механическое запоминание той или иной фразеологической единицы, мало творческих упражнений, без которых трудно активизировать деятельность учащихся.

На уроках русского языка мы предлагали следующие упражнения.

Упражнение 1. Прочитайте фразеологизмы. Найдите фразеологизмы, которые даны в тексте. Обведите или подчеркните их. Вспомните, что такое синоним. Подберите к фразеологизму, который подчеркнули, правильный вариант слова- синонима. Подчеркните правильный вариант ответа.

<i>Фразеологизм</i>	<i>Слова-синонимы, которыми можно заменить данный фразеологизм (выбери правильный вариант)</i>
Уплетать за обе щеки	Аппетитно Неприятно Кушать
Носить на руках	Баловать Брать на руки Любить
Считать ворон	Считать Смотреть Бездельничать

Во все глаза	Смотреть Бдительно
Гол как сокол	Бедный Богатый
Бить баклуши	Бездельничать Праздновать Радоваться
Как у Христа за пазухой	Беззаботно, Неспокойно
Без зазрения совести	Наглость Доброта
В одно ухо влетает, в другое вылетает	Невнимательный Послушный Умный
С распростёртыми объятиями	Гостеприимно Равнодушно
От горшка два вершка	Высокий Маленький Большой

Упражнение 2. Прочитайте басню И.А. Крылова «Зеркало и обезьяна». Попробуйте, не используя текст произведения, составить из слов фразеологический оборот и объяснить его значение.

Кумушек, чем, трудиться, считать, ль, не, на, лучше, оборотиться, себя, кума.

Упражнение 3. Подберите фразеологизм, кратко выражающий основной смысл описанного:

«Рукодельница была умная девочка: рано вставала, сама, без нянюшки, одевалась, а вставши с постели, за дело принималась: печку топила, хлебы месила, избу мела, петуха кормила, а потом на колодец за водой ходила».

«А ленивица меж тем в постельке лежала, потягивалась, с боку на бок переваливалась»

Упражнение 4. Замените подчеркнутые слова фразеологизмами: *ни свет, ни заря, язык развязал, встать не с той ноги, вешать лапшу на уши.* Что изменилось?

- 1. Не сохранил Алёшка тайну, всё рассказал.*
- 2. Сегодня мальчик встал очень рано.*
- 3. Алексей был сердитый и грубый, видимо, не выспался.*
- 4. Чтобы мама не узнала о вазе, сын начал врать*

В процессе данной работы мы пришли к выводу о том, что для правильного определения значения фразеологической единицы необходимо выработать наиболее эффективные приемы и формы работы. Во-первых, следует давать фразеологизмы учащимся только в контексте. Во-вторых, нужно широко использовать синонимическое сопоставление фразеологизмов. Этот прием целесообразно сочетать с упражнениями по развитию навыков самостоятельного употребления фразеологизмов. В процессе развития умений употребления фразеологических единиц учитель должен научить учащихся употреблять фразеологизмы только в силу той или иной речевой необходимости. Особое внимание необходимо обратить на правильное употребление в речи фразеологизмов, так как дети часто допускают большое количество ошибок при изучении этой темы

Также мы обратили внимание на то, что ученики не просто запоминают пословицы, они связывают их с нравственными проблемами в прочитанных

произведениях, с жизненными ситуациями, разъясняют их аллегорический смысл, значения отдельных слов и сочетаний. Такая работа активизирует речевую деятельность.

III. Комплекс упражнений для формирования умений употребления слов в переносном значении. В процессе эксперимента по формированию речевых умений была проведена работа с многозначными словами в тексте произведений, выделении их, понимании их смысла и роли переносного значения слова. На уроках русского языка выполнялись специальные упражнения с использованием многозначной лексики, проводилась работа над их значениями (прямыми и переносными). При разработке упражнений на выработку умений воспринимать и использовать в речи слова в переносном значении учитывались лингвистическая специфика полисемьи, возрастные, психологические особенности учащихся:

Упражнение 1. Прочитайте строки из стихотворения М. Лермонтова «И скучно и грустно...»:

И жизнь, как помотришь...

Такая пустая и глупая шутка...

В каком слове заключена языковая игра? Объясните, как вы понимаете значения этого слова? Рассмотрите иллюстрации на доске. Почему в словосочетаниях *пустая шутка* и *пустая коробка* употребили одно и то же слово? Что общего в значениях этих слов?

Упражнение 2. Даны две иллюстрации: *лист дерева, лист книги.*

Сопоставьте картинки, ответьте на вопросы:

- Что изображено?
- Похожи ли предметы, изображенные на картинках?
- Почему два разных предмета назвали одним словом?

- Можно ли употребить слово «*листок*» из строчек М.Лермонтова «Дубовый листок оторвался от ветки родимой» к одному из значений этих слов? Объясните, в каком значении автор употребляет слово *листок*.

Упражнение 3. Прочитайте выражения: «*дети играют*», «*студеный ключ играет*», «*играет на скрипке*». На доске иллюстрация к одному из выражений. Какое выражение проиллюстрировал художник? Объясните его значение. Какие еще значения имеет этот глагол? Какие из значений прямые, а какие переносные?

Упражнение 4. Перечитайте первую строчку из стихотворения М. Лермонтова «*Когда волнуется желтеющая нива...*». Найдите многозначное слово. Подумайте, в каком значении употребляет это слово автор? Объясните, с помощью развернутого описания, другие значения слова.

Упражнение 5. Перечитайте стихотворение М.Ю. Лермонтова «*Тучи*». Подчеркните слова, с помощью которых поэт описывает тучи. Какими видит тучи автор?

«Вечные странники, изгнанники, вечно холодные, свободные..»

В каком значении употреблено слово *тучи*? В каких значениях можно употребить данное слово? Составьте предложения. С чем можно сравнить с тучи? Подберите подходящие сравнения, запишите в тетради.

Данная работа была основана на межпредметных связях и не требовала выделения специальных часов. Система работы над словами в переносном значении велась путем практического освоения слов, обозначающих преимущественно конкретные предметы, признаки, действия, а затем переходила к усвоению слов с переносными значениями.

IV. Комплекс упражнений для формирования фонетической грамотности и умений правильно ставить ударение. Фонетическая сторона речи является важнейшим элементом речевых умений. В процессе работы мы обратили внимание на то, что учащиеся нарушают нормы, например, ученики произносят [чо], хотя литературной нормой является произношение [што]. Имеет место неоправданный пропуск звуков в отдельных словах. Достаточно часто происходит неоправданный пропуск гласных и согласных звуков, а иногда и целых сочетаний звуков. Часто наблюдается неоправданная вставка гласных и согласных звуков., напр. лишний

согласный *н* ученики могут вставлять в словах: *беспрецедентный, инцидент, желатин, констатировать, компрометировать, пиджак*. Также существительное *грейпфрут* учащиеся часто произносят с лишним согласным *к* в конечном слоге, сближая его с родовым понятием *фрукт*. Часто в речи учеников допускается замена звука *[м]* на *[н]* при особом сочетании звуков: *трамвай, комплимент, амбар, имбирь, пломбировать*.

Решая данную проблему, мы исходили из того, что при ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно интегрировать с аутентичной демонстрацией, и только затем следует интенсивная тренировка учащихся в произношении, которая также происходит на основе нормативных произношений.

Имеет место работа над орфоэпической нормой в следующих упражнениях:

Упражнение 1. Прочитайте слова и запомните их произношение.

Полечить – облепить;

Разговор – приговор – договор;

говорит – звонит;

документ – инструмент – медикамент.

маляр – столяр;

портфель – щавель.

Упражнение 2. Прочитайте слова и объясните, что обозначают пометы в квадратных скобках: *мягкий [х] лёгкий [х] нарочно [ин] термин [т'] тембр [тэ]*

Вторая группа упражнений направлена на формирование умений произносить слова в соответствии с орфоэпическими и акцентологическими правилами. Например, школьники должны запомнить, что в глаголах прошедшего времени женского рода ударение обычно падает на окончание: *взяла́, ждала́* и т. д.

Упражнение 3. Прочитайте стихотворение, объясните постановку ударения в глаголах прошедшего времени.

«Хороший день»

Сорока-белобока Садится на забор,

Сорока-белобока Заводит разговор:

– Нынче я была́ на рынке? Да, была́.

Молока взяла́ я кринку? Да, взяла́.

Молоко лила́ я в тесто? Да, лила́.

А блины пекла́ из теста? Да, пекла́.

А блинов дала́ соседям? Да, дала́.

Похвала́ была́ соседей? Да, была́.

Хорошо я нынче день провела́! (В. Леванская)

Упражнение 4. Образуйте формы прошедшего времени женского рода уданных глаголов, поставьте ударение.

Ждать, задать, придать, занять, изгнать, начать.

Упражнение 5. Орфоэпический разбор слов. Его цель состоит в развитии речевого слуха учащихся, выработке умения слышать звучащее слово, замечать особенности его произношения.

Прочитайте слова и укажите, какие орфоэпические особенности они имеют:

Яичница, Кузьминична, кодекс, купейный, шинель.

Упражнение 6. Сопоставительный анализ нормы и её нарушений.

Прочитайте стихотворение, подчеркните слова, в которых ударение поставлено правильно. Как верно надо говорить:

Облэгчить или облеги́ть? Краси́вей или краси́вей?

Упражнение 7. Исправление орфоэпических и акцентологических ошибок.

Прочитайте стихотворный фельетон В. Масса и Н. Червинского. Произнесите слова и фразы, данные в кавычках, правильно.

Между прочим, говорил он, между прочим, «Красивее», «Мы так хотим», «Досуг, шофер, процент, заем, Квартал, портфель, биллутень», «Поверх плана выполняем».

V. Для развития умений, необходимых в устной речи, предлагаем подготовить выступления на темы, связанные с конкретными личностными качествами: «Достоинство», «Быть ответственным за все», «Равнодушие», «За здоровый образ жизни », «Я - россиянин».

Например, тему «Равнодушие» рассматриваем в классе на уроке развития устной речи при работе в группах, каждая из которых разрабатывает подтемы:

1. Группа обсуждает вопрос «Равнодушие - враг отношений», акцентируя внимание на различных сферах взаимоотношений (в семье, служебной сфере, дружбе, любви). Отправными точками для размышлений являются следующие аспекты:

Что является почвой для отношений?

Чувства связывают людей.

Как изменится жизнедеятельность людей, если в отношения «вмешивается» равнодушие.

2. Групповое обсуждение вопроса «Равнодушие влияет на деятельность» заключается в анализе мотивов, причин, желаний и обязанностей человека в цепочке «деятельность - эффективность процесса - производительность действий - результат деятельности». Ученики моделируют ситуации деятельности в различных сферах (в быту - уборка квартиры, в школе - подготовка к новогоднему празднику и т.д.) и с разным составом участников (деятельность индивидуальная и совместная), приходя к выводу о соотношении равнодушия, и чувства долга, и оценки действий равнодушного человека.

3. Обсуждение вопроса «Равнодушие - враг человека» заключается в выявлении негативного влияния равнодушия на человека: человека как личности, человека как общественного существа, влиянии на эмоционально-волевую сферу, духовность человека. Ученики моделируют ситуации, проектируют последствия равнодушия для жизнедеятельности человека.

4. Вопрос «Равнодушие - враг жизни» требует от учеников проективной культуры и прогностического мышления, ведь они должны предусмотреть: как равнодушие влияет на развитие личности; каким может быть образ жизни равнодушного человека; какой может быть биография равнодушного человека (чего достиг в жизни, сколько потратил душевных и физических сил). Ученики обсуждают аспекты вопроса, выражая оценочные суждения.

Результат совместной работы каждой группы – развернутое высказывание обсуждаемого вопроса, которое произносит один из учеников, акцентируя внимание на двух моментах:

1. Почему следует избегать равнодушных людей и бороться с проявлениями равнодушия в себе?

2. Как воспитывать себя неравнодушной личностью?

В процессе работы используются преимущественно ситуации отношений (коммуникативные ситуации), предлагаются ситуации, близкие к субъектному опыту жизнедеятельности учеников: в семье, в кругу сверстников, в школе, в общественных местах; связанные с конфликтами, примирением после конфликта; между собеседниками одного пола и наоборот; связанные с выяснением причин поступков и такими, которые связаны с потенциальными последствиями речевого поведения.

Также в процессе работы мы использовали задания поискового характера, например: *«Однажды на уроке русского языка ученики поспорили. Одни утверждали, что нельзя допускать в речи орфоэпические ошибки, а другие защищали позицию, что в устной речи допустимы разные варианты произношения, если это не искажает смысл слова. Кого бы вы поддержали? Сформулируйте свою позицию и попытайтесь обосновать ее».*

В процессе обсуждения мнения учащихся разделилась, одна часть учащихся отстаивала позицию «вольного обращения со словом», другая – утверждала необходимость придерживаться в речи четких правил.

В результате дискуссии, аргументов учителя большинство учеников пришли к выводу о необходимости учиться правильному произношению слов.

2.4. Контрольный эксперимент

После проведения формирующего эксперимента, целью которого было повысить уровень речевых умений пятиклассников, мы провели последний этап экспериментального исследования. Цель данного этапа – мониторинг уровня речевых умений учеников 5 класса после проведенной работы.

В контрольном эксперименте были использованы те же задания тестам, что и на констатирующем этапе, однако содержание тестов было изменено, что позволяет сделать авторизация на странице он-лайн тестов.

Все вновь полученные результаты были вновь сведены в таблицу (табл. 2.3) и обработаны по формуле, предложенной в п. 2.1.

Таблица 2.3 – Уровень речевых умений учащихся экспериментального и контрольного классов на контрольном этапе эксперимента

Уровень	Экспериментальный класс (30 уч.)		Контрольный класс (30 уч.)	
	Кол-во	% от общего числа	Кол-во	% от общего числа
Высокий	12	40%	6	20%
Средний	12	40%	14	47%
Низкий	6	20%	10	33%

Полученные таким образом результаты можно отобразить в виде итоговой диаграммы с тем, чтобы оценить динамику изменений в уровне развития речевых умений у учащихся контрольного и экспериментального классов в ходе экспериментальной работы (рис. 2.10).

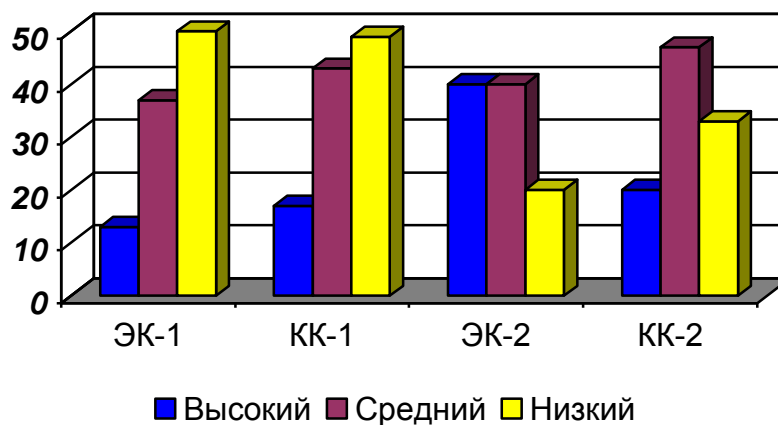


Рис. 2.10- Структура контрольного и экспериментального классов по уровню развития речевых умений на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы

ЭК-1 - результаты экспериментального класса на констатирующем этапе эксперимента.

ЭК-2 - результаты экспериментального класса на контрольном этапе эксперимента.

УК-1 - результаты контрольного класса на констатирующем этапе эксперимента.

УК-2 - результаты контрольного класса на контрольном этапе эксперимента

В экспериментальном классе в процессе развития речевых умений произошли следующие изменения: на 27.0 % возросло количество обучаемых, имеющих высокие показатели речевого развития; на 3.0 % повысилось количество обучаемых, имеющих средние показатели речевого развития; на 30.0 % снизилось количество обучаемых, имеющих низкие показатели речевого развития.

В контрольном классе за время экспериментальной работы произошли такие изменения: на 3.0 % возросло количество обучаемых, имеющих высокие показатели речевого развития; на 4.0% повысилось количество обучаемых, имеющих средние показатели речевого развития; на 7.0 % снизилось количество обучаемых, имеющих низкие показатели речевого развития.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа по развитию речевых умений прошла успешно, обучающиеся повысили уровень своей речевой грамотности, сформировались умения постановки ударения,

повысилось понимание цели использования в речи слов с прямым и переносным значением, увеличился словарный запас учащихся. Это доказывает, что работа, которую мы провели, способствует быстрому и продуктивному развитию речевых умений, что, в свою очередь, позитивно влияет на языковое развитие учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В первой части работы рассмотрены теоретические основы проблемы формирования речевых умений на уроках русского языка в основной школе. Определено, что речевые умения представляют собой сформированную в процессе речевой деятельности способность осуществлять речевую деятельность для решения возникших коммуникативных задач на основе комплекса представлений о лексическом и стилистическом разнообразии речи, о правильности речи, о культуре речи.

В настоящее время формирование речевых умений на уроках русского языка в средней школе должно основываться на компетентностной парадигме, когда ключевой целью становится формирование способности к содержательному, выразительному, стилистически точному, грамматически верному изложению своих мыслей, а также к передаче чужого текста с соблюдением всех норм русского литературного языка.

Данная парадигма предполагает использование системы методов обучения, хотя следует признать, что в настоящее время целостная теория методов обучения родному языку до сих пор не разработана. В то же время для формирования речевых умений и обучения школьников речевым стратегиям целесообразно использовать потенциал новых методик, которые возможно объединить в соответствующей программе, разработанной на основе методики формирования коммуникативно-речевых умений на уроках русского языка в 5-6 классах. В связи с этим необходимо и далее развивать и совершенствовать уже имеющиеся методики формирования речевых умений на уроках русского языка в средней школе, наполняя их новым содержанием.

В частности, перспективным можно считать использование технологического подхода к работе по развитию речи учащихся в методике преподавания русского языка, который предполагает решение учащимися ряда учебных заданий, способствующих развитию речевых умений, посредством обогащения речи фразеологизмами, формирования навыков

использования в речи синонимов, антонимов, слов с переносным значением, умений правильной постановки ударений.

Во второй части исследования проведена опытно-экспериментальная работа по формированию речевых умений на уроках русского языка в 5 классах.

В экспериментальном классе в процессе развития речевых умений произошли следующие изменения: на 27.0 % возросло количество обучаемых, имеющих высокие показатели речевого развития; на 3.0 % повысилось количество обучаемых, имеющих средние показатели речевого развития; на 30.0 % снизилось количество обучаемых, имеющих низкие показатели речевого развития.

В контрольном классе за время экспериментальной работы произошли такие изменения: на 3.0 % возросло количество обучаемых, имеющих высокие показатели речевого развития; на 4.0 % повысилось количество обучаемых, имеющих средние показатели речевого развития; на 7.0 % снизилось количество обучаемых, имеющих низкие показатели речевого

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что в экспериментальном классе произошли положительные изменения, в то время как в контрольном классе таких изменений не произошло, что свидетельствует об эффективности разработанной методики формирования речевых умений у учащихся 5 классов общеобразовательной школы. В основу данной методики положен деятельностный подход и поэтапность формирования речевых умений. Данный подход к обучению реализуется в преимущественном использовании коммуникативных упражнений, направленных на развитие способностей к речевому высказыванию. Разработанная система упражнений дает возможность активизировать процесс речевого развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход / Е.С. Антонова. – М.: Просвещение, 2006. – 464 с.
2. Баранов М.Т., Ладыженская, Т.А., Львов, М.Р., Ивченко, П.Ф. Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, П.Ф. Ивченко.- М.: Просвещение.- 2008. – 349 с.
3. Бескорвайная Л.С. Современные открытые уроки русского языка / Л.С. Бескорвайная.- М.: Владос.- 2002.- 197с.
4. Бутакова Л.О. Языковая способность и речевая компетенция школьников: анализ сформированности когнитивных механизмов // Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознание. 2016. Т. 15. № 4. С. 40-52.
5. Бутакова, Л. О. Динамика развития языковой способности и речевой компетенции носителей русского языка. Региональное экспериментальное исследование / Л. О. Бутакова. – Омск: Омск. гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского: Вариант-Омск, 2010. – 160 с.
6. Вакуленко Е.А. Развитие речевых умений школьников // Начальная школа. 2011. № 3. С. 34-39.
7. Вербенко Т.Н., Антонова Л.Г. Современные технологии формирования коммуникативно-речевых умений младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 4. С. 106-111.
8. Васильева, А.Н. Основы культуры речи: учебное пособие / А.Н. Васильева. - М.: Высшая школа.- 2001.- 172с.
9. Воителева Т. М. Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Филол. образование» и специальности «Рус. яз. и лит.». М.: Дрофа, 2006. 319 с.
10. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский.- М.: Педагогика.- 2006.- 115с.

11. Габеева К. А. Особенности применения личностно-ориентированных упражнений по обучению монологической речи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2(48). С. 41–47.
12. Гольдин В. Е. Возрастная динамика словесных ассоциаций школьников / В. Е. Гольдин // Язык в движении: к 70-летию Л.П. Крысина. – М.: Языки славянской культуры, 2007. – С. 126–137.
13. Доценко Т. И. Активные процессы в лексиконе подростка / Т. И. Доценко // Русский язык сегодня: активные языковые процессы конца XX века. – М.: Азбуковник, 2003. – Вып. 2. – С. 139–147.
14. Дзагурова Ф.О. Формирование коммуникативно-речевых умений - ключевая задача обучения русскому языку в начальной школе // В сборнике: Учитель создает нацию. Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. 2019. С. 321-325.
15. Десяева Н.Д. Языковая личность ребенка и пути ее формирования // Человек в информационном пространстве: Сборник научных трудов / Под общ. Ред. Н.В. Аниськиной. – М., 2014. – С. 246-251.
16. Дресвянина С.К. Работа над текстом как средство развития речи обучающихся // Филология и культура. 2017. № 5. С. 203-208.
17. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе / Н.И. Жинкин.- М.: Знание.- 2009.- 204 с.
18. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–VIII классов / Н. И. Жинкин // Язык. Речь. Творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. – М.: Лабиринт, 1998. – С. 183–319.
19. Калытык Л.А. Речевое умение как система подсистемных лексических, грамматических и произносительных навыков // Труды Дальневосточного государственного технического университета. 2006. № 142. С. 222-226.
20. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 5-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2006. 264 с.

21. Капинос В.И., Сергеева, Н.Н., Соловейчик, М.С. Развитие речи: Теория и практика обучения: Книга для учителя / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик.- М.: Просвещение.- 2001.- 276с.
22. Крайник О.М. Сформированность текстовых умений старшеклассников как отражение их речевой культуры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 98. С. 42-50.
23. Кузнецов М.В. Качественное развитие речевых умений на базе требований государственного стандарта общего образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 11 (79). С. 303-307.
24. Коробкова Т.Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе // Специальное образование 2010. №3. С. 29-41.
25. Кусова М. Л., Упорова Д. С. Речевая стратегия и универсальные коммуникативные учебные действия как результаты обучения русскому языку // Гуманизация образовательного пространства: материалы международной научной конференции. – М.: Издательство «Перо», 2016.
26. Коренева А. В. Уроки совершенствования коммуникативных умений в системе обучения речевому этикету // Концепт. – 2014. – № 02. С. 1-10.
27. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева [и др]. — М.: Флинта: Наука, 2003.
28. Ладыженская Т.А. Обучение связной речи в школе. Методы обучения в современной школе: Сб. статей / под ред. Н.И. Кудряшова.- М.: Просвещение.- 2003.- 152с.

29. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов.- М.: Издательский центр "Академия".- 2000. - 248с.
30. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев.- М.- 2005.- 159с.
31. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997.
32. Лукошкова Т. С. Система работы по формированию коммуникативных умений учащихся на уроках русского языка // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. № 5.
33. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: ИЭТ, 2013. 268 с.
34. Никонова Л.В. Диагностика речевых умений школьников 5-6 классов на уроках русского языка средней общеобразовательной школы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 6. С. 58-60.
35. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.]; под ред. Е. А. Быстровой. - М.: Дрофа, 2004.
36. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по русскому языку. Профильный уровень (проект). - 2004 [Электронный ресурс]: Российский общеобразовательный портал Министерства образования и науки РФ: система федеральных образовательных порталов.
37. О ходе эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования // Официальные документы в образовании. 2016. № 20.
38. Примерные программы основного общего образования. Русский язык. – М.: Просвещение, 2011. – 112 с.
39. Прибылых С.Р. Развитие коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку // В сборнике: Русский язык и литература в

- современном образовательном пространстве: диалог культур. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2018. С. 246-248.
- 40.Рязанцева Г.С. Формирование речевых умений в лингвосоциокультурном контексте // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2009. № 3. С. 187-188.
- 41.Степанова А.Д. К вопросу о совершенствовании устной речи учащихся // В сборнике: Общество. Наука. Инновации. Сборник статей. Всероссийская ежегодная научно-практическая конференция. 2017. С. 3252-3264.
- 42.Сдобнова, А. П. Лексикон школьника как динамическая система / А. П. Сдобнова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2015. – 248 с.
- 43.Суворова Е.П. Речевое развитие школьников и студентов как междисциплинарная проблема общего и педагогического образования // Вестник Герценовского университета 2017. № 1. С. 55-59.
- 44.Томилова С.Д. Формирование художественно-речевых умений старших дошкольников в процессе творческого рассказывания // Педагогическое образование. 2009. № 2. С. 100-107.
- 45.Трофимова О.В. Использование коммуникативно-речевых задач на уроках русского языка для подготовки учащихся к устному собеседованию по русскому языку // Трофимова О.В. Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2017. Т. 12. № 6. С. 103-109.
- 46.Урубкова Л. М. Монологическая речь в системе филологического образования: сборник статей XXIV Международной науч.-практ. конференции «Современный российский менеджмент: состояние, проблемы, развитие» / под ред. Б. Н. Герасимова. Пенза: Приволжский дом знаний, 2016. С. 84–96.
- 47.Черепанова Л.В. Функционально-смысловые типы речи в формировании коммуникативной компетенции школьников при

- обучении русскому языку // Вестник Бурятского Государственного университета. Язык. Литература. Культура. 2019. № 2. С. 110-115.
- 48.Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
- 49.Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1969. - 279 с.
- 50.Баранов М. Т. Умения и навыки в школьном курсе русского языка / / Русский язык в школе, 1979. - № 4, с. 21
- 51.Варзацкая Л. А. Методика развития связной речи младших школьников. - Житомир, 1995. С. 19
- 52.Демидчик Г. С. Развитие коммуникативно - речевых умений младших школьников средствами служебных частей речи: работа к.п.н., К., 2001. С. 8
- 53.Казаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно - методическое обеспечение / В. А. Казаков. - М.: Высшая школа, 1990. - 248 с.
- 54.Кошечкина Т.В. Формирование текстовой компетенции учащихся 5-6-х классов общеобразовательной школы: дисс... канд. пед. наук. – Москва, 2008. – 159 с.
- 55.Методика обучения русскому языку в средних учебных заведениях: учебник для студентов высших учебных заведений / Н. И. Пентилюк, А.Г. Галетова [и др.]. - М.: Ленвит, 2000. С. 35
- 56.Методика развития речи на уроках русского языка / Под редакцией Т. А. Ладыженской. - М., 1980. С. 199-200
- 57.Никульченкова Е.В. Проблема риторико-технологического подхода к работе по развитию речи учащихся младших классов в методике преподавания русского языка. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24095>

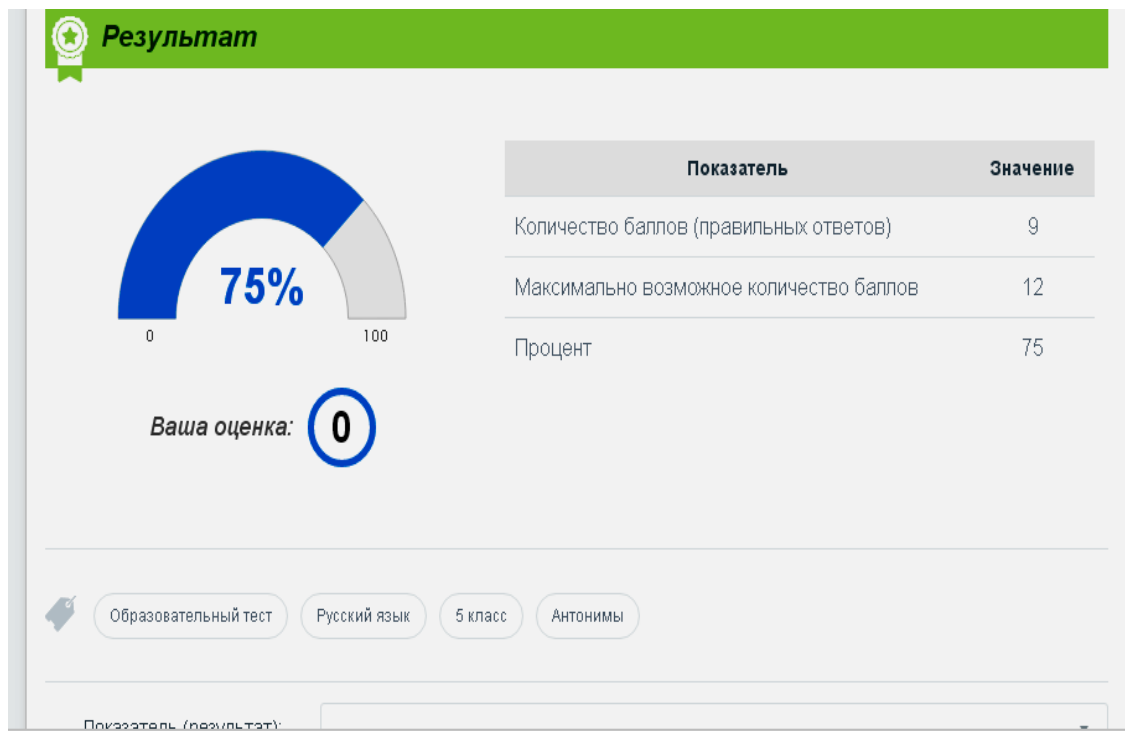
- 58.Суворова Е. П. Речевое развитие школьников и студентов как междисциплинарная проблема общего и педагогического образования / Суворова Е.П. // Вестник Герценовского университета / РГПУ. - СПб., 2007. - N 1(39). - С.55-59.
- 59.Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
- 60.Филиппова, Л. В. Компетентностные задания на уроках русского языка в начальной школе как средство реализации системно-деятельностного подхода / Л. В. Филиппова, А. В. Авдеева // Молодой ученый. — 2016. — № 8.7 (112.7). — С. 34-37.
- 61.Фридман Л.М. Психологический справочник учителя. - М., 1991.
- 62.Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897. – <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/fgos-osnovnogo-obshego-obr.html>
- 63.Ушинский, К. Д. Родное слово / К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1981. – с. 89–151
- 64.Водовозова, Е. Н. На заре жизни: [в 2 т.] / Е. Н. Водовозова. – М.: Гослитиздат, 1964. – Т. 1. – 527 с.
- 65.Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
- 66.Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. – М.: «Русский язык», 1985. – 239 с.
- 67.Тесты по русскому языку для 5-го класса он-лайн. – Режим доступа: <https://onlinetestpad.com/ru/tests/russian/5class>.
- 68.Тест по теме «Фразеологизмы». – Режим доступа: <https://onlinetestpad.com/ru/testview/80802-test-po-teme-frazeologizmy>

69. Тест по теме «Антонимы». – Режим доступа: <https://onlinetestpad.com/ru/testview/80233-test-po-teme-antonimy>
70. Тест «Постановка ударения». – Режим доступа: <https://onlinetestpad.com/ru/testview/65143-postanovka-udareniya-ege-zadanie-4>
71. Тест «Синонимы». – Режим доступа: <https://onlinetestpad.com/ru/testview/79200-sinonimy-5-klass>
72. Тест «Фонетика» <https://onlinetestpad.com/ru/testview/1783-test-fonetika>
73. Тест по теме «Прямое и переносное значение слова».
74. Тест «Лексика» <https://onlinetestpad.com/ru/testview/1784-test-leksika>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Образец итогового результата тестирования



Приложение 2

Результаты исследования уровня развития речевых умений у учащихся экспериментального класса на констатирующей этапе экспериментальной работы

№	Ф.И.	Номер методики							Сумма	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7		
1	Аксенова Н	1		1		1			3	Средний
2	Бадиян М	1							1	Низкий
3	Богущая И	1	1	1	1	1		1	6	Высокий
4	Безрук И	1		1		1		1	4	Средний
5	Высоцкая Г.	1	1	1		1			4	Средний
6	Виленко Ю.	1			1				2	Низкий
7	Дайнова В.	1	1						2	Низкий
8	Долгих Ю.		1		1				2	Низкий
9	Дебердеева Н			1		1			2	Низкий
10	Жирков Ю.			1					1	Низкий
11	Жукова Л.	1	1	1	1	1			5	Средний
12	Желудько П.	1				1			2	Низкий
13	Зайцев И.			1		1			2	Низкий
14	Звягинцев М.	1	1	1		1	1	1	6	Высокий
15	Зозуля Р.	1		1			1		3	Средний
16	Ивлева Г.	1		1	1		1	1	5	Средний
17	Клименко И.	1		1	1		1		4	Средний
18	Кравцов В.	1	1	1	1	1	1		6	Высокий
19	Кулиш Д.	1	1						2	Низкий
20	Лесная Н.		1	1					2	Низкий
22	Ладная Р.	1		1	1	1		1	5	Средний
23	Лебединец В.	1		1		1		1	4	Средний
24	Манойло И.	1	1			1		1	4	Средний
25	Марченко А.	1		1		1	1	1	5	Средний
26	Марков Е.			1			1		2	Низкий
27	Решетова Т.	1		1					2	Низкий
28	Чумаченко И	1				1	1	1	4	Средний
29	Шубина А.	1		1		1	1	1	5	Средний
30	Шуляк А.		1	1		1	1	1	5	Средний

Приложение 3

Результаты исследования уровня развития речевых умений у учащихся контрольного класса на констатирующей этапе экспериментальной работы

№	Ф.И.	Номер методики							Сумма	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7		
1	Аванесов Л.	1		1	1	1			4	Средний
2	Аристов А.			1		1			2	Низкий
3	Бурцева Г.	1		1	1	1	1		5	Средний
4	Бутейко Р.	1	1	1			1	1	5	Средний
5	Бушова В.			1		1			2	Низкий
6	Василенко И.			1					1	Высокий
7	Волевласова Е.		1						1	Низкий
8	Глуценок Л.		1						1	Низкий
9	Воробей И.			1					1	Низкий
10	Довгань С.	1		1	1	1	1	1	6	Высокий
11	Завалий М.	1			1	1	1	1	5	Средний
12	Задорожный А.	1			1				2	Низкий
13	Иванилова П.			1					1	Низкий
14	Карцев А.			1					1	Низкий
15	Корляков Е.			1	1				2	Низкий
16	Неветрова Г.	1		1		1	1	1	5	Средний
17	Нечитайло Г.	1	1	1		1	1	1	6	Средний
18	Новиков Д.			1					1	Низкий
19	Новицкий Р.	1	1	1		1	1	1	6	Высокий
20	Поддубная Л.	1		1	1	1	1	1	6	Высокий
22	Попова Н.			1	1	1	1	1	5	Средний
23	Прага А.			1		1	1	1	4	Средний
24	Рыбальченко В.	1							1	Низкий
25	Самарин Е.	1							1	Низкий
26	Свичкарь А.		1						1	Низкий
27	Серая С.		1		1	1	1		4	Средний
28	Такмиленко Г.		1	1		1	1	1	5	Высокий
29	Цветаева А.			1		1	1	1	4	Средний
30	Шевченко И.	1	1			1		1	4	Средний

Приложение4

1. Упражнение на усвоение лексического значения слова.

А) Раскройте значение слов, подбирая общее название для каждой группы: стол, стул, шкаф, кресло, диван, полка (мебель); голубой, лазурный, бирюзовый, небесный (цвет); ель, сосна, дуб, пихта, береза (деревья) и т.д.

Б) Назовите слова по данным определениям:

Прибор для измерения температуры

Механизм для подъема и перемещения грузов и т.д.

В) Назовите существительные, в определение которых входят слова:

Специалист (врач, инженер, строитель, учитель)

Наука (математика, физика, химия, биология) и т.д.

2. Упражнения на многозначность слова.

А) Определите прямое значение слова *корпус* в следующих словосочетаниях:

Корпус судна, учебный корпус, офицерский корпус и др.

Б) Укажите, в каких предложениях слова употреблены в переносном значении:

Костер горит ярким пламенем.

Горит восток зарею новой.

Круглое, разожженное морозом лицо горело, словно его натерли свеклой.

В) В каких словосочетаниях слова употреблены в переносном значении? Объясните, как вы его понимаете:

Ослепительный свет - ослепительная красота;

Блеск молнии - блеск остроумия;

Ледяная глыба - ледяной взгляд;

Сердечные мышцы - сердечный друг;

Море пшеницы - голубое море и т.д.

Г) Подобрать к каждому значению слов синонимы и антонимы:

Чистое небо (ясное - хмурое),

Жаркий день (знойный - морозный),
Низкий забор (неввысокий - высокий),
Пасмурная погода (хмурая - ясная) и т.д.

Д) Определите значения слов в словосочетаниях, переведите их на родной язык:

Колючий холод, колючее слово; острый нож, острое зрение, острый запах, острая игла, острое слово и др.

Е) Какие из данных слов однозначные, какие - многозначные?

Айсберг, дополнение, реять, свирепый, число, коралловый, прилагательное.

3. Упражнения на подбор близких по значению слов:

А) Данные слова распределите по синонимическим группам:

Лазурный, робкий, прилежный, несмелый, храбрый, старательный, застенчивый, усердный, смелый, мужественный, трусливый, лиловый и т.д.

Б) Распределите синонимы в порядке усиления их значения:

Стужа, мороз, холод. Пекло, жара, зной, жарища.

В) Подобрать синонимы к словам:

Метель (пурга, буран, вьюга);

Мчаться (бежать, нестись, лететь);

Вежливый (учтивый, уважительный, любезный, корректный, обходительный, галантный);

Препятствие (преграда, помеха, загвоздка, тормоз) и др.

4. Упражнения на подбор антонимов.

А) Вставьте в пословицы недостающие антонимы:

Ученье свет, а неученье -...;

Сытый... не понимает;

Меньше говори,... делай;

За маленьким погнался, а... потерял.

Б) Подберите к словам сначала синонимы с не-, потом антонимы:

Враг (недруг - друг); веселый (невеселый - грустный); болезнь (недуг - здоровье) и др.

В) Подберите антонимы к разным значениям слов, составьте с ними предложения:

Тяжелая работа, тяжелый запах, тяжелое настроение;

Твердая рука, твердые знания, твердая кожа;

Легкая задача, легкий рюкзак, легкий мороз;

Мягкий диван, мягкий климат, мягкий характер и т.д.

Г) Выберите из групп слов антонимы, составьте с ними предложения, устно переведите предложения на родной язык:

Рассвет - утро - день - сумерки - вечер - ночь и др.

5. Упражнение на определение омонимов

Являются ли выделенные слова омонимами? Почему?

Строевой командир - *строевой* лес; стакан из *стекла* - вода *стекла*;
косить *косой* - *косой* взгляд; теплую *печь* - *печь* пироги; разводить *голубей* -
небо стало *голубей*; побелить *потолок* -
потолок картошку; *заставить* комнату мебелью - *заставить* работать.

6. Упражнение на определение лексического и грамматического значения слова.

А) определить лексическое и грамматическое значения слова:

Учись у *мастера* слова; Чем проще *слово*, тем более оно точно;

Б) Определите лексическое значение слова *свежий*

Свежая газета, свежий фильм, свежие обои; свежее белье, свежее молоко; свежие розы; свежее утро, свежий ветер.

Приложение 5

Результаты исследования уровня развития речевых умений у учащихся экспериментального класса на контрольном этапе экспериментальной работы

№	Ф.И.	Номер методики							Сумма	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7		
1	Аксенова Н	1	1	1	1	1	1		6	Высокий
2	Бадиян М	1	1	1					3	Средний
3	Богуцкая И	1	1	1	1	1		1	6	Высокий
4	Безрук И	1		1	1	1	1	1	6	Высокий
5	Высоцкая Г.	1	1	1		1	1	1	6	Высокий
6	Виленко Ю.	1			1	1			3	Средний
7	Дайнова В.	1	1			1			3	Средний
8	Долгих Ю.		1		1	1			3	Средний
9	Дебердеева Н			1		1			4	Средний
10	Жирков Ю.	1		1				1	1	Средний
11	Жукова Л.	1	1	1	1	1		1	6	Высокий
12	Желудько П.	1				1			2	Низкий
13	Зайцев И.			1		1			2	Низкий
14	Звягинцев М.	1	1	1		1	1	1	6	Высокий
15	Зозуля Р.	1		1	1	1	1	1	6	Высокий
16	Ивлева Г.	1		1	1	1	1	1	6	Высокий
17	Клименко И.	1		1	1	1	1	1	6	Высокий
18	Кравцов В.	1	1	1	1	1	1	1	7	Высокий
19	Кулиш Д.	1	1						2	Низкий
20	Лесная Н.		1	1					2	Низкий
22	Ладная Р.	1		1	1	1	1	1	6	Высокий
23	Лебединец В.	1		1		1	1	1	6	Высокий
24	Манойло И.	1	1		1	1	1	1	6	Высокий
25	Марченко А.	1	1	1	1	1	1	1	7	Высокий
26	Марков Е.			1			1		2	Низкий
27	Решетова Т.	1		1					2	Низкий
28	Чумаченко И	1				1	1	1	4	Средний
29	Шубина А.	1		1		1	1	1	5	Средний
30	Шуляк А.		1	1	1	1	1	1	6	Высокий

Результаты исследования уровня развития речевых умений у учащихся
контрольного класса на контрольном этапе экспериментальной работы

№	Ф.И.	Номер методики							Сумма	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7		
1	Аванесов Л.	1		1	1	1			4	Средний
2	Аристов А.			1		1			2	Низкий
3	Бурцева Г.	1		1	1	1	1		5	Средний
4	Бутейко Р.	1	1	1			1	1	5	Средний
5	Бушова В.			1		1			2	Низкий
6	Василенко И.			1					1	Высокий
7	Волевласова Е.		1		1	1			3	Средний
8	Глущенко Л.		1						1	Низкий
9	Воробей И.			1					1	Низкий
10	Довгань С.	1		1	1	1	1	1	6	Высокий
11	Завалий М.	1			1	1	1	1	5	Средний
12	Задорожный А.	1			1				2	Низкий
13	Иванилова П.	1		1					2	Низкий
14	Карцев А.			1			1		2	Низкий
15	Корляков Е.			1	1				2	Низкий
16	Неветрова Г.	1		1		1	1	1	5	Средний
17	Нечитайло Г.	1	1	1		1	1	1	6	Средний
18	Новиков Д.			1					1	Низкий
19	Новицкий Р.	1	1	1		1	1	1	6	Высокий
20	Поддубная Л.	1		1	1	1	1	1	6	Высокий
22	Попова Н.			1	1	1	1	1	5	Средний
23	Прага А.			1		1	1	1	4	Средний
24	Рыбальченко В.	1							1	Низкий
25	Самарин Е.	1							1	Низкий
26	Свичкарь А.		1						1	Низкий
27	Серая С.		1		1	1	1		4	Средний
28	Такмиленко Г	1	1	1	1	1	1	1	7	Высокий
29	Цветаева А.			1		1	1	1	4	Средний
30	Шевченко И.	1	1	1	1	1		1	6	Высокий