



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)

Факультет подготовки учителей начальных классов
Кафедра русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и
литературе

Выпускная квалификационная работа
« Развитие умений речевого этикета младших школьников на уроках
русского языка»
по направлению 44.03.01 – «Педагогическое образование»
Профиль: Начальное образование
Уровень образования: бакалавриат

Выполнила:
студентка группы ОФ – 408/070 – 4 – 2
Тесаловская Анастасия Валерьевна

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Никитина Елена Юрьевна

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована
« ___ » _____ 20__ г.
зав.кафедрой РЯ, Л и МОРЯ и Л
_____ Г.А.Шиганова

Челябинск, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
1. Развитие умений речевого этикета младших школьников как актуальная проблема теории и методики преподавания русского языка в начальной школе.....	9
2. Педагогические условия развития умений речевого этикета младших школьников.....	28
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ	38
ГЛАВА II ОПЫТНО – ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Диагностический этап осуществления опытно-поисковой работы по развитию умений речевого этикета младших школьников.....	40
Процессуально-технологические особенности развития умений речевого этикета младших школьников	52
Результаты осуществления опытно-поисковой работы по развитию умений речевого этикета младших школьников.....	78
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	88
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	91

ВВЕДЕНИЕ

Проблема речевой культуры имеет глубокие корни: требования к ней излагались ещё в исследованиях В.И. Водовозова, Е.О. Гугеля, А.Г. Ободовского, В.Ф. Одоевского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. Позднее были разработаны фундаментальные теории в области культуры речи и речевого этикета. Н.И. Формановская представила характеристику речевого этикета с социолингвистических и методических позиций, дала определение постулатов вежливости, обозначила речевые формулы, связанные с типовыми ситуациями общения, раскрыла их соответствия в разных языках. Т.А. Ладыженская адресовала непосредственно педагогу свои исследования, раскрывающие возможности практического освоения речевого этикета на уроках русского языка. В.В. Виноградов, Л.П. Крысин, Д.Д. Шахматов, А.М. Шахнарович и другие определили возможность обучения речевому этикету на разных возрастных этапах, выявили пути активизации формул речевого этикета, способствующих развитию сотрудничества детей. В.А. Сухомлинский, исследуя проблему речевого этикета школьников, показал необходимость этикетного общения в жизни людей, самовоспитания в общении, основанного на знании этикетных знаков доброжелательного отношения к людям.

Проблема речевого общения широко освещается в психолого-педагогической литературе. Фундаментальные работы в этой области имеются у Б.Г. Ананьева, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Обозова, С.Л. Рубинштейна и др. Вопросами деятельности и общения занимались А.А. Леонтьев, И.Д. Ладнов, А.В. Петровский, М.С. Каган, И.А. Зимняя и др. Языковым тонкостям педагогического общения уделяется в работах А.А. Введенской, К.М. Левитана, В.Н. Никитенко, В.М. Федосовой и др. Воспитательный аспект коммуникативности раскрыт в исследованиях О.Ю. Афанасьевой, Н.Ф. Гоноболина, А.Б. Добровича, В.А. Кан-Калика, А.В. Мудрика и др. Проблеме речевого общения в общем плане посвящены работы О.Г. Мишановой, А.В. Мудрика, Е.Ю. Никитиной и др.

Таким образом, **актуальность** настоящего исследования обусловлена: 1) эволюционными тенденциями в начальном образовании, связанными с важностью

осуществления языкового образования младших школьников на инновационной основе; 2) повышением требований к качеству языкового образования учащихся младших классов; 3) необходимостью создания инфраструктуры формирования умений речевого этикета обучаемых и накопления банка данных в этом направлении.

Цель исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и верификации педагогических условий развития речевого этикета младших школьников.

Объект исследования – речевое поведение младших школьников.

Предмет исследования – педагогическое обеспечение развития умений речевого этикета младших школьников.

Гипотеза исследования :

педагогическими условиями развития у младших школьников умений речевого этикета являются: включение в образовательный процесс межкультурного диалога; ориентация младшего школьника на толерантное общение; учет специфики и разнообразия типов дискурса; активное применение младшими школьниками эвфемизмов.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой в исследовании ставились и решались следующие **задачи**:

1. Провести теоретико-методический анализ состояния проблемы развития умений речевого этикета младшего школьника в курсе «Русский язык» для определения содержания и направленности научного исследования.
2. Выявить, теоретически обосновать и верифицировать педагогические условия развития умений речевого этикета младшего школьника.
3. Осуществить опытно – поисковую работу по проверке результативности разработанной методики формирования умений речевого этикета младшего школьника при обучении русскому языку.

Теоретико-методологической основой исследования являются:- психолого-педагогическая теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.); теорию речевой деятельности (И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев и др.); положения, раскрывающие культурологические аспекты языкового образования (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова и др.); идеи языкового образования младших школьников (М.Л. Кусова, Е.Ю. Никитина и др.); теорию речевого этикета как лингвистического и социального явления (Л.А. Введенская, В.Е. Гольдин, Е.А. Земская, Н.А., Н.И. Формановская, Е.Н. Ширяев и др.).

Интеграция теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор комплекса **теоретических и эмпирических методов**. Теоретические методы включают в себя анализ философской, лингвистической, психолого-педагогической литературы, материалов и публикаций в педагогической и периодической печати, изучение педагогического опыта. Эмпирические методы связаны с анкетированием, целенаправленным включенным наблюдением, индивидуальными и групповыми беседами с учащимися, пробными выборочными исследованиями. Частные эмпирические методы дополняются общими методами этого уровня: опытной работой, педагогическим экспериментом, включающим констатацию, диагностику, опытное обучение.

Опытно-поисковая база исследования. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе, средней образовательной школы: МБОУ СОШ п.Таёжный Советского р-н,ХМАО-Югра. В проведении опытно-поисковой работы приняли участие ученики третьих классов в количестве 66 учеников начальной школы.

Этапы исследования. Развертывание деятельности по организации исследования осуществлялось в рамках традиционной логики.

Первый этап (сентябрь 2015 – декабрь 2015) посвящен осмыслению теоретико-методических аспектов исследования. На этом этапе выявлялось

состояние изученности избранной проблемы в научной литературе и педагогической практике, определялись ведущие понятия исследования - объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, база исследования и его понятийное поле.

Второй этап (декабрь 2015 – январь 2016) посвящен уточнению гипотезы и задач исследования, применялась теоретико-методическая основа исследования, выявлялись содержательные особенности развития умений речевого этикета младших школьников, а также педагогические условия его успешной реализации

Третий этап (январь 2016 – февраль 2016) посвящен реализации и апробации комплекса педагогических условий развития умений речевого этикета младших школьников в образовательном процессе начальной школы, анализу хода и результатов формирующего этапа опытно — поисковой работы.

Четвертый этап (февраль 2016 – май 2016) посвящен обработке и описанию итогов полученных результатов исследования, определению логики изложения материала, обобщению полученных результатов, оформлению диссертации.

Теоретическая значимость заключается в следующем:

-решение такой многоаспектной проблемы может быть успешно осуществлено, если в качестве теоретико-методической основы развития речевого этикета младших школьников выступит соединение поликультурного (общенаучный уровень), лингводидактического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов.

- выявлены теоретико-педагогические аспекты формирования умений речевого этикета младших школьников, позволившие определить степень разработанности искомой проблемы в теории и методике преподавания русского языка в начальной школе, что послужило в дальнейшем стимулом для осмысления путей поиска новых педагогических задач и их решения в данной области;

- систематизировано понятийное поле исследования, включающее такие базисные понятия, как «культура речевого общения младшего школьника»,

«речевой этикет младшего школьника»», «умения речевого этикета младшего школьника».

- установлено, что методико-технологической составляющей формирования умений речевого этикета младших школьников является коммуникативная задача. В исследовании разработаны предметно-когнитивные, практико-функциональные и стратегически-ориентированные задачи, активирующие личностные функции выбора, смыслообразования, рефлексии и имитирующие межличностную коммуникацию в естественных условиях;

- выявлена структура функции межличностного общения (коммуникативно-дидактический, перцептивно-дидактический и интерактивно-дидактический компоненты).

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что выводы и рекомендации по формированию умений речевого этикета служат совершенствованию языкового образовательного процесса в начальной школе и определяются:

- произведенной систематизацией коммуникативных задач (предметно-когнитивные, практико-функциональные и стратегически-ориентированные), которые выступают в качестве промежуточного звена между теорией и методикой формирования умений речевого этикета младшего школьника;

- разработкой оценочного инструментария для проведения диагностики сформированности у младшего школьника речевого этикета, повышающего научность.

Обоснованность и достоверность результатов и основных выводов работы обусловлены исходными научными позициями исследования процесса формирования умений речевого этикета младших школьников как социально-педагогического феномена; целенаправленным использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватного объекту, предмету, цели и задачам исследования; разработкой методологических, теоретических и методико-технологических аспектов изучаемого процесса с

применением понятийного аппарата, приводящего к однородным выводам; многоаспектной апробацией основных теоретических положений исследования; широкой опытно-поисковой базой и проведением диагностики сформированности умений речевого этикета младшего школьника; итоговой проверкой выдвинутой гипотезы исследования; обработкой результатов исследования методами математической статистики.

Структура и объем работы: состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка, включающего 73 наименований (в том числе 1 на иностранном языке). Текст иллюстрируют 11 таблиц, 7 рисунков.

Глава I Теоретические аспекты проблемы развития умений речевого этикета младших школьников

Развитие умений речевого этикета младших школьников как актуальная проблема теории и методики преподавания русского языка в начальной школе

Обучение младших школьников русскому языку как средству общения предполагает овладение процессами порождения и восприятия речи на родном языке (Т.В.Ахутина, Н.И.Жинкин, И.А. Зимняя, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия, Л.С.Цветкова и др.).

Понятие «языковое образование» в настоящее время четко зафиксировано в целом ряде нормативных документов, прочно вошло в педагогическую практику. В то же время в понимании сущности данного понятия нет единого мнения, что затрудняет его научную разработку и использование в образовательном процессе. Языковое образование ввиду многоаспектности этого понятия следует считать: 1) ценностью, 2) процессом, 3) результатом, 4) системой (Б.Г. Гершунский) [15]. Мы рассматриваем процесс формирования у младших школьников умений речевого общения как инструмент поликультурного развития обучаемых, ибо он характеризуется не только тем, что предоставляет языковые знания и формирует когнитивные и коммуникативные навыки и умения, но и непосредственно влияет на формирование такой языковой личности, которой русский язык нужен «для жизни», «для общения в реальных ситуациях» и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур. Такая постановка вопроса фокусирует внимание на содержательных аспектах речевосприятия и речепорождения, на умении достичь желаемого результата за счет взаимопонимания всех участников речевого общения.

Коммуникативная культура – это основа общей культуры личности, базовый компонент культуры. Базовый компонент культуры личности обеспечивает готовность личности к жизненному самоопределению, является условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью. Коммуникативная культура есть средство создания внутреннего мира личности,

богатства его содержания, отражающего жизненные идеалы, направленность личности, культуру её жизненного самоопределения [47, с.105].

Коммуникативную культуру можно рассматривать через совокупность культуурообразующих компонентов: а) эмоциональная культура, или культура чувств, представляющая собой адекватное реагирование на окружающую действительность; б) поведенческая культура, или культура поведения, представляющая те или иные способы поведения личности, удовлетворяющие общепризнанным нормам общества или социальной группы; в) культура мышления, предстающая в виде специфических форм познавательной деятельности, направленной на восприятие и порождение текстов, соответствующих замыслу и достоверно отражающих действительность; г) культура речи, или речевая культура.

Из множества определений данного понятия мы придерживаемся мнения С. И. Ожегова, который достаточно полно, ясно и логично, определил данное понятие. «Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка. Но высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается ещё и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (выразительное) и наиболее уместное (подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное)» [41,с.98]. В конце второго десятилетия XX в. коренным образом изменились условия жизни российского народа, возникли новые поведенческие правила и нормы, основанные на других нравственных принципах. Были уничтожены светский этикет дворянства и патриархальные традиции русской провинции. Услужливость кавалеров перед дамами потеряла свою значимость, так как отношения между людьми строились на принципах товарищества. Высмеивалось и наказывалось внимание к своему внешнему виду. Неграмотная народная масса не понимала сущности и значения этикета, считая его ненужной роскошью старого мира.

Новое время поставило перед социалистическим обществом задачу формирования нового поведенческого порядка. Слово «этикет» применялось только в дипломатических и государственных сферах. Существовало убеждение,

что этикет – это порядок поведения, принятый при дворе монарха и среди дипломатов. В социалистическом обществе использовалось понятие культура поведения, правильное, по сути, так как этикет – это и есть выработанное человечеством достижение в области поведения и общения.

Большое значение в поведенческой культуре имеют принципы современного этикета: разумность и необходимость соблюдения правил этикета; соблюдение нравственных требований, которые лежат в основе любого поведенческого правила; отработка прочности манер; следует помнить, что в этикете нет мелочей; необходимость соблюдения национальных обычаев и традиций. Перед современным обществом встают проблемы дальнейшего развития поведенческой культуры, осознания ее роли в развитии человеческого социума в настоящее время, преодоления острого конфликта между этикетом как поведенческой основой общества и реальной действительностью. Серьезные социальные и научные мотивы советского общества повлекли за собой введение в 20-е годы понятия «культура речи», которое с самого начала обрело определённый смысл, направленный на воспитание лингвистической культуры общества в послереволюционный период. Речевая культура при этом рассматривалась как основа для развития общей культуры человека, строящего новое общество. Термин «культура речи» уже с момента появления не был однозначным, существовали субъективное, объективное и гносеологическое значения данного понятия. В основании учения о культуре речи как раздела языкознания лежат работы А. В. Пешковского, В. И. Чернышова, Л. В. Щербы и др.

В начале 30-х годов отечественные языковеды в связи с задачами приобщения к культуре неграмотного населения страны занялись изучением факторов, разрушающих нормы русского литературного языка, выявлением наиболее подверженных разрушению участков языковой культуры, определением задач практико-ориентированных исследований по функционированию в речи средств выражения. К сожалению, все эти проблемы продолжают оставаться актуальными на современном этапе развития общества. Система речевого этикета получила научное обоснование в 60-х гг. XX века в работах А.А. Акиншиной и Н.И. Формановской. В русистике термин «речевой этикет» впервые был введен

В.Г. Костомаровым. Большой вклад в теорию речевого этикета как лингвистического и социального явления внесли многие ученые-лингвисты: Л.А. Введенская [10], В.Е. Гольдин [16], Е.А. Земская [19], Е.Н. Ширяев [67], Л.А. Шкатова [68], и др. В современной лингвистике речевой этикет рассматривается как ведущая часть культуры общения. Понятие «речевой этикет» характеризуется как система устойчивых выражений, применяемых в ситуациях установления и поддержания контакта, как совокупность всех этикетных речевых средств и правил их использования в тех или иных ситуациях. С этикетных формул приветствия, привлечения внимания и др. начинается общение. Речевой этикет задает социостилистическую тональность последующему речевому поведению, создает благоприятный климат общения, представляет богатый выбор языковых средств и способствует поддержанию дальнейшего контакта (О.В. Ивашкина, М.В. Колтунова и др.). В работах А.А. Акишиной и Н.И. Формановской речевой этикет трактуется как система национально специфичных, стереотипных, устойчивых формул общения, принятых обществом для установления контакта собеседников, для его поддержания и прерывания в избранной тональности [62, с.159].

Коммуникативные формулы речевого этикета наиболее употребительны в типичных ситуациях обращения, приветствия, прощания, извинения, благодарности, поздравления, пожелания, сочувствия и соболезнования, одобрения и комплимента, приглашения, предложения, просьбы, совета и других. В речевом этикете передается социальная информация об адресанте и адресате, об их отношениях, о том, в какой обстановке (официальной или неофициальной) происходит общение. Речевой этикет часто вписывается в более широкий контекст прагматики поведения в типичных ситуациях, в которых степень детерминированности речевого поведения зависит от степени стандартизованности ситуации общения. Выделяют два типа ситуаций: стандартные и переменные. Первые из них предполагают жестко регламентированное коммуникативное поведение, основанное на знании закрепленного за конкретными речевыми актами набора этикетных формул и их автоматическим использованием. Переменные ситуации предполагают вариативность речевых средств и выражения коммуникативного намерения,

которая определяется с учетом целого ряда прагматических и экстралингвистических факторов. Выбор речевых средств адекватно ситуации детерминируется на основании этикетной нормы, то есть совокупности требований к форме, содержанию, порядку, характеру

Область применения речевого этикета имеет отношение к ситуациям вежливого речевого поведения, поскольку общим принципом использования этикетных средств любой сферы общественной жизни остается принцип вежливости. Вежливость – национально-специфическая коммуникативная категория, содержанием которой является система ритуализированных стратегий коммуникативного поведения, направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соблюдение общественно принятых норм при интеракциональной коммуникации и определяющих выбор наиболее оптимальных коммуникативных средств [60,с.182]. Вежливое общение всегда ориентировано на признание достоинств собеседника проявление уважения к адресату речи (разграничение «ты» и «Вы» общения, свойственные русскому языку). Совокупность правил речевого поведения (речевого этикета) входит в систему вежливости, но последняя шире этикета, и ряд составляющих ее элементов могут не являться этикетно-закрепленной нормой в какой-либо ситуации общения. Принятые правила этикета вежливого общения В.П. Терин называет общекультурными нормами коммуникативного поведения, которые характерны для всей лингвокультурной общности [57, с.222]. В.Е. Гольдин, О.Б. Сиротинина относят к речевому этикету употребление устойчивых формул вежливости, принадлежащих к знаковой системе этикета и используемых в ограниченном круге конкретных ситуаций. С помощью этих формул создается целое этикетное высказывание [16, с.48]. Л.А. Введенская, Е.Ю. Кашаева, Л.Г. Павлова и др. определяют речевой этикет как регулирующие правила речевого поведения, а речевое поведение стереотипно, поэтому выражается в стереотипных высказываниях, речевых клише и в сугубо индивидуальных речевых проявлениях личности. Речевое поведение связано с присущими каждому из нас ролевыми признаками. Поэтому человеку всякий раз, когда он оказывается в какой-либо ситуации общения, необходимо постоянно выбирать определенную речевую манеру или речевое поведение. Речевой этикет

регулирует сложный выбор наиболее подходящего и уместного средства для конкретного адресата и в данной ситуации. Чем выше культура общения личности, тем совершеннее его способность переключаться с одного речевого кода при том или ином ролевом поведении на другой, тем лучше ориентация в многообразии устойчивых и стереотипных коммуникативных единиц языка.

В лингвистике (Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев [67] и др.) единицы речевого этикета являются этическими нормами и представляют собой специальные речевые формулы, которые могут быть выражены целым ансамблем разноуровневых средств, от полнозначительных словоформ и до слов неполнозначительных частей речи. Они обслуживают определённую серию типовых ситуаций, а также исполняют роль доминанты в регулировании лингвокультурного речевого поведения и организующим центром культуры речевого общения. Единицы речевого этикета образуют ситуативно-обусловленные выражения различной протяжённости, а языковые элементы организованы по семантико-коммуникативному признаку, что позволяет выбрать этикетное средство адекватное ситуации, а также соответствующее интонационное выражение в зависимости от интенции коммуникантов, от значимости и важности речевого действия. Значение формул не расчленено, то есть, в них нет отдельно значимых частей, они выражают цельное представление о ситуации.

Исследуя единицы речевого этикета, следует выделить основные признаки, которыми они обладают:

- ограниченность сферы употребления (социальная вариативность, ролевые ожидания);
- семантика – отношение адресанта к адресату и к действию как предмету разговора, имеет семантико-стилистическую окраску (эмоциональная адресованность);
- функциональная направленность (наличие функций речевого этикета);
- условность употребления этикетных единиц, то есть, используя этикетно-речевые формулы, говорящий следует обычаям, принятым в обществе;

– устойчивость языкового состава – использование устойчивых формул или их видоизменений (слова, словосочетания, предложения), шаблонных высказываний;

– высокая степень предсказуемости, которая обусловлена стандартом смыслового содержания и частотностью использования этикетных единиц в соответствии с понятием «нормативность».

Этикетные формулы воплощаются в семантической и грамматической структуре единиц речевого этикета, употребляются в типичных ситуациях, в которых выражается поведение, эмоциональное состояние и мыслительная деятельность говорящего, и образуют ситуации речевого этикета. Анализ этикетной ситуации (тема события, место, время, цель, мотив общения, впечатление об адресате) ориентирует адресанта на выбор речевого действия (социостилистическое значение, то есть выбор тональности; функционально-стилистическое значение, то есть подбор подходящих речевых формул). Выбор действия определяется теми навыками и привычными реакциями, которые составляют шаблоны поведения данной личности. Именно здесь происходит выбор речевой формулы. Если же подходящего речевого стереотипа нет, то строится программа нового действия. Поведение перестает быть автоматическим, активно включается мышление, эмоциональные и волевые механизмы. Знание конкретных форм речевого обращения освобождает человека от создания новых моделей поведения, если у него выработаны привычные реакции этикетного характера.

Среди этикетных ситуаций Б.Л. Серебренников, В.Л. Скалкин, Н.М. Фирсова, Н.И. Формановская, П.М. Якобсон и др. выделяют более 15 позиций (формы обращений, приветствий, согласия или несогласия, правила учтивости и др.) и не более 12 сфер этикетного общения (социально-бытовая, социокультурная, сфера обучения, профессионально-трудовая, сфера досуга и др.). К характерным признакам речевого этикета В.Л. Скалкин, Н.М. Фирсова, Н.И. Формановская относят:

- наличие адресанта и адресата;
- средство связи (употребление специальных устойчивых формул);

- социально предписанная форма этикетного поведения;
- мотив, т.е. наличие необходимости употребления той или иной единицы речевого этикета;
- цель, которая заключается в обеспечении доброжелательной тональности общения;
- условие контактной позиции участников общения;
- наличие темы для общения (ситуация приветствия и пожелания отличаются тематически);
- официальность/неофициальность общения (тематическая группа единиц избирается в зависимости от официальности или неофициальности обстановки);
- характер взаимоотношений участников общения (учитываются социальный статус и роль) [61, с. 10].

В зависимости от характера взаимоотношений коммуникантов различают социальную дифференцированность носителей языка, то есть, каждой группе носителей языка, определённой по социальному статусу и роли, соответствует определённый комплекс стилистически маркированных формул. Н.И. Формановской были определены следующие дифференциальные группы:

- по возрастному признаку: дети, молодёжь, среднее и старшее поколение;
- по признаку образованности и использования умственного труда: интеллигенты/не интеллигенты;
- по признаку воспитанности: люди с высокой культурой и малокультурные;
- по половому признаку;
- по признаку места жительства: горожанин или житель сельской местности [62, с. 12].

Исходя из вышеизложенного, вслед за Н.И. Формановской, мы определяем речевой этикет как социально заданные и национально специфичные ритуализованные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта участников общения в соответствии с их статусом и ролями, ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения [62, с.23]. Существенной

чертой речевого этикета является стереотипность этикетных формул. Как отмечает Н.И. Формановская, «в отличие от свободно выстраиваемого диалога, в речевом этикете происходит процесс воспроизведения репродуцированных готовых устойчивых формул»[61, с.9]. Стереотипное (социально приемлемое) поведение может переходить в ритуализованное, так как социальная жизнь состоит из ритуальных событий (презентации, аттестации, награждения, юбилеи и др.), за которыми закреплены определённые этикетные высказывания (клишированные фразы, текстовые модули и т.д.).

Дошкольный и младший школьный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Полноценное владение родным языком является необходимым условием решения задач умственного, эстетического, нравственного воспитания детей в максимально интенсивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем. Работу по ознакомлению с нормами и правилами речевого этикета, на наш взгляд, целесообразнее начинать уже с дошкольного возраста, когда дети наиболее восприимчивы ко всему новому, когда легко формируются при познании окружающего новые условные связи. Н.А. Добролюбов писал, что «разумное воспитание требует, чтобы уже в самом раннем возрасте детям внушалось стремление ко всему доброму, истинному, благородному. Раннее приучение тотчас произведёт привычку; а какую власть имеет над человеком привычка, известно из старой пословицы: привычка – вторая натура» [18, с.41].

И хотя школьники в известной мере умеют говорить на своем родном языке в пределах близкой им тематики, речь их несовершенная. Они владеют разговорно-бытовой диалогической речью, но не умеют строить связную монологическую речь: они овладели произношением людей своего ближайшего окружения, но не владеют нормами литературного произношения, делают неправильное ударение в словах, речь их страдает и другими недостатками, в частности, отсутствием правил и норм этикета в речевом общении и поведении.

Источником развития речевого этикета в начальной школе являются уроки по развитию речи, уроки русского языка и литературы, беседы о произведениях

искусства, а также внеурочные мероприятия: экскурсии, праздники и т. д. Одним словом, развитие речевого этикета младших школьников можно осуществлять практически на любом занятии и во внеурочное время независимо от направленности и специфики того или иного занятия.

Изучение состояния проблемы нашего исследования в теории и методике преподавания русского языка в начальной школе позволило сделать вывод о том, что умения речевого поведения не образуются самостоятельно, а требуют целенаправленной деятельности учителя и определения условий их формирования. В связи с этим встаёт задача построения специальной методики, обеспечивающей в процессе языкового образования младших школьников, формирования речевого этикета.

Данной проблемы в теории и методике развития речи в начальном образовательном учреждении. В дальнейшем это послужило стимулом для осмысления путей поиска новых педагогических задач и их решения в области методики начального языкового образования.

Теоретико-методической основой формирования речевого этикета младших школьников, по данным проведенного нами исследования, является соединение поликультурного (общенаучный уровень), лингводидактического (конкретно научный уровень) и партисипативного (методико-технологический уровень) подходов. Дадим им краткую характеристику в соответствии с избранным предметом исследования.

Поликультурный подход представлен в работах таких исследователей, как Дж. Бэнкс, К. Грант, О.В. Гукаленко, Н.В. Кузьмина, И.Ю. Макурина, Л.Л. Супрунова, П. Янг и др. Подходы к проблеме поликультурности претерпели в мировой педагогике качественную эволюцию от идеи ассимиляции обучаемых – представителей различных языков и этнических групп, теории аккомодации этнических групп посредством воспитания (Д. Равич и др.) до политики культурного плюрализма (Дж. Бэнкс и др.). Сторонники последней считают, что поликультурное образование закладывает основание для соединения многокультурного этнического опыта, сосуществования общенациональных ценностей и права личности на национально-культурное самовыражение [73]. Как

замечает американский ученый Дж. Бэнкс, поликультурное образование – это не только сугубо этническое явление, но и процесс, направленный на подготовку активных граждан в тревожном и этнически поляризованном мире[73, с.78].

Анализируя зарубежную и российскую практики обучения с точки зрения принципа поликультурности, можно прийти к заключению о том, что Россия заметно отстает в этом вопросе от многих стран мира. В то же время тот факт, что Россия исторически является многонациональной державой, где наряду с русским языком межнационального общения, коммуникация между людьми осуществляется на более чем 160 языках, включая 62 миноритарных, способствует естественному становлению поликультурного образовательного пространства. Полиэтничность российского общества диктует необходимость построения образовательных стандартов с учетом современных социальных ориентиров, а проблема поликультурного образования становится на современном этапе основным компонентом российского образования. Л.Л. Сапрунова отмечает, что «цель поликультурного образования ... состоит в формировании человека, способного к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований»[52, с.71]. Изучая хотя бы один иностранный язык, обучаемые погружаются не просто в иноязычную среду, а в среду поликультурную. Языковая ситуация в России способствует развитию многоязычия подрастающего поколения, что дает возможность осознать себя в качестве поликультурных субъектов в родной стране и современном поликультурном мире, ибо, как справедливо замечают Л.Л. Сапрунова, В.В. Сафонова, Т.В. Сысоев и др., при изучении языков поликультурных обществ в центре внимания должна быть не только культура лингвистического большинства, но и весь спектр всевозможных этнических, лингвистических, профессиональных и других культур.

Языковое образование, как показывает опыт, должно осуществляться в рамках соизучения языков и культур, так как именно культура на сегодняшний день выступает в качестве системообразующей структуры, контекста, в котором

строится языковая образовательная деятельность. Культура, являясь универсальной характеристикой деятельности, определяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов освоения личностью культуры предполагает и освоение способов практической деятельности. [57, с.95]

Формирование речевого этикета школьников, как показала проведенная нами опытно – поисковая работа в данном направлении, осуществляется в следующей последовательности: родной язык→родная культура→речевой этикет→речевая культура→коммуникация на основе диалога культур→социокультура обучаемого→поликультурная языковая личность. Такая последовательность отражает способность обучаемого определять свое социокультурное пространство, видеть культурную вариативность и осознавать свое место в спектре культур современного поликультурного сообщества (В.Л. Бенин, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др.). Но если культурное самоопределение является реально достижимым уровнем, то диалог культур должен стать процессом и целью всей сознательной жизни каждого человека. Иными словами, культурная вариативность – это норма жизни и деятельности современного поликультурного сообщества, а диалог культур – это философия общения людей в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков (О.Ю. Афанасьева, А.М. Кулага, В.Ю. Соловьева и др.).

Итак, поликультурный подход обеспечивает создание воспитывающей поликультурной среды за счет наполнения ее ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры, которая включает обучаемого в активный процесс ее познания и созидания путем диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и способностей личности в ее культурной идентификации. В связи с этим поликультурный подход позволяет четко выделить в качестве приоритетов обучения младших школьников русскому языку не систему языка и процесс передачи обучаемым содержания обучения речевому этикету, а содержательные аспекты общения и, следовательно, интересы и потребность учащихся младших классов как субъектов учебной деятельности. При этом особую значимость приобретают прагматические и когнитивные цели

обучения, поликультурные факторы, мотивация изучения родного (русского) языка.

Исследованием установлено, что поликультурный подход к формированию у учащихся младших классов умений речевого этикета призван: а) создать обучаемым условия для овладения нормами межкультурного общения на родном языке с учетом планируемого уровня овладения коммуникативными умениями; б) стимулировать: осознание школьниками как себя, так и других в качестве культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур, осознание культурной многомерности и возрастания степени поликультурности национального самосознания; развитие способностей к межкультурному диалогу (когда диалог является осознанным и индивидуально признанным стилем жизни) в сложных ситуациях поликультурной среды; овладение интегративными когнитивными и коммуникативными умениями использовать изучаемый язык как средство межкультурного общения и обобщения культурного наследия, как средство сохранения, защиты и развития культурного наследия, как средство осознания себя равноправным членом иерархической системы сообществ, существующей в современном мире.

На конкретно-научном уровне формирования речевого этикета младших школьников выявлен лингводидактический подход (Г.И. Богин, Л.И. Божович, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Л.Ф. Миньяр-Белоручев, Н.М. Шанский и др.). Лингводидактика получила распространение в методике преподавания языков в 70-е гг. XX века. До сих пор исследователи в этой области не пришли к единой точке зрения на определение этого понятия. Так, Н.М. Шанский (автор этого термина) полагает, что лингводидактика и методика обучения являются разными науками [64, с.84]. По его мнению, лингводидактика исследует общие закономерности обучения языкам, формулирует общие принципы, касающиеся способов усвоения языковых знаний, умений и навыков. Методика обучения, будучи частной дидактикой, занимается поиском эффективных путей обучения конкретному языку в определенных учебных условиях [65, с.29]. Л.Ф. Миньяр-Белоручев рассматривает лингводидактику как науку, включающую в себя

теоретическую и практическую методики обучения языкам. При этом он полагает, что основная задача лингводидактики заключается в разработке методологии обучения языку, поскольку обосновывает предмет обучения в его непосредственной связи с природой языка и природой общения, в которых проявляется деятельностная сущность речевых произведений [35]. Считается, что лингводидактика исследует закономерности овладения любым языком, независимо от того, изучается этот язык в качестве первого или второго [35, с.55].

Мы разделяем мнение о том, все указанные подходы к лингводидактике не актуализируют системообразующую роль языка как носителя культуры, духовности и интеллекта. В связи с этим целесообразно заметить, что лингводидактический подход – это опора в педагогической деятельности на идею системообразующей позиции языка как общеродового свойства человека, что обуславливает развитие духовности, интеллекта и культурной идентификации обучающегося [35, с186]. Проведенное теоретико-поисковое исследование позволило выявить важнейшие конструкты формирования речевого этикета младших школьников на основе лингводидактического подхода:

а) цель: коммуникативное образование учащихся (изменение задач образовательного процесса в школе в сторону актуализации продуктивного общения, созданного на паритетных началах и межличностной коммуникации);

б) содержание, включающее такие его компоненты, как коммуникативно-поведенческий, личностно ориентированный, лингвокультурологический.

При этом в состав коммуникативно-поведенческого компонента содержания языкового образования входят языковые и речевые знания, умения и навыки, а также реализация в образовательном процессе начальной школы разнородного учебного материала, который представлен коммуникативным, речедеятельностным и языковым аспектам [34, с.150]. Личностно ориентированный компонент воплощен в различного рода текстах и адресован учащемуся как личности, индивидуальности, определяющей свое отношение к себе, окружающим людям, образцам отечественной и зарубежной культуры. Особо следует отметить тот факт, что обучаемый мобилизует при этом свой субъектный опыт и личностный потенциал ради достижения своих индивидуальных целей. Безусловно, одним из

ведущих принципов, определяющих отбор содержания данного компонента, должен быть принцип диалога культур.

Лингвокультурологический компонент содержания языкового образования учащихся младших классов направлен на развитие такой мыслительной операции, как сравнение, на расширение возможности познания обучаемыми окружающего мира. Посредством данного компонента учитель имеет возможность ознакомить младших школьников через язык с культурной спецификой страны изучаемого языка и показать, каким образом эта специфика отражается в самом языке. Лингвокультурологический компонент позволяет связывать культуру с речью в фактах реального воплощения культурной информации через речевую коммуникацию между членами общества. Лингвокультурология сегодня разрабатывает несколько направлений. Ее цель состоит в изучение способов, которыми язык воплощает, хранит и транслирует культуру. Эта цель конкретизируется в следующих задачах:

- изучить, как культура участвует в образовании языковых концептов;
- выяснить, к какой части значения языкового знака прикрепляются «культурные смыслы»;
- ответить на вопрос, осознаются ли эти смыслы говорящим и слушающим и как они влияют на речевые стратегии;
- выяснить, существует ли культурно-языковая компетенция носителя языка, т.е. естественное владение им не только процессами речепорождения и речевосприятия, но и владение установками культуры и т.д.

Итак, лингвокультурологическая составляющая развивает чувство толерантности, раскрепощенности, способствует построению взаимодействия и взаимопонимания с партнерами по общению, овладению техникой общения, речевым этикетом с тем, чтобы в будущем применять их в ситуациях реального общения с представителями своих и иных культур, позволяет сравнивать элементы и структурные единицы, традиции и обычаи своей культуры и культуры партнера.

Специфика применения лингводидактического подхода при усовершенствовании у младших школьников речевого этикета состоит, по данным

нашего исследования в том, что: а) происходит усвоение языка не только как средства коммуникации, но и как средства получения информации; б) обучение речевому этикету осуществляется на основе интеграции с другими учебными дисциплинами; в) обучение речевому этикету направлено на формирование, главным образом, практических умений и навыков; г) происходит осознание обучаемым своей лингвоэтнокультурной самоидентификации и одновременно осознание себя субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации; д) происходит расширение индивидуальной картины мира обучаемого за счет приобщения к языковой картине мира носителей языка.

Партисипативный подход (Е.А. Зырянова, Е.В. Grosh, Е.Ю. Никитина, О.Н. Перова, Е.Б. Плехотнюк и др.) отражает методико-технологический уровень избранной нами теоретико-методической основы формирования речевого этикета младших школьников. Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено, вероятно, особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину. В то же время некоторые авторы (У. Дж. Дункан, W.E. Deming, O. Irwin, P.V. Peterson и др.) различают данные понятия, стремясь придать партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усилить семантические оттенки. Что касается понятия «соучастие», то оно в основном трактуется как совместное решение проблем как руководителя, так и подчиненного (Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, Б.Л. Еремин, А.И. Наумов, В.И. Подлесных и др.). Термин «вовлеченность» является более узким и употребляется исследователями только тогда, когда они стремятся подчеркнуть нетрадиционное для организации наделение сотрудников теми или иными управленческими полномочиями (У.Дж. Дункан, А.В. Карпов, Ю.В. Кузнецов, А. Маслоу, R.N. Ford, M. Friedman и др.).

Партисипативный подход к формированию речевого этикета младших школьников предполагает:

- а) голос каждого обучаемого при решении той или иной речевой ситуации;
- б) консультации, поиски согласия между учеником и учителем;

в) целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех обучаемых;

г) совместное принятие правильной речевой ситуации;

д) совместное выявление проблем и соответствующих действий, возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества между учителем и учеником.

Такой подход к пониманию партисипативности представляется наиболее полным, ибо акцентирует внимание не только на самом факте совместного принятия решений учителем и учеником, но и на поиске согласия путем переговоров и консультаций, на диалогическом типе взаимодействия субъектов общения. Данный тезис находит свое развитие в изысканиях Т.М. Давыденко, Т.И. Шамовой [63, с.28], которая справедливо подчеркивает, что актуализация потенциалов саморазвития участников образовательного процесса осуществляется эффективнее в случае их взаимодействия по типу диалога (полисубъектного диалогического взаимодействия). Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) учителя и учеников для выработки и реализации совместного решения речевой ситуации, которое является субъект-субъектным.

Обобщая вышеизложенное, назовем характерные черты, присущие партисипативному подходу:

а) участие младших школьников в решении речевых проблем;

б) диалогическое взаимодействие учителя и ученика, основанное на паритетных началах;

в) достижение консенсуса при решении речевой ситуации, добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;

г) коммуникативная компетентность участников образовательного процесса;

д) коллективная ответственность.

Проведенные исследования по реализации в образовательном процессе партисипативного подхода, а также специальные изыскания по его применению в целях формирования речевого этикета младших школьников показали, что при данном подходе все вопросы должны решаться на основе открытого

взаимодействия и сотрудничества; желания и интересы обучаемых должны согласовываться с интересами учебной группы путем договоренности; коммуникации являются открытыми и насыщенными; разногласия и конфликты должны считаться жизненно необходимыми для эффективного решения речевых ситуаций; учитель должен действовать как катализатор группового взаимодействия и сотрудничества; с наиболее сложными речевыми проблемами необходимо справляться с помощью более напряженной дискуссии и выработки способов их решения; следует одновременно рассматривать несколько стратегических вопросов и предвидеть ситуации на перспективу; целесообразно усилить внимание к ключевым результатам языкового обучения школьников и целям, содействующим их образовательной деятельности; необходим переход от мышления категориями издержек к мышлению от «конечного результата».

Таким образом, интеграция поликультурного, лингводидактического и партисипативного подходов позволит учитывать социально-культурные особенности младших школьников и их языковые особенности, отбирать наиболее эффективные формы и методы формирования речевого этикета обучаемых.

Подведем итоги параграфа.

1. Анализ научно-методической литературы по проблеме речевой культуры младших школьников позволяет сделать вывод о том, что речь следует рассматривать как компонент активного, целенаправленного коммуникативного поведения, продукт и элемент коммуникации, поскольку посредством речи человек способен вступать в многочисленные контакты, в процессе которых он пополняет и расширяет свой кругозор и устанавливает взаимосвязь с окружающим его природным, предметным и социальным миром. Успешность этих взаимосвязей в социуме зависит от уровня культуры общения участников коммуникации, в частности, использования ими культурно-речевых эталонов. Такое видение предполагает изменение подходов к организации речевого взаимодействия младших школьников, направленного на развитие навыков этикетного речевого поведения.

2. Понятийный аппарат представлен следующим образом:

- речевая культура – это владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях обращения в соответствии с целями и содержанием речи;
- речевой этикет – совокупность принятых обществом правил речевого поведения в соответствующих сферах и ситуациях общения. Речевое поведение регулируется социальной иерархией, национальной культурой и этикетом, ритуалом, воспитанностью языковой личности, постоянной практикой, контролируемой сознанием.

3. Обосновано соединение поликультурного, лингводидактического и партисипативного подходов к методике формирования умений речевого этикета младших школьников, которая определяется эвристическими возможностями для решения исследуемой проблемы, традиционным пониманием понятия «речевой этикет младших школьников», результатами классических исследований данного феномена, особенностями формирования умений речевого этикета учащихся младших классов как педагогического явления и создаваемой нами методики.

4. Ведущими идеями избранного методического регулятива формирования умений речевого этикета младших школьников являются:

- прагматический характер формирования речевого этикета учащихся младших классов, трансформация языковых знаний, умений и навыков в ситуациях реального поведения и в новых контекстах;
- управление речевой деятельностью младших школьников как знаковой системой, что подразумевает наличие способности к самостоятельному и осмысленному выбору соответствующих семиотических единиц с учетом входящих в них компонентов: синтаксического, семантического и прагматического;
- погружение в ходе учебного процесса в пространство культуры и готовых высказываний и выяснение значения высказываний и культурных явлений;

- обеспечение младших школьников обучающими технологиями, связанными с субъективными отношениями в языковом образовательном процессе;
- осознание обучаемым своей лингвоэтнокультурной самоидентификации и осознание себя субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации.

1.2. Педагогические условия развития умений речевого этикета младших школьников.

Условия – это обстоятельства, которые определяют те или иные последствия, наступление которых препятствует одним процессам или явлениям и благоприятствует другим. Важно то, что условия рассматриваются в отношении существования, функционирования и развития того или иного предмета, явления, события, состояния. Следовательно, выделение условий имеет смысл лишь по отношению к предмету, явлению, процессу, системе и др. Таким образом, на философском уровне анализа любой проблемы необходимость определения условий есть важное методологическое требование к любому исследованию предметов, явлений, процессов и систем. Что касается образования, то с учетом предмета исследования, как справедливо отмечает В.А. Беликов, речь должна идти об условиях выполнения деятельности участников образования, направленной на решение любой научно-исследовательской проблемы [5, с.48]. Так как в педагогике любая деятельность рассматривается в аспекте развития качеств личности, совокупность которых обеспечивает ее эффективное развитие, то мы должны и можем говорить о педагогических условиях эффективности процесса выполнения этих видов деятельности. Условия эффективного развития личности, исходя из их философского определения, мы можем рассматривать как совокупность обстоятельств, в которых оно совершается, и которые способствуют успешности этого процесса. При этом к обстоятельствам могут быть отнесены: а) объекты окружающей действительности; б) субъекты процесса выполнения различных видов деятельности; в) специфика процесса формирования и развития

активной личности; г) средства, методы и формы организации и реализации данного процесса. В проанализированных нами педагогических исследованиях (Г.Д. Бухарова, Г.В. Власова, Т.Е. Климова, Е.Ю. Никитина, Н.К. Чапаев и др.) чаще всего рассматриваются общепедагогический или организационно-педагогический аспекты понятия условий деятельности. Предметом, в отношении которого они рассматриваются, являются процессы образования, обучения, воспитания и развития личности.

Анализ научной литературы (С.Н. Борунова, С.И. Ожегов, И.Т. Фролов и др.) позволил нам выявить основные признаки понятия «педагогические условия». Перечислим их:

- совокупность внешних объектов образовательной среды, в определенных отношениях с которыми находится предмет исследования;
- совокупность внутренних особенностей (состояний, качеств) предмета исследования, от которых в той или иной степени зависит решение проблемы;
- данная совокупность внешних объектов и внутренних особенностей определяет существование, функционирование и развитие предмета исследования (эффективное решение поставленной задачи).

Если суммировать выявленные признаки, получится следующее определение понятия «педагогические условия» – совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач, которые сознательно создаются в образовательном процессе, а их реализация обеспечивает наиболее эффективное протекание этих процессов, в основе которых, по справедливой оценке В.А. Беликова [5,с.105], лежит деятельность. На этом основании исследователи вправе выделять и рассматривать комплекс внешних и внутренних условий. В каждом отдельном случае может быть выполнена конкретизация данного понятия. При определении комплекса педагогических условий должны учитываться основные компоненты предмета, состав окружающей его среды, особенности отношений предмета с окружающей средой, реализуемые виды деятельности. Не давая оценки существующим подходам к определению понятий необходимости и достаточности, мы можем констатировать,

что необходимыми являются те условия, которые уже выделялись, рассматривались в отношении исследуемого предмета, но которые не обеспечивали решение поставленной проблемы. Без этих условий проблема не может быть решена, но их недостаточно, чтобы решить ее максимально эффективно. Выделяя в комплексе необходимые условия, мы обеспечиваем преемственность в решении проблемы различными исследователями, на различных этапах, различными подходами [5,103]. Итак, на основании изложенного мы теоретическим и опытно-поисковыми путями расширили комплекс теми условиями, от которых зависит наиболее полное решение проблемы формирования умений речевого этикета младших школьников.

Эти условия определены нами как достаточные, ибо они входят в комплекс, расширяя его возможности по решению заявленной проблемы исследования. Именно они обеспечивают новизну исследования. В то же время мы разделяем точку зрения исследователей (В.Н. Андреев, В.А. Беликов, Г.Д. Бухарова, Е.Ю. Никитина и др.), согласно которой деление условий на необходимые и достаточные носит условный характер. Выявляя комплекс педагогических условий формирования умений речевого этикета младших школьников мы ориентировались на требования, предъявляемые современным обществом к начальному языковому образованию; тенденции изменения содержания языкового образования младших школьников; результаты выявленной специфики развития умений речевого этикета младших школьников; результаты констатирующего этапа проведения опытно-поисковой работы. В итоге был выявлен следующий комплекс педагогических условий.

Включение в образовательный процесс межкультурного диалога. Современная социокультурная ситуация, обусловленная глобальными интеграционными процессами, массовыми миграциями, активизацией международных связей, расширением информационного пространства, указывает на необходимость межкультурного диалога и уважения разнообразия, которые являются основополагающими элементами современных цивилизованных отношений. В начале третьего тысячелетия страны-члены ЮНЕСКО единодушно

приняли Всеобщую декларацию о культурном разнообразии, которая утверждает межкультурный диалог в качестве наилучшей гарантии мира.

Педагогические представления о диалоге, его сущности, назначении и роли в образовательном процессе позволили заметить следующее: а) в истории отечественной и зарубежной педагогики обращение к диалогу связано с потребностью человека понять себя, развивать свой ум, проявлять самостоятельность (Дж. Дьюи, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.); б) диалог – ситуация поиска смысла ценностей и закрепления их в переживаниях и действиях (Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, И.А. Колесникова, А.П. Тряпицына и др.); в) диалог обеспечивает антропоцентризм, понимание, сопереживание, раскрывает в человеке индивидуальность (В. Дильтей, Е.И. Казакова, А.Г. Ривин и др.); г) воспитание культурой и в культуре обеспечивает естественное вхождение человека в социальную жизнь, в диалог, с одной стороны, а с другой, именно в диалоге происходит овладение культурой (Т.Г. Браже, И.С. Грачева, А.В. Мудрик и др.). Осмыслить роль межкультурного диалога в становлении человека помогают работы К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна и др., рассматривающие общение как ведущий фактор развития личности, как деятельность по усвоению норм человеческих взаимоотношений. Воспитательный потенциал межкультурного диалога в обучении и воспитании раскрыт в трудах Б.С. Гершунского, П.Ф. Каптерева, В.Н. Сорока-Росинского и др.

Реальность сегодняшнего дня показывает, что общие указания на необходимость развития способности конструктивно взаимодействовать в межкультурной среде остаются в большинстве случаев лишь декларативными требованиями к содержанию начального языкового образования. В то время, как анализ характера педагогических возможностей диалога позволил раскрыть его гуманистический характер:

- существующие между диалогом – разговором – беседой – обсуждением – спором – полемикой – дискуссией – диспутом связи, которые реализуются в непосредственном общении людей, могут привести к спору, а от спора к диалогу можно прийти через обсуждение, совместные усилия и сотрудничество;

- обсуждение может быть диалогизировано в разной степени, оно строится с учетом внутренних диалогов, влияет на эмоции и психофизиологическое состояние человека; диалог дает возможность открыто излагать свои цели, не разрушать культурные традиции, помогать передавать из поколения в поколение накопленное, поддерживать и развивать диалог времени и культур.

Следует подчеркнуть, что диалог как инструмент создания личностно ориентированной ситуации отличается от широко распространенного вопросно-ответного метода обучения. Личностно ориентированная ситуация создается посредством диалога, специально направленного на актуализацию личностных функций студентов, на накопление ими опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия. Диалог не просто выявляет сущность человеческой личности, в нем человек формируется как личность. В условиях диалога обучаемый не усваивает готовые продукты культуры, ее результаты, а творчески перерабатывает их путем обнаружения личностного смысла, открытия для себя чего-то нового. В этом состоит суть развития внутренней культуры личности, механизма ее самореализации.

Использование педагогических возможностей диалога позволяет творчески перерабатывать продукты своей и иной культуры, ее результаты путем обнаружения личностного смысла; включает в себя направленность на поиск смысла изучаемых ценностей, возможность субъективно воспринимать материал, границы иных мнений. Способность обучаемого к диалогу предполагает принятие им диалога как особой ситуации общения, требующей адекватного поведения, соблюдения некоторых правил, ибо диалог подразумевает умение воспринимать чужую и порождать собственную речь в процессе учебной коммуникации. Овладение диалогической речью происходит в результате специального обучения, которое должно строиться с учетом лингвистических и психологических особенностей общения. Для овладения способами и средствами построения диалогической речи нами разработана система подготовительных и речевых упражнений, основанная на операциях со структурой диалога и направленная на развитие у учащихся умения конструировать диалогические единства в соответствии с коммуникативными задачами.

Анализ научной литературы (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.Ю. Гусевская, Ю.М. Лотман и др.), собственные изыскания в этом направлении позволили прийти к следующим выводам:

- межкультурный диалог есть способ коммуникации, направленный на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся субъектов в условиях множественности культур;

- основными характеристиками межкультурного диалога являются гуманистический характер взаимодействия, эмпатия, ценностно-смысловая равноценность участников диалога, безоценочное принятие другого человека, плюрализм мнений, открытость иным взглядам и позициям;

- формирование умений речевого этикета учащихся младших классов посредством межкультурного диалога осуществляется через повышение общекультурной подготовки обучаемых, интериоризацию их культурных ценностей и овладение способами бесконфликтного взаимодействия, продуктивной коммуникативной компетенцией;

- включение обучаемых в межкультурное взаимодействие в процессе изучения языка обеспечивается благодаря применению ряда специальных приемов обучения.

Итак, межкультурный диалог направлен на расширение коммуникативного опыта обучаемого путем погружения в ситуации, вызывающие полифонию мнений, воспитания уважения к ним, нацеленности на установление позитивных контактов и отношений.

Ориентация младшего школьника на толерантное общение. Суть понятия «толерантность» отражает интуитивное восприятие единства человечества, взаимозависимости всех и каждого и состоит в уважении прав другого (в том числе, и права быть иным), а также воздержании от причинения вреда, так как вред, причиняемый другому, означает вред для всех и для себя самого.

Альтернативой поведению, основанному на принципах толерантности, являются речевая агрессия, нетерпимость к иным, отличным от собственных, взглядам, конфронтация, конфликтность. Грубое обращение с людьми,

игнорирование права на ошибку, категорическое отрицание чужого мнения, критика вкусов, обычаев, формы самовыражения, к сожалению, имеют место и сегодня в социальном общении. Как справедливо замечают И.А. Стернин и К.М. Шилихина, «категория толерантности в русском сознании только начинает формироваться»[66,с.30]. Это означает, что в повседневном и деловом общении нам не хватает терпимости к чужому мнению, форме выражения мысли, к чужим обычаям, нравам, формам поведения. Каждая личность как носитель определенного менталитета, как человек, мышление которого, по мнению Л.В. Щербы, «отлито в форму родного языка», взаимодействует с другими людьми согласно нормам и традициям, присущим народу, представителем которого он является [70,с.128]. Трудности, вызванные этносоциокультурными различиями, разрешимы, если специфика общения отрефлексирована партнерами, а также при наличии контроля над общением, которое регламентируется рамками конвенциональных отношений.

Толерантность является одним из значимых показателей коммуникативной компетенции младших школьников и выражается в следовании этическим нормам и проявлении таких качеств, как терпимость, эмпатия, доброжелательность, чуткость, доверие, тактичность, сочувствие, сопереживание и др. Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по коммуникации, принадлежащими к разным культурам, и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения. Этические нормы толерантной коммуникации определяются психологическим ресурсом обучаемого быть терпимым. Этот личный ресурс различен и определяется психологическим портретом обучаемого, его психофизическими свойствами, условиями воспитания, уровнем интеллектуального развития и т.д.

На начальном этапе языкового образования толерантные характеристики поведения младших школьников «дискретны», размыты, не связаны друг с другом, тогда как для устойчивого толерантного поведения необходимо формирование всех признаков толерантности в их интегративном единстве. В этом случае обучаемый сможет демонстрировать в своем поведении принятие культурных

различий и осуществлять бесконфликтное общение. Ориентация на толерантное общение требует изменения мировоззрения обучаемых и отказа от ряда существующих стереотипов. Основой взаимодействия становится диалог между партнерами по общению, при этом диалогичность рассматривается как норма культурного развертывания мыслительного процесса. Следует заметить, что во всех случаях для мысли должна быть предоставлена открытость и возможность свободного и ответственного выбора.

Учет специфики и разнообразия типов дискурса.

Существуют различные определения дискурса. Так, например, Г.А. Орлов рассматривает дискурс как категорию (естественной) речи, материализуемой в виде устного или письменного речевого произведения, относительно завершенного в смысловом и структурном отношении, длина которого потенциально вариативна: от синтагматической цепи свыше отдельного высказывания (предложения) до содержательно-цельного произведения (рассказа, беседы, описания, инструкции, лекции и т.д.). Понятие «дискурс» характеризуется параметрами завершенности, цельности, связности и др. и одновременно рассматривается и как процесс (с учетом воздействия социокультурных, экстралингвистических и коммуникативно-ситуативных факторов), и как результат в виде фиксированного текста [40,с.99]. Существенной чертой дискурса является его соотнесенность с конкретными участниками коммуникативного акта, т.е. говорящим и слушателем, а также с коммуникативным намерением говорящего каким-либо образом воздействовать на слушателя. Структуру разговорного дискурса составляет ряд этапов (вступление в речевой контакт, выдвижение инициальной темы разговора и ее ратификация, смена ролей в ходе коммуникативного акта, смена темы разговора, выход из коммуникативного акта), каждый из которых обусловлен комплексом внешних и внутренних факторов [8,с.251]. По мнению В.Г. Борботько, дискурс есть текст, но такой, который состоит из коммуникативных единиц языка – предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной смысловой связи, что позволяет воспринимать его как цельное образование [8, с.87].

Из вышеизложенного видно, что понятие дискурса расширилось и в настоящее время не совпадает с понятием «текст». Следует отметить, что оно до сих пор не вошло в обиход и очень часто вытесняется понятием текста. Однако несмотря на различия в определении дискурса разными исследователями, во всех дефинициях присутствует инвариантный признак: дискурс – это речевое общение. В отличие от текста дискурс является, прежде всего, образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженным уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами. Дискурс – это не только продукт речевой деятельности, но и процесс его создания, который определяется экстралингвистическими факторами, т.е. коммуникативным контекстом и условиями общения. Учитывая данную точку зрения, можно сделать следующий методический вывод: обучаемый не должен заучивать тексты как некие образцы реализации определенного смысла (темы), но создавать и воспринимать дискурсы, исходя их коммуникативной цели и ситуации. Выбор типа дискурса следует ориентировать на возможное использование приобретенных обучаемым дискурсивных умений в его будущей профессиональной деятельности. Возможно использование таких типов дискурса, как доклад, сообщение, деловая беседа, рассуждение на профессиональную тему, дискуссия, полемика и т.д. Они вовлекают учащихся в личностное использование изучаемого языка: требуют, чтобы обучаемые размышляли, оценивали факты и аргументы, внимательно слушали других [8, с.96].

Вербальные реакции включают констатирующие, интерпретирующие, оценочные суждения, выводимые из текста и одновременно проецируемые на интерактивное речевое действие, которое должно обеспечить конечный продукт – созданный дискурс. Этот тип дискурса, созданный на основе текста, ориентирован на характеристики письменной речи: синтаксические, лексические, логические (продуманная структура построения), что образует его внутреннюю сущность. По мнению зарубежных исследователей, дискурс как языковая форма коммуникативного содержания имеет среди прочих следующие свойства: связность, логичность, организацию, причем данные свойства дискурса особенно

заметны в письменной речи, так как в устных высказываниях более важна лексико-грамматическая связность, содержательная логика и соответствующая организация высказывания [34,с.28].

Исследованием установлено, что для успешного формирования умений речевого этикета обучаемым необходимо:

- владеть набором типов дискурсов;
- обладать умением выбрать тип дискурса, соответствующий коммуникативной цели говорящего и обеспечивающий реализацию его коммуникативных интенций;
- уметь создавать реальный дискурс в соответствии со сферой и ситуацией общения, с учетом статуса речевого партнера и его коммуникативной цели;
- уметь обеспечить уместность своего речевого и неречевого поведения, опираясь на фоновые знания о культуре, обычаях и традициях языка;
- понимать и интерпретировать информацию воспринимаемого дискурса, опираясь на знание ситуации, коммуникативной цели говорящего.

Подведем итоги параграфа:

1. Под педагогическими условиями развития умений речевого этикета младших школьников понимаем комплекс взаимосвязанных между собой объективных возможностей содержания, форм и методов, направленных на позитивное изменение уровня сформированности данных умений.

2.Для выявления педагогических условий развития умений речевого этикета младших школьников мы ориентировались на требования, предъявляемые обществом к начальному языковому образованию; тенденции изменения содержания языкового образования младших школьников; ведущие идеи соединения поликультурного, лингводидактического и партисипативного подходов; результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы.

3.Педагогические условия развития умений речевого этикета младших школьников является : включение в образовательный процесс межкультурного диалога; ориентация младшего школьника на толерантное общение; учет специфики и разнообразия типов дискурса.

Выводы по главе 1.

1.Актуальность настоящего исследования обусловлена:

1) эволюционными тенденциями в начальном образовании, связанными с важностью осуществления языкового образования младших школьников на инновационной основе; 2) повышением требований к качеству языкового образования учащихся младших классов; 3) необходимостью создания инфраструктуры формирования умений речевого этикета обучаемых и накопления банка данных в этом направлении.

2) Понятийный аппарат представлен следующим образом:

речевая культура – это владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях обращения в соответствии с целями и содержанием речи;

речевой этикет – совокупность принятых обществом правил речевого поведения в соответствующих сферах и ситуациях общения. Речевое поведение регулируется социальной иерархией, национальной культурой и этикетом, ритуалом, воспитанностью языковой личности, постоянной практикой, контролируемой сознанием.

3).Подходы:

1. Теоретико — методической основой развития речевого этикета являются создание поликультурных подходов обеспечивает создание воспитывающей поликультурной среды за счет наполнения ее ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры, которая включает обучаемого в активный процесс ее познания и созидания путем диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и способностей личности в ее культурной идентификации. В связи с этим поликультурный подход позволяет четко выделить в качестве приоритетов обучения младших школьников русскому языку не систему языка и процесс передачи обучаемым содержания обучения речевому этикету, а содержательные аспекты общения и, следовательно, интересы и

потребность учащихся младших классов как субъектов учебной деятельности.

2. Лингводидактический подход при усовершенствовании у младших школьников речевого этикета состоит, по данным нашего исследования в том, что:

- а) происходит усвоение языка не только как средства коммуникации, но и как средства получения информации;
- б) обучение речевому этикету осуществляется на основе интеграции с другими учебными дисциплинами;
- в) обучение речевому этикету направлено на формирование, главным образом, практических умений и навыков;
- г) происходит осознание обучаемым своей лингвоэтнокультурной самоидентификации и одновременно осознание себя субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации;
- д) происходит расширение индивидуальной картины мира обучаемого за счет приобщения к языковой картине мира носителей языка.

3. Партисипативный подход к формированию речевого этикета младших школьников предполагает:

- а) голос каждого обучаемого при решении той или иной речевой ситуации;
- б) консультации, поиски согласия между учеником и учителем;
- в) целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех обучаемых;
- г) совместное принятие правильной речевой ситуации;
- д) совместное выявление проблем и соответствующих действий, возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества между учителем и учеником.

4. Выявлены и обоснованы педагогические условия развития речевого этикета : включение в образовательный процесс межкультурного диалога; ориентация младшего школьника на толерантное общение; учет специфики и разнообразия типов дискурса.

ГЛАВА II. ОПЫТНО – ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Диагностический этап осуществления опытно-поисковой работы по развитию умений речевого этикета младших школьников

Первая глава настоящего исследования посвящена теоретическим аспектам проблемы формирования умений речевого этикета младшего школьника, в ней рассмотрено состояние искомой проблемы в теории и практике педагогического образования, разработана методика, ведущие идеи которой предполагают: а) осмысление научного познания формирования речевого этикета учащихся младших классов; б) раскрытие его содержания и специфических особенностей; в) овладение его технологическими аспектами, научно обосновано соединение поликультурного (общенаучный уровень), лингводидактического (конкретно-научный уровень), и партисипативного (методико – технологический уровень) подходов как теоретико-методологической основы, выявлены педагогические условия.

Названные положения проверялись при опытно-поисковой проверке, которая осуществлялась в школе МБОУ СОШ г.п.Таёжный. Всего в опытно-поисковой работе приняло участие 66 человек,. Опытно-поисковая работа осуществлялась с опорой на имеющиеся в науке общенаучные и конкретно-научные принципы:

1. Принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает: а) использование системного подхода; б) четкого определения места изучаемого явления в педагогическом процессе; в) раскрытие движения изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при моделировании этапов опытно-поисковой работы.

2. Принцип объективности, который предполагает: а) проверку каждого факта несколькими методами; б) фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества личности; в) сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Данным принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и основного (обучающего) этапов опытно-

поисковой работы; в ходе разработки диагностической программы; анализе и оценке полученных результатов.

3. Принцип эффективности. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при планировании условий проведения опытно-поисковой работы, отслеживании получаемых опытно-поисковых данных.

4. Принцип достоверности. Достоверность получаемых в опытно-поисковой работе результатов во многом зависит от условий, в которых он проводился, поскольку они (условия) могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние исследуемого процесса и тем самым выступать в качестве неконтролируемых опытно-поисковых переменных.

Для достижения поставленной цели опытно-поисковой работы мы использовали следующие методы научно-педагогического исследования: анкетирование, экспертные оценки, тестирование, беседы, ранжирование, наблюдение, моделирование, анализ результатов формирования умений речевого этикета младшего школьника, методы математической и компьютерной обработки результатов и др. Такое комплексное использование методов давало возможность целостного определения уровня сформированности умений речевого этикета младшего школьника на всех этапах осуществления опытно-поисковой работы в рамках образовательного процесса средней школы.

На основании изложенного сформулированы задачи опытно-поисковой работы:

- проверить надежность показателей определения уровня сформированности умений речевого этикета младшего школьника;
- определить начальный уровень сформированности умений речевого этикета младшего школьника;
- проверить, повышается ли показатель уровня сформированности умений речевого этикета младшего школьника в результате реализации в образовательном процессе средней школы разработанной методики по сравнению с его начальным

уровнем;

- выяснить, будут ли выявленные и научно обоснованные нами педагогические условия способствовать более успешному формированию умений речевого этикета младшего школьника.

Рассмотрим организационно-методические аспекты *констатирующего этапа* опытно-поисковой работы, целью которого явилась констатация уровня сформированности умений речевого этикета младшего школьника. Важность этого заключается в том, что достоверность получаемых на формирующем и контрольном этапах опытно-поисковой работы результатов в значительной степени зависит от исходных данных. На этом этапе приняли участие 66 учащихся. Опытно-поисковая работа проводилась в течение с сентября 2015г по март 2016 г до начала формирующего этапа и параллельно с ним в целях необходимости достоверного определения параметров начального показателя уровня умений речевого этикета младшего школьника (нулевой срез), выявление которых позволило скомплектовать группы в рамках формирующего этапа опытно-поисковой работы.

Исходя из того, что процесс формирования умений речевого этикета младшего школьника является многоаспектным и многофакторным, мы пришли к выводу о невозможности выбора одного критерия, который бы позволил количественно и качественно измерить происходящие изменения. Понятие «критерий» мы определили как ведущий признак или группа признаков изучаемого объекта, явления, процесса, на основании которого проводится оценка их состояния или эффективности [22, с.76]. В нашем исследовании критериями являются признаки, на основании которых производится оценка, определяются состояние и уровень развития у младших школьников речевого этикета.

На основании анализа психолого-педагогической литературы и обобщения результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы в качестве критериев сформированности умений речевого этикета младшего школьника нами выделены:

- *социокультурный*, учитывающий: проявление языковых и речевых способностей и умений в социальной жизни, выражающий активность младшего

школьника в учебной и внеучебной коммуникативной деятельности, наличие языкового и речевого такта;

- *лингвистический*, учитывающий полноту владения родным языком, способность к интерпретации информации этикетного плана, степень сформированности фонда знаний в области речевого этикета;

- *речевой*, отражающий наличие потребности в речевом творчестве как способе самовыражения, качество сформированности у младших школьников культурноречевых навыков и умений, способность к рефлексии над собственной речью и ее совершенствованию.

Нами выделено три уровня развития у младших школьников умений речевого этикета: достаточный, продуктивный, высокий, отличающиеся поэтапным продвижением обучающихся от низкого уровня к среднему, а от среднего к высокому. При этом заметим, что в науке под «уровнем» понимается соотношение «высших» и «низших» ступеней развития объектов или процессов. Сводная система уровней развития у младших школьников умений речевого этикета, критериев и способов их выявления, а также оценочных показателей представлена в таблице 2.1.1.

Уровень сформированности у младших школьников умений речевого этикета определялся следующим образом: каждому признаку соответствовал качественно описанный балл: 3 балла ставилось, если признак проявлялся на высоком уровне, 2 балла – на среднем, 1 балл – на низком уровне. Определяя уровни и критерии сформированности у младших школьников умений речевого этикета, мы не считаем, что они абсолютны: существуют, несомненно, и другие. Однако предложенные нами критерии выбраны на основе анализа научной литературы, собственных изысканий. Они были использованы нами в ходе констатирующего и обобщающего этапов опытно-поисковой работы для проверки успешности разработанной нами методики и педагогических условий ее успешной реализации.

Таблица 2.1.1

Сводная таблица системы критериев, характеризующих уровень сформированности у младших школьников умений речевого этикета

Критерии	Показатели их выявления	Методы выявления
Социокультурный	1) проявление языковых и речевых способностей и умений в социальной жизни; 2) активность младшего школьника в учебной и внеучебной коммуникативной деятельности; 3) наличие языкового и речевого такта	Анализ ответов на занятиях, анализ тестирования; анализ коммуникативных задач; самооценка. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко; тест интеллекта Д. Векслера (субтест «Общая осведомлённость»)
Лингвистический	1) полнота владения родным языком; 2) способность к интерпретации информации этикетного плана; 3) степень сформированности фонда знаний в области речевого этикета	Экспертные оценки, самооценка, анализ решения коммуникативных задач, творческих работ, тестов. Методики выяснения пассивного словарного запаса и определения активного словарного запаса
Речевой	1) наличие потребности в речевом творчестве как способе самовыражения; 2) качество сформированности у младших школьников культурноречевых навыков и умений; 3) способность к рефлексии над собственной речью и ее совершенствованию	Наблюдение, анкетирование, упражнения, тесты. Тест Г. Роршаха Тестовая карта коммуникативной деятельности

На основании вышеизложенного дадим общую характеристику каждому из выявленных нами уровней сформированности у младших школьников умений речевого этикета (табл. 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4).

Таблица 2.1.2

Характеристика сформированности умений речевого этикета младших школьников на достаточном уровне

Критерии	Содержательная характеристика
Социокультурный	<p>Школьники понимают клишированные этикетные фразы, которые применяются в стандартных ситуациях, могут по образцу составить диалог по ситуации с использованием этикетно-речевых средств. Могут поддерживать очень простую беседу, связанную с обменом информацией, проявляя вежливость к собеседнику. При этом необходимо постоянное координирование педагогом речевых действий младшего школьника, либо его участие в действиях в сотрудничестве с ним. Школьники не решаются вести самостоятельно общение и затрудняются в выборе адекватного этикетного средства. Тем не менее, они могут применять в речи ответные реплики на знакомые этикетные высказывания в простых ситуациях. Таким образом, обучаемые могут осуществлять этикетно-речевое общение на элементарном, воспроизводящем, уровне</p>
Лингвистический	<p>Школьник понимает этикетно-речевые формулы в ситуациях приветствия и знакомства, прощания, пожелания, поздравления и т.д., а также может интерпретировать значение их употребления в конкретных ситуациях. Может принимать участие в несложном диалоге этикетного плана, если его собеседник помогает сформулировать то, что он пытается сказать; может в речи использовать этикетные выражения. При этом он не может объяснить причину коммуникативных затруднений, связанных с неуместным употреблением этикетных средств</p>
Речевой	<p>Младший школьник использует репродуктивный способ принятия решений, руководствуясь образцами и предложенными алгоритмами: может вступить в разговор и завершить его, реже поддержать, употребляя стандартные формулы речевого этикета. Набор этикетных средств, которым владеет школьник - небогатый, поэтому выбор наиболее адекватного средства для данной</p>

	<p>ситуации, приводит к замешательству и паузам в беседе. Обучаемые не всегда обеспечивают уместность речевого поведения и не понимают необходимости проявления чрезмерной вежливости. Обучаемые совершают ошибочные действия в речевом поведении, не осознавая этого, не способны к адекватной оценке своего и чужого высказывания. У младших школьников еще не сформирован механизм самоорганизации и самоконтроля</p>
--	--

Таблица 2.1.3

Характеристика сформированности умений речевого этикета младших школьников на продуктивном уровне

Критерии	Содержательная характеристика
Социокультурный	<p>Школьники умеют общаться в этикетно-речевых ситуациях, если аналогичные ситуации были отработаны. Обучаемые обладают достаточным запасом этикетно-речевых средств, чтобы адекватно их использовать в простой речи на знакомые темы, не обидев собеседника. Они могут обосновать свое мнение в отношении предложенной ситуации, при этом подобного типа ситуации уже были проанализированы. Таким образом, школьники этого уровня почти не проявляют творчества в коммуникативных ситуациях и при решении коммуникативных задач. При этом школьник может самостоятельно вступить в общение, поддержать его и завершить, не обидев собеседника. Обучаемый может проанализировать предложенную ситуацию, выразить свое мнение, согласиться или не согласиться с мнениями других, вступить в краткую дискуссию. Таким образом, на этом уровне школьники проявляют самостоятельность в выборе средств речевого этикета и их применении, но действуют скорее стандартно, чем творчески в выполнении заданий</p>
Лингвистический	<p>Школьник легко находит в текстах этикетно-речевые средства и определяет типы ситуации, в которых они применяются. Обучаемые могут по ситуации определить причину коммуникативных</p>

	затруднений, если аналогичные ситуации были заранее проанализированы. Они владеют основными этикетно-речевыми средствами для выражения не только согласия/несогласия, но и своего отношения к происходящему. Школьник понимает значение этикетных высказываний, которые использует в своей речи собеседник, а также может на них адекватно отреагировать. Обучаемые осознают необходимость увеличения объема знаний в области речевого этикета, чтобы легко ими оперировать в различных ситуациях общения. Обучаемые могут общаться в простых стандартных ситуациях этикетного плана; в большинстве случаев могут поддерживать краткий разговор на бытовые и школьные темы, пользуясь знакомыми этикетными средствами
Речевой	Школьники могут спонтанно вести очень простой разговор, пользуясь ранее изученными речевыми алгоритмами. Могут правильно подобрать этикетно-речевые средства, чтобы поддержать беседу, завершить ее, не обидев собеседника. Набор этикетных средств недостаточно разнообразен, но позволяет младшим школьникам выбрать для данной ситуации наиболее адекватное средство. Осознанно проявляют вежливость в общении. Обучаемые осознают неверные действия в своем речевом поведении, могут их проанализировать, а также способны их корректировать, однако еще имеет место ошибочность некоторых действий. Чаще всего демонстрируют способность адекватной оценки своих высказываний

Таблица 2.1.4

Характеристика сформированности умений речевого этикета младших школьников на высоком уровне

Критерии	Содержательная характеристика
Социокультурный	Обучаемые достаточно хорошо понимают значение этикетно-речевых единиц и функции их использования в речи. Объем знаний в области речевого этикета позволяет обучаемым спонтанно вести беседу на знакомые темы, соблюдая этические нормы. Они могут дифференцировать в

	речи этикетные средства в зависимости от конкретной ситуации, но после некоторых колебаний. Школьник адекватно воспринимает значение этикетных единиц в достаточно беглой речи собеседника, а также способен к адекватной ответной реакции
Лингвистический	Школьник способен проанализировать знакомые этикетно-речевые ситуации, изложить свой взгляд на речевое поведение коммуникативных партнеров, относящихся к разным культурным общностям. Школьники могут определить и объяснить причину коммуникативных затруднений, опираясь на известные этикетные выражения. Мнение выражают творчески
Речевой	Обучаемый может начинать беседу, вступать в нее в подходящий момент и заканчивать, хотя иногда эти действия. Школьник проявляет инициативу в общении, может правильно подобрать этикетное средство, чтобы поддержать разговор и не обидеть собеседника. Обучаемый осознанно выражает вежливость в отношении к собеседнику, его речевой культуре поведения и ментальности. Демонстрирует достаточно высокий уровень контроля своего речевого поведения, почти не делает ошибок, которые могут привести к культурному непониманию, может анализировать и корректировать свои речевые действия, однако при этом наблюдается еще некоторая неустойчивость отдельных действий

Анализируя вышеизложенное, следует сказать, что все описанные нами три уровня сформированности у младших школьников умений речевого этикета взаимосвязаны. При этом каждый предыдущий обуславливает последующий, включаясь в его состав. Описанные характеристики уровней мы использовали в своей педагогической деятельности. При этом они сыграли для нас положительную роль: с помощью них мы смогли оценить ее результаты. Более того, на основании общей качественной характеристики уровней сформированности у младших школьников умений речевого этикета, наблюдений

за ними в процессе освоения языкового образования мы дали качественные характеристики всем учащимся опытно-поискового потока.

Для оценки критерия использовались методики, выбор которых обусловлен логикой доказательства гипотезы.

1) Анкетирование. Обработка результатов производилась в соответствии с ключом. За каждое совпадение с ключом начислялся один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель сформированности у младших школьников умений речевого этикета (таблица 2.1.5.).

Таблица 2.1.5

Образец анкеты № 1 для младших школьников

Здравствуй! Мы просим тебя ответить на несколько вопросов. Подписывать анкету не надо, укажи, пожалуйста, только класс. Это не проверка знаний и никак не скажется на твоей успеваемости. Выбери тот ответ, который соответствует твоим поступкам.

1. Употребляете ли вы вежливые слова при общении со сверстниками?

А. Да. Б. Иногда. В. Нет.

2. В коридоре школы вы видите много учителей, среди которых ваш учитель. Ваши действия:

А. Поздоровуюсь со всеми учителями. Б. Поздоровуюсь только со своим учителем.

В. Не здороваюсь.

3. Если на улице вы кого-то случайно толкнули:

А. Извинитесь Б. Укажите на другого человека В. Промолчите

4. Что нужно говорить перед обедом в школьной столовой?

А. «Приятного аппетита!» Б. «Налетай!» В. Есть молча.

5. Кто должен первым здороваться?

А. Дети Б. Взрослые В. Никто.

6. Что нужно сказать, если товарищ угостил вас конфетой?

А. «Спасибо!» Б. «Дай еще» В. Ничего

7. Что нужно сказать соседу по парте, который чихнул во время урока?

А. «Будь здоров!» Б. «Тихо!» В. Ничего

8. Говорите ли вы своим товарищам комплименты?

А. Да Б. Иногда В. Нет.

2.Тестирование. Педагогический тест является тем инструментом, который позволяет с высокой степенью достоверности получить объективные результаты уровня сформированности умений речевого этикета по социокультурному и лингвистическому критериям. Нами были применены также психологические

диагностические методики (Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко; тест интеллекта Д. Векслера (субтест «Общая осведомлённость»), тест Г. Роршаха, методика выяснения пассивного словарного запаса, методика определения активного словарного запаса, тестовая карта коммуникативной деятельности).

- процентное соотношение учащихся, находящихся на каждом уровне сформированности умений речевого этикета (уровни: достаточном, продуктивном, высокий) в начале опытно-поисковой работы (нулевой срез) и в ходе опытно-поисковой работы, средний показатель уровня сформированности умений речевого этикета младших школьников в целом по контрольной и опытно-поисковой группе, который определялся по формуле: $X_n = n * 100\% / N$, где X_n – коэффициент сформированности умений речевого этикета, n — количество младших школьников с данным уровнем сформированности исследуемых качеств, N – количество младших школьников, выполнявших тест.

Статистическую обработку результатов констатирующего и формирующего этапов опытно-поисковой работы мы проводили на персональном компьютере с помощью программы «Excel».

Таким образом, диагностические методики, применяемые в ходе опытно-поисковой работы, составили инструментарий, оценивающий индивидуальные коммуникативные характеристики младших школьников, особенности их социально-значимых знаний и умений, степень самостоятельности при решении коммуникативных задач, а в целом – уровень сформированности умений речевого этикета.

В ходе *формирующего этапа* опытно-поисковой работы мы должны проверить успешность реализации разработанной нами методики развития умений речевого этикета младших школьников, а также выявленный и научно обоснованный комплекс педагогических условий. На формирующем этапе опытно-поисковой работы были проведены сопутствующие срезы, позволившие проследить динамику сформированности умений речевого этикета младших школьников, внести необходимые коррективы в этот процесс.

Исследование показало: формирование умений речевого этикета младших школьников носит поэтапный характер, продвигаясь от уровня к уровню. Мы выделили: этап подачи учебной информации, этап организации самостоятельной работы учащихся младших классов, этап установления оперативной обратной связи в учебном процессе, этап анализа результатов текущего контроля развития у младших школьников умений речевого этикета

Подведем итоги параграфа.

1. Для определения уровня сформированности умений речевого этикета младшего школьника выявлены критерии (социокультурный, лингвистический и речевой) и система показателей (проявление языковых и речевых способностей и умений в социальной жизни; активность младшего школьника в учебной и внеучебной коммуникативной деятельности; наличие языкового и речевого такта; полнота владения родным языком; способность к интерпретации информации этикетного плана; степень сформированности фонда знаний в области речевого этикета; наличие потребности в речевом творчестве как способе самовыражения; качество сформированности у младших школьников культурно-речевых навыков и умений; способность к рефлексии над собственной речью и ее совершенствованию) и способов их оценивания (анкетирование, тестирование, анализ коммуникативных задач).

2. Выделены три уровня сформированности умений речевого этикета младшего школьника: достаточный уровень; продуктивный уровень; высокий уровень. Выявленные уровни взаимосвязаны между собой, при этом каждый предыдущий уровень обуславливает последующий, включаясь в его состав.

Указанные критерии и показатели использованы в ходе констатирующего и формирующего этапов опытно-поисковой работы.

2.2 Процессуально-технологические особенности развитию умений речевого этикета младших школьников

Развитие умений речевого этикета осуществлялось в естественном образовательном процессе на уроках русского языка. Опытнo-поисковая работа проводилась в образовательных учреждениях под нашим руководством, которое включало подготовку к исследованию через индивидуальные и групповые беседы, консультации, инструктаж, групповую работу на методических объединениях и на семинарах образовательных учреждений, а также контроль выполнения данных им научно - методических рекомендаций.

В нашем исследовании *первым условием* развития умений речевого этикета младших школьников на уроках русского языка является включение в образовательный процесс межкультурного диалога. Реализация этого условия способствовал развитию влияния младшего школьника на разрешение значимых коммуникативных проблем, совместного принятия и обсуждения речевых ситуаций, совместного исполнения языковых решений учителем и учащимися, диалогического языкового взаимодействия учителя и ученика на паритетных началах, достижения консенсуса при решении коммуникативных проблем, добровольности и заинтересованности всех участников языкового процесса, коллективной ответственности за результаты языкового образования.

Опытнo-поисковая работа по формированию умений речевого этикета младших школьников показала значимость идеи взаимодействия языка и культуры, в том числе и культуры поведения ребёнка. Не вызывает сомнений, что язык выступает важным фактором воспитания и развития младшего школьника. Исследование данного вопроса позволило выявить и обосновать особое значение языка как средства познания и развития личности ученика в процессе освоения языкового образования. Философские положения о том, что диалог всегда есть продуктивное взаимодействие, направленное на соотнесение, согласование различных взглядов, мнений, взаимообогащения личностей, расширение границ собственного понимания, определило воспитательную направленность деятельности по формированию умений речевого этикета младших школьников.

Процесс реализации первого условия по развитию умений речевого этикета включал работу по воспитанию таких качеств, как вежливость, взаимопонимание, уважение собеседника, коммуникативные умения слушать, участвовать в диалоге как способе коммуникации, направленной на взаимопонимание и взаимоуважении. В качестве способов проведения диалога мы в своей практике использовали учебный диалог, коллективные способы обучения, социальное взаимодействие, «мозговой штурм», структурно-логические или задачные технологии обучения. Задачные технологии обучения позволяют осуществлять поэтапную организацию постановки дидактических языковых задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Разная логика структурирования таких задач (от простого к сложному, от теоретического к практическому и наоборот) позволяет успешно развивать логическое мышление и осуществлять выбор приёмов и способов формирования умений речевого этикета младших школьников. Познавательные языковые задачи являются средством активизации познавательной деятельности учащихся. При решении языковых задач развивается эмоционально-ценностное отношение к родному слову, воспитывается бережное и ответственное отношение к языку, обеспечивается понимание его уникальности, красоты, выразительности. На основе этого формируется языковое самосознание младшего школьника. Структурно-логические или задачные технологии дают хороший результат при изучении материала, где требуется отработка умений и навыков, обеспечивающих восприятие, понимание, воспроизведение и создание речевых произведений (текстов) до автоматизма. Структура учебной языковой задачи следующая: вопрос – данные условия – порядок решения – ответ – его проверка. Способ проверки – это новая и нелёгкая задача. Общий метод решения языковых задач может быть применён ко всем типам лингвистических задач, но порядок решения разный. Приведём пример лингвистической задачи и «шаги» её решения на уроке русского языка в 3 классе. Воспользуемся материалами из книги С.И. Львовой [31,с.147]. Задача учителя: введение в активный словарь учащихся этикетных форм прощания. Учебная задача отвечает на вопросы «Что и как будем делать»? Для решения предлагается две задачи по вариантам. Выбор варианта зависит от самого

ученика, т.е. каждый ученик сам определяет, какую задачу он будет решать. Последовательность учебных действий для решения первой задачи таковы: 1) перечислите этикетные выражения, которыми пользуются люди в ситуации прощания. 2) запишите эти выражения, устно объясните их написание и определите, когда они употребляются; 3) проверьте выполнение первой части задания, ознакомившись с данной таблицей (таблица проектируется на доске с помощью кодоскопа) (Таблица приведена для работы над первой лингвистической задачей, табл. 2.2.1)

Таблица 2.2.1

Дидактическое обеспечение первой лингвистической задачи

Этикетные формы прощания	Особенности их употребления
До свидания!	В любой ситуации
Всего хорошего! Всего доброго!	В любой ситуации с оттенком пожелания
До встречи!	Вместо «до свидания!», когда предполагается условная встреча
Прощайте!	При прощании на длительный срок или навсегда
Счастливого!	Непринуждённое, дружеское
Всего! Привет! Пока!	Дружеское с оттенком фамильярности. Употребляется хорошо знакомыми, близкими людьми, чаще – среди молодёжи
Бывай! Будь!	Грубовато-сниженное, нелитературное
Разрешите откланяться! Позвольте откланяться	Официальное, употребляют люди старшего поколения

Последовательность учебных действий для решения второй задачи:

- 1) спишите этикетные выражения, распределяя их по графам таблицы;
- 2) дополните примерами каждую графу;
- 3) устно объясните написание трудных слов, входящих в речевой этикет;
 - почему местоимение 2 лица множественного числа в этих этикетных выражениях пишется с большой буквы?

4) какие из этих этикетных слов и выражений вы никогда не употребляете в своей речи. Как вы думаете, почему? (Таблица приведена для решения второй лингвистической задачи, табл. 2.2.2).

Таблица 2.2.2

Дидактическое обеспечение второй лингвистической задачи

Просьба	Приглашение

Этикетные выражения демонстрируются в классе через кодоскоп на доске.

Берегите себя. Благословите путь. Не сочтите за труд. Будьте любезны. Пожалуйста. Пожалуйте к нам. Позвольте Вас побеспокоить. Приезжайте к нам у гости. Прошу оказать честь. Прошу Вашего благословения. Прошу к столу. Прошу садиться. Прошу слова. Убедительно прошу Вас. Уважьте мою просьбу. Челом бью. Чувствуйте себя как дома. Богом прошу. Вас просят к телефону. Огромная просьба к Вам. Не будете ли так любезны? Если Вас не затруднит. Не соблаговолите ли? Не трудно ли вам? Войдите в моё положение. Милости просим. Всегда рады видеть Вас. Не сочтите за труд. Низжайше прошу. От чистого сердца прошу. Пожалейте Вы меня. Вся надежда на Вас. Вы всегда желанный гость. Добро пожаловать. Добром прошу. Не откажите в любезности. Жду Вас в гости. Заезжайте к нам. Заболвите словечко. Избавьте меня отИмею честь просить Вас. Кланяюсь в ноги. Кушайте на здоровье. Сделайте одолжение. Будь другом. Будьте как дома. Можно мне? Вам нетрудно? Разрешите. Позвольте. Могу ли я надеяться на Вашу благосклонность? Можно Вас на минуточку? Не в службу, а в дружбу.

Проверка правильности решения предложенных детям лингвистических задач происходит методом взаимопроверки, затем происходит обсуждение. Правильные ответы показаны на доске через кодоскоп после самостоятельного выполнения работ учащимися.

Для проверки 3-го учебного действия предлагаем детям познакомиться с записями таблицы, спроецированной на доску.(табл. 2.2.3).

Таблица 2.2.3

Дидактическое обеспечение третьей лингвистической задачи

Вы	Ты
1. К незнакомому, малознакомому адресату	1. К хорошо знакомому адресату
2. В официальной обстановке общения	2. В неофициальной обстановке общения
3. При подчеркнуто вежливом, сдержанном отношении к адресату	3. При дружеском, фамильярном отношении к адресату
4. К равному и старшему (по положению, возрасту) адресату	4. К равному и младшему (по положению, возрасту) адресату

Вывод делает учитель:

Особенностью русского языка является именно наличие в нём двух местоимений *ты* и *вы*, которые могут восприниматься как формы 2-го лица единственного числа. Выбор той или иной Формы зависит от общественного положения собеседников, возраста, характера их отношений, от официальной-неофициальной обстановки. Наша с вами задача – научиться правильно использовать эти местоимения в своей речи в зависимости от речевой обстановки.

Учебные задачи, которые мы предлагаем детям на уроках русского языка, могут отвечать на вопросы: Как будем делать? Что будем делать? Зачем будем делать? Почему будем делать? С какой целью будем делать? и т.д.

Для подготовки учащихся начальной школы к решению языковых задач, необходимых для формирования умений речевого этикета, мы ориентируемся на модель решения лингвистических задач, предложенных М.Р. Львовым, который предлагает следующие этапы решения лингвистической задачи:

1. Мотивационная ступень: осознание потребности решения учебной задачи, постановка цели, возникновение познавательного интереса (например, при подборе слов речевого этикета, при расстановке знаков препинания в предложении и т.д.).

2. Ориентировочная степень: привлечение теоретического знания, необходимого для проверки (выбор лексики, формы этикета, условия расстановки знаков препинания, правила, алгоритмы их применения и пр.).

3. Операционно-исполнительская степень: выполнение действий по правилу, по алгоритму, получение и формулирование результатов (правильное употребление этикетной формы, расстановка знаков препинания, объяснение орфограмм, условий выбора написания и т.д.).

4. Контрольно-оценочная степень: самопроверка, уточнения – если они необходимы – самооценка решения учебной задачи

Такая 4-ступенчатая модель учебного действия упорядочивает деятельность ученика на уроке русского языка, определяет осознанность учебных действий, способствует успешному формированию умений речевого этикета у младших школьников. Для нашей опытно-поисковой работы актуальными являются труды психологов Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, которые способствовали упорядочиванию структуры творческой деятельности младших школьников, обеспечили оптимальную структуру учебного труда, решения языковой задачи учениками [14].

Мы считаем, что на данном этапе успешности формирования умений толерантного общения могут способствовать тренинговые технологии. Отличительной особенностью тренинговой технологии является отработка определённых алгоритмов, которые позволяют выполнять речевые акты, действия и способы решения типовых языковых задач в ходе языковой деятельности. При этом происходит формирование умений речевого этикета, к которым мы относим: умение вести деловую беседу, дискуссию, телефонный разговор, приветствия, знакомства, обращения, умения абстрагироваться в лингвистическом материале; при этом происходит практическое овладение нормами литературного языка, научной лингвистической речью.

Процесс, направленный на модернизацию образования, определяет потребность учащихся в получении практико-ориентированного образования как необходимого условия для их успешной личностной реализации. Формирование умений речевого этикета у младших школьников способствует решению проблем

практико-ориентированного образования, которое осуществляется посредством использования многочисленных педагогических приёмов и методов. Приведём фрагмент занятия с использованием тренинга по теме «Разговор по телефону». Способы толерантного общения.

Задача учителя: формирование умений толерантного общения у младших школьников.

1. *Вступительное слово учителя*

Д.С. Лихачёв, учёный и общественный деятель, отметил, что уметь говорить – искусство. Уметь слушать – культура. Приветливость и доброта делают человека не только физически здоровым, но и красивым. Лицо человека, искажающееся злобой, становится безобразным, а движения злого человека лишены изящества – не нарочитого изящества, а природного, которое гораздо дороже. Долг человека – быть интеллигентным. Это долг и перед самим собой. Это залог его личного счастья и «ауры доброжелательности» вокруг него и к нему. Наша задача – научиться правильно говорить и правильно слушать собеседника, давать правильную оценку человеку. Это сложные умения, особенно часто мы испытываем затруднения при разговоре по телефону. Сегодня мы будем учиться правильно вести разговор по телефону с невидимым собеседником.

Послушайте отрывок телефонного разговора.

- Алло, мне Наташу.
- Здравствуйте, Наташи нет дома, может быть, ей что-то передать?
- Нет. (Бип – бип – бип...)
- Мне кто-нибудь звонил? – спросила Наташа бабушку, едва вбежав в квартиру.
- Звонил какой-то невежа.
- Почему невежа? Это Сергей, мы договорились с ним сегодня в библиотеке вместе к семинару готовиться. Он в истории хорошо разбирается.
- Не знаю, не знаю, может быть в истории он и разбирается, но разговаривать по телефону не умеет.
- Ну, бабушка, я тебя не понимаю, как это – разговаривать не умеет?

Вопросы:

- Почему бабушка сделала такой вывод?

- Что скажете вы по этому поводу? Какие ошибки допустил Сергей в разговоре с бабушкой по телефону?

(ответы: 1. не поздоровался, про «пожалуйста» забыл, про «спасибо», когда спросили его, что передать, тоже забыл, ну и не представился).

Вот так, вроде бы ничего не значащий минутный разговор, а сразу можно отличить воспитанного человека от невежи. А мнение о человеке – это уже не мелочь.

Задания:

- Составьте правильный разговор по телефону в данной ситуации.

- Составьте правила разговора по телефону.

В качестве способов проведения диалога могут быть использованы: учебный диалог (С.Ю. Курганов), создание проблемной ситуации (В.Н. Максимова, А.М. Матюшкин и др.), урок-диалог, коллективные способы обучения (В.К. Дьяченко), социальное взаимодействие, «мозговой штурм» (А.Н. Лутошкин), обучение учащихся задавать вопросы (Н.Г. Алексеев, С.Ю. Сорокин, А.А. Окунев и др.), социальное взаимодействие, ситуации взаимодействия с помощью знаковых средств, схем и моделей деятельности, в которых фиксируются состав индивидуальных действий, способ их разделения между участниками (В.В. Рубцов и др.).

Доброжелательность, внимательность, терпимость проявляется в речевом этикете. Эти особенности речи можно определить одним словом – толерантность.

- *Работа со словарём иностранных слов*

Найдите слово "толерантность" в словаре и объясните его значение и происхождение.

Идет работа в микрогруппах. Учащиеся ищут слово и узнают, что это слово по своей этимологии латинское и означает *терпение, терпимость*.

Разберите слово терпение по составу.

Учитель предлагает ученикам записать в тетрадах слово "толерантность" и объяснение этого слова

О свойствах одних людей замечать в окружающих положительное, а других – отрицательное отметил дагестанский поэт Расул Гамзатов в своем стихотворении. Послушайте его.

«Вот человек, что скажешь ты о нём?» -

Ответил друг, плечами пожимая:

«Я с этим человеком не знаком.

Что про него хорошего я знаю?»

«Вот человек, что скажешь ты о нём? –

Спросил я у товарища другого.

«Я с этим человеком не знаком.

Что я могу сказать о нём плохого?»

- Что вы можете сказать о тех людях, которым задаёт вопросы поэт?

- Какие отзывы чаще всего вы даёте о своих товарищах? О незнакомых вам людях, которых вы случайно встречаете?

Если преобладают отзывы положительные, добрые, значит, вы проявляете толерантное отношение к людям.

Глубоко выразил суть толерантного общения Вольтер:

*Я не согласен с тем, что вы говорите, но
пожертвую своей жизнью, защищая ваше
право высказывать собственное мнение.*

Вольтер

- Как вы понимаете это высказывание Вольтера?

- Слово учителя

Нам следует научиться толерантному отношению к людям и научиться толерантному общению. Толерантное общение – это выражение в этикетной речи терпимости к чужому мнению, вероисповеданию, поведению, культуре, политическим взглядам, национальности, то есть это проявление понимания и уважения к личности другого человека, независимо от каких-то отличий

характера, межличностных взаимоотношений. Толерантность предполагает доброжелательность в отношении к окружающим, умений считаться с интересами и вкусами других людей.

В одной из своих книг А. Маркуша дал нам совет:

«Человек должен слышать человека. Может быть, это и есть самое главное в жизни? Может быть, это та самая ось, вокруг которой вертится всё наше существование?»

Человек должен нести человеку не только доброе слово, но прежде всего дело. Спешить на выручку, спешить на помощь...

Человек должен жить для человека. Именно к этому сводится смысл всех законов общества».

- *Вспомните и назовите слова из речевого этикета, которые часто произносят люди при толерантном общении*

(Мозговой штурм. Учитель записывает эти слова на доску, дети объясняют написание трудных слов. А затем школьники записывают эти слова в свои тетради, устно составляют с ними словосочетания и предложения)

Вот примерный перечень толерантных этикетных слов и выражений: *Успокойтесь, не беспокойтесь, не принимайте близко к сердцу, не поддавайтесь настроению, не надо расстраиваться, огорчаться, нужно успокоиться, взять себя в руки, всё обойдётся, здесь нет повода для огорчений, я вам сочувствую, разрешите выразить вам свои искренние поздравления, сочувствия, пусть тебе повезёт, пусть всё у тебя будет хорошо и т.д.*

- (Работах в парах) Устное составление диалогов с использованием толерантной этикетной лексики (в том числе с использованием лексики, записанной на доске и в тетрадях)

Домашнее задание: составить устный рассказ на примерные темы (на выбор учащихся) Я желаю счастья вам...; Будь осторожен...; Я счастлив с вами познакомиться... (с использованием речевого этикета при толерантном общении. Тему ребёнок может предложить самостоятельно. На следующем уроке идёт проверка домашнего задания.

Воспользовавшись методикой формирования толерантного сознания в школе, мы разработали управленческий аспект ориентации младших школьников на толерантное общение (табл. 2.2.4).

Таблица 2.2.4

Управленческий аспект ориентации учащихся младших классов на толерантное общение

Функции управления толерантным общением	Основные психолого-педагогические приемы развития у учащихся младших классов толерантного общения
1	2
Конструктивная	<ul style="list-style-type: none"> - раскрытие практической, научной, социальной значимости толерантного общения; - разъяснение целей предстоящей коммуникации; - использование конъюнктивных (сплачивающих) механизмов межличностных отношений типа «созвучие», «эталон», «упорядочение»
Организационная	<ul style="list-style-type: none"> - разработка плана совместной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> • личностный подход к обучаемому, признание в нем равноправного субъекта педагогической деятельности; • взаимная личная информированность; • организация занимательных форм деятельности; • преимущественное использование механизма межличностных отношений типа «упорядочение»
Коммуникативно-стимулирующая	<ul style="list-style-type: none"> - использование учителем конъюнктивных механизмов формирования межличностных отношений; - четкое оформление своей речи: ясно высказанные требования, сжато сформулированные важные положения; понятно поставленные задачи; - применение техники педагогического (актерского) мастерства, т.е. умение владеть голосом, мимикой, жестом и т.д.; - опора на общественное мнение; - создание ситуаций занимательности (занимательные аналогии, ролевые и деловые игры и т.д.); - применение сочетаний различных форм совместной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной); - использование механизмов межличностных отношений: «дефицит» ответного решения («бумеранг»), социально-ценностного опосредования («содействие»)

Информационно-обучающая	<ul style="list-style-type: none"> - подчеркивание необходимости знаний для правильного их понимания, безошибочной ориентации в событиях общественной жизни; - использование приемов персонификации; - опережающее введение и многократное повторение толерантного содержания; - эмоциональность изложения учебного материала, опора на наглядно-чувственную сферу, преимущественное использование механизма межличностных отношений
Эмоционально-корректирующая	<ul style="list-style-type: none"> - исключение средств принуждения в учении; - создание ситуаций успеха в процессе обучения, поддержание уверенности обучаемых в правильности своих действий; - поддержание начинаний, инициативы студентов; - создание эмоционально-нравственных ситуаций; - преимущественное использование механизмов межличностных отношений типа «эмоциональное эхо», «созвучие»
Контрольно-оценочная	<ul style="list-style-type: none"> - сочетание в процессе обучения внешнего контроля и оценки с самоконтролем и самооценкой; - оценочные обращения в форме замечания, отрицания, согласия, одобрения; - аргументированное приглашение к ответу; - использование групповой аргументации оценки; - использование механизмов межличностных отношений типа «бумеранг», «содействие», «созвучие»

Тренинги трудно переоценить при формировании толерантных умений речевого этикета у младших школьников, так как тренинговые технологии учат добывать, выстраивать личностные знания на основе разноплановой информации, учат работать с информацией, производя её классификацию, прививают модельные представления о мире, учат жить «здесь и теперь», готовят к жизни в обществе, учат постоянной смене ролей, сохранять и развивать индивидуальность при социализации. Ориентация младших школьников на толерантное общение – это реализация современных подходов к образованию и воспитанию младших школьников, это требование времени, так как в повседневном и деловом общении детям не хватает терпимости к чужому мнению, к чужим обычаям, нравам, формам поведения, к форме выражения мысли. Толерантность является одним из

значимых показателей коммуникативной компетенции младших школьников и выражается в следовании этическим нормам и проявлении таких качеств, как терпимость, эмпатия, доброжелательность, чуткость, доверие, тактичность, сочувствие, сопереживание и др. Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по коммуникации, принадлежащими к разным культурам, и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения. В нашем исследовании мы уделяли большое внимание формированию умений толерантного общения, так как умения речевого этикета толерантного общения определяют толерантное поведение младшего школьника, которое проявляется в отсутствии жестокости, в бесконфликтности, эмпатии, в некатегоричности суждений. Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по коммуникации, принадлежащими к разным к культурам, согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения.

Формируя умения речевого этикета, связанного с толерантным общением младших школьников, мы вводим в активную практику работы игровые технологии, в том числе деловые и ролевые игры. Современные исследователи (Львов М.Р., Горецкий В.Г., Щедровицкий Г.П. и др.) определяют деловую игру как новую форму организации коллективного мышления и коллективной деятельности. При этом главная цель и назначение ролевой игры – развитие мыследеятельности самих участников игры. Ролевая игра позволяет «распредметить» мышление игроков, побудить к взаимному раскрытию и сотрудничеству, получить ощутимый прирост от сложения усилий. Деловая и ролевая игра аккумулирует и синтезирует многие традиционные и активные решения проблем: мозговая атака, анализ конкретных ситуаций, круглый стол, дискуссии и т.д.[69].

В условиях ролевой игры позиционный конфликт – это вид контролируемого межцелевого напряжения, связанного с противопоставлением

параллельных целей групп. Такой позиционный конфликт продуктивен и не перерастает в межличностный. Умения разрешать позиционные конфликты и недопущения их на межличностный уровень формируются у младших школьников в процессе деловых игр, искомые умения способствуют комфортной организации жизнедеятельности учащихся не только в период обучения в начальной школе, но и в будущей взрослой жизни.

Мы считаем, что систематическая работа на уроках русского языка по формированию умений речевого этикета у младших школьников посредством деловой игры не только обогащает речь, но определяет норму поведения детей в различных жизненных ситуациях. На уроках мы формируем такие умения, как выражение благодарности, согласия, просьбы, разрешения, вежливый отказ, корректное поведение в конфликтной ситуации, оптимального выхода из конфликтной ситуации и т.д. Игровые технологии используются нами в процессе преподавания русского языка и литературы как средства формирования таких умений речевого этикета, как: вежливость, этикетные формы выражения извинения, просьбы, вежливого отказа, одобрения, похвалы, комплиментов, согласия, вежливого возражения (спор, но не ссора, утешение, сочувствие; речевой деятельности: слушания, говорения и т.д. Осуществление игры проходит в четыре этапа:

- Разработка сценария игры;
- подготовка участников к игре;
- ход игры;
- обсуждение результатов игры.

Использование деловых и ролевых игр в процессе формирования умений речевого этикета младших школьников способствует получению следующих результатов:

- коллективному поиску решения проблемы общения;
- выявлению и гармонизации различных точек зрения;
- интеграции личностного опыта младших школьников;
- раскрытию и развитию способностей каждого без ущемления чувства собственного достоинства.

Развитию умений речевого этикета участников игры осуществляется в процессе творческой самостоятельности, полностью соответствующей потребностям речевой ситуации, ибо сами обучаемые участвуют в формировании целей и в определении содержания ситуации успеха в процессе речевой ситуации. Специально моделируемые или спонтанно возникающие ситуации затруднения или успеха способствуют реализации личностной индивидуальности каждого школьника, личностного присвоения знаний и формирования умений речевого этикета. Осуществляемая в ходе игры рефлексия позволяет каждому игроку самостоятельно определить свою роль и место в коллективной мыследеятельности, сформировать индивидуальную и групповую потребность овладения новыми умениями речевого этикета (в зависимости от речевой ситуации). Формируемые в процессе деловой игры умения речевого этикета, которые позже переносятся в повседневную речевую практику младших школьников, обеспечивают комфортный психологический климат в классе, эмоциональную удовлетворённость всех участников игры.

Реализация *третьего условия – учёт специфики и разнообразия типов дискурса* - предполагает мотивацию и активизацию учебной деятельности ребёнка в процессе всего урока русского языка, так как дискурс – это не только продукт речевой деятельности, но и процесс его создания, который определяется экстралингвистическими факторами, т.е. коммуникативным контекстом и условиями общения.

При свободном общении обучаемым предлагается коммуникативная ситуация и определенная коммуникативная цель. Обучаемые сами выбирают тип дискурса и организуют свое речевое поведение. После выполнения задания проводится анализ речевых действий коммуникантов с точки зрения их адекватности коммуникативной цели и ситуации общения, правильности выбора типа дискурса и его языкового оформления. Стратегию создания дискурса в коммуникации необходимо рассматривать исходя из понимания его лингвистической природы. Так, Т.А. ван Дейк характеризует стратегию как свойство когнитивных планов, представляющих собой общую организацию

некоторой последовательности целенаправленных действий, когда реализуются не только общие задачи, но в каждый конкретный момент принимаются во внимание текстовые и контекстные последствия предыдущих ходов или условия последующих ходов. При этом используется вся возможная информация: информация, извлеченная из : а) дискурса; б) знаний, имеющих в долговременной памяти участников коммуникации; в) модели коммуникативного контекста и модели ситуации, включая репрезентацию этих моделей у адресата[17,с.28].

Вербальные реакции включают констатирующие, интерпретирующие, оценочные суждения, выводимые из текста и одновременно проецируемые на интерактивное речевое действие, которое должно обеспечить конечный продукт – созданный дискурс. Этот тип дискурса, созданный на основе текста, ориентирован на характеристики письменной речи: синтаксические, лексические, логические (продуманная структура построения), что образует его внутреннюю сущность. По мнению зарубежных исследователей, дискурс как языковая форма коммуникативного содержания имеет среди прочих следующие свойства: связность, логичность, организацию, причем данные свойства дискурса особенно заметны в письменной речи, так как в устных высказываниях более важна лексико-грамматическая связность, содержательная логика и соответствующая организация высказывания[7].

Исследование показало, что для успешного формирования умений речевого этикета обучаемым необходимо:

- владеть набором типов дискурсов;
- обладать умением выбрать тип дискурса, соответствующий коммуникативной цели говорящего и обеспечивающий реализацию его коммуникативных интенций;
- уметь создавать реальный дискурс в соответствии со сферой и ситуацией общения, с учетом статуса речевого партнера и его коммуникативной цели;
- уметь обеспечить уместность своего речевого и неречевого поведения, опираясь на фоновые знания о культуре, обычаях и традициях языка;

- понимать и интерпретировать информацию воспринимаемого дискурса, опираясь на знание ситуации, коммуникативной цели говорящего.

Для реализации данного условия мы отобрали типы дискурса, релевантные сферам и ситуациям, актуальным для начальной школы. Это, в первую очередь, беседа, обсуждение, расспрос, дискуссия, полемика, доклад, сообщение, аннотация, устная рецензия, обзор, отчет и т.д. После этого мы определили и изучили ситуации неофициального и официального общения в бытовой, профессионально-трудовой и социально-культурной сферах, в которых используются отобранные дискурсы. К таким ситуациям относятся следующие:

- в бытовой сфере: дома в семье, встреча с друзьями; в городе; ориентация в незнакомом городе;
- в социально-культурной сфере ситуации общения, прежде всего, связаны с беседами в официальной и неофициальной обстановке, с обсуждением проблем политики, экономики, культуры, мира и сотрудничества; ознакомление с историческими фактами и местами; посещение достопримечательностей города, страны и т.д.

Наиболее типичными коммуникативными целями и намерениями общающихся в указанных ситуациях могут быть: запросить/получить/сообщить значимую информацию, обсудить какой-либо вопрос с целью принятия решения, убедить партнера в чем-либо, доказать правильность своей позиции, дать оценку какому-либо факту, положению дел, предмету, выразить/отстоять свое мнение/отношение, поддержать/опровергнуть мнение партнера, выдвинуть/обосновать предложение, указать путь решения проблемы, обобщить, сделать заключение, поддержать идею, выразить сомнение, критику по обсуждаемому вопросу, рассказать о событии, человеке, предмете, описать их и т.д.

И, наконец, мы отобрали языковые средства, служащие для выражения определенных коммуникативных намерений. Например, представления, обращения, заключения, уточнения, извинения, просьбы и т.д. Располагая указанными сведениями, мы перешли непосредственно к процессу обучения созданию/восприятия дискурсов. Как уже было отмечено, обучение

порождению/восприятию дискурсов включает в себя три этапа: ознакомление, тренировку и практику в общении, которое может быть управляемым и свободным. Рассмотрим подробнее реализацию каждого из этапов.

I этап. Ознакомление:

Вступительная беседа учителя.

Формулировка коммуникативной цели – запросить/получить/сообщить информацию, указать путь следования.

Определение статуса коммуникантов: приезжий – местный житель, полицейский – прохожий, молодой водитель – опытный водитель, полицейский – подозреваемый, полицейский – свидетель и т.д.

Представление дискурса: аудио- или видеопредставление и комментарии учителя.

Контроль понимания, который связан с решением следующих языковых задач:

1. Из ряда высказываний выделить то, которое не было произнесено диктором.
2. Запишите названные в дискурсе слова и словосочетания, относящиеся к изучаемой теме.
3. Назовите все числительные и имена собственные, которые прозвучали в дискурсе.
4. Прослушайте дискурс, а затем при повторном его предъявлении (в определенный момент звук выключается) самостоятельно воспроизведите оставшуюся часть.
5. Восстановите дискурс, опираясь на слова на родном языке.

II этап. Тренировка:

Восприятие и анализ дискурсов одного типа.

Решение коммуникативных задач на закрепление языковых средств, используемых для такого типа дискурсов:

1. Воспроизведите дискурс, восстанавливая отдельные (все) реплики одного из собеседников.

2. Воспроизведите дискурс, используя начала реплик или ключевые слова, замещающие каждую реплику.

3. Воспроизведите дискурс, восстанавливая пропущенные фрагменты реплик.

4. Составьте дискурс на основе набора обязательных реплик, добавляя другие реплики по смыслу.

5. Повторите дискурс и составьте новое диалогическое единство последующих реплик побуждения и реагирования, используя ту же технику.

III этап. Практика (управляемое общение)

Создание и понимание дискурсов по заданной коммуникативной ситуации, цели, типу дискурса и его теме. При этом ставятся следующие задачи:

1. Поблагодарите друзей за оказанное внимание, помощь и т.д.

2. Обратитесь к собеседнику с просьбой.

3. Скажите, что вы надеетесь, что вас понимают.

4. Спросите, понятно ли вы излагаете свои мысли.

5. Сошлитесь на собственную информированность, осведомленность при обсуждении конкретного вопроса, проблемы и т.д.

Креативные задачи при управляемом общении формулируются следующим образом: составьте собственный дискурс для определенной ситуации, с заданной коммуникативной направленностью по предложенной теме в соответствии со следующей схемой-последовательностью: коммуникативная задача→программа (план)→опорные высказывания →ключевые слова→непосредственно дискурс в письменной записи→его устное воспроизведение на основе ключевых слов и опорных высказываний. После выполнения задания проводится подробный анализ дискурса и выполняются упражнения для ликвидации указанных недостатков, например, использование приветствий, обращений, форм вопросов. Опытно-поисковая работа показывает, что данные упражнения лучше выполнять на материале одного типа дискурса, но в разных коммуникативных ситуациях.

III этап. Практика (свободное общение):

Обучаемым предлагаются различные коммуникативные ситуации и определенные коммуникативные цели. При этом учащиеся сами выбирают тип дискурса и организуют свое речевое и неречевое поведение. Например, Вы приехали в другой город. Ваша цель – сориентироваться в незнакомом городе, найти учреждение, познакомиться с жителями, обсудить те проблемы, которые Вас волнуют.

После выполнения подобного задания проводится анализ речевых действий коммуникантов с точки зрения их адекватности коммуникативной цели и ситуации общения, правильности выбора типа дискурса и его языкового оформления. На данном этапе основным методом обучения выступают ролевые игры. Кроме того, к каждому виду дискурса подбираются определенные требования. Так, например, к реферату предъявляются следующие требования: объективное изложение материала (фиксирование только тех сведений, которые содержатся в оригинале); полнота изложения (нельзя пропускать существенные положения оригинала); единство стиля (использование тех же языковых средств, единой терминологии, которые используются в первоисточнике).

При составлении аннотации учащимся предъявляются следующие требования: лаконичность (нельзя использовать сложные предложения и модальные конструкции, приемлемы безличные предложения, глаголы в неопределенной форме); строгая логика, соответствующая логике оригинала; точность в передаче терминов и формулировок первоисточника. Кроме того, ведущим требованием для всех видов работ является изложение написанного материала перед группой. Для этого учащимся необходимо существенно упростить его в языковом отношении, так как присутствие в речи, воспринимаемой на слух, большого количества незнакомых слов создает дополнительный барьер для получателя информации и, следовательно, затрудняет процесс понимания.

Учитывая в своей практике специфику и разнообразие типов дискурса, создавая методику формирования умений речевого этикета, мы широко используем метод проектов. В методике преподавания русского языка в начальной школе этот метод не имеет глубокой разработки и, как следствие, широкого

применения. В русле нашего исследования этот метод имеет большое значение, так как он даёт возможность реализовать на практике основные принципы общения:

- коммуникативный (изучение возможных путей поиска связи между учителем и обучаемым как средство общения);
- информационный (изучение сигналов, поступающих в каналы связи, с точки зрения их содержания и формы);
- гностический (изучение процессов восприятия и интерпретации сигналов, поступающих по каналам связи от одного человека к другому);
- результативный (изучение поведения людей под воздействием воспринятых ими сообщений, которые были переданы по тому или иному каналу связи).

Метод проектов даёт возможность организовать активное межличностное общение, в процессе которого формируются умения речевого этикета, связанные с процессуальным компонентом (говорение, слушание, письмо, чтение), знаковым (речь, язык), текстовым (тип, жанр, стиль речи). В современной методике русского языка наблюдается недостаточная разработанность теоретической и методической базы проектной деятельности младших школьников, в то время как метод проектов является продуктивным при формировании умений, необходимых для изучения русского языка, в том числе и умений речевого этикета. Основным дидактическим средством, которое организует успешную деятельность младшего школьника в выполнении проекта, служит проектное задание. Изучив и проанализировав немногочисленные исследования по реализации метода проекта, в своей практике мы определили этапы работы при реализации искомого метода:

- 1) Формулировка темы задания.
- 2) Мотивирование детей на участие в проекте.
- 3) Составление «технологической карты» в работе над проектом (для учителя):
 - формирование рабочих групп
 - инструктирование детей о ходе выполнения задания;
 - помощь в определении источников информации для выполнения задания;

- вычленение предметных знаний, на которые младший школьник может опираться при работе над проектом;

- определение тех умений, которые ученик сможет сформировать при выполнении проекта;

- показ учителем варианта выполнения проекта.

4) Составление инструктивной карты для школьника:

- проведи;

- изучи;

- сделай предположения;

- проверь;

- сформулируй выводы.

5) Устная отчётность школьника о выполнении проектного задания (недопустимость её в письменной форме). Защита проекта в форме открытого урока.

6) Коллективная рефлексивная деятельность по результатам выполнения проекта.

Ещё раз подчеркнём, что предлагаемые этапы носят ориентировочный и условный характер как для учителя, так и для школьника. Современные учебники по русскому языку для начальной школы предоставляют содержательный материал для формирования умений речевого этикета методом проектов. Темы проектов и предписания к их выполнению включены непосредственно в учебники по русскому языку в начальной школе, но при этом работа над проектом осуществляется не только на уроках, но и во внеурочное время.

Умения речевого этикета позволяют человеку чувствовать себя уверенно и непринуждённо, избавляют от чувства неловкости из-за промашек и неправильных действий, избегать насмешек со стороны окружающих. Соблюдение речевого этикета учащимися имеет воспитательное значение, так как формирует такие нравственные качества, как: корректность, уважительность, обязательность, определяет норму поведения; способствует повышению как речевой, так и общей культуры младшего школьника. Достаточная сформированность умений речевого

этикета младших школьников происходит при условии постоянного (а не фрагментального) соблюдения языкового такта. Поэтому в нашей опытно-поисковой работе мы стремились к отбору содержания учебного материала, к введению активной лексики, связанной с речевым этикетом, к созданию обстановки на уроках, способствующей соблюдению языкового такта.

Одним из наиболее эффективных средств создания политически корректной лексики и реализации языкового и речевого такта является эвфемия. Осознание формирования у младших школьников умений речевого этикета мы связываем с пониманием общения как речи, погружённой в жизнь, связанной с коммуникативно-речевой ситуацией. Этому способствует в полной мере использование эвфемизмов в коммуникативно-речевой ситуации. Нам представляется, что в самом общем виде коммуникативно-речевая ситуация может быть определена как ситуация действительности, сложившаяся в результате речемыслительного поведения младшего школьника. Речемыслительное поведение описывается в психологии как особый вид социальной деятельности - речевая деятельность: «специфическая форма человеческой деятельности, её самостоятельный вид» [40, с.56], «...целенаправленный, мотивированный, активный процесс приёма и (или) выдачи сообщения, организованного социально отработанными средствами (язык) и способом (речь) формирования и формулирования мысли в общении людей друг с другом» [34, с. 65].

Стандартная коммуникативно-речевая ситуация – типовая, повторяющаяся коммуникативно-речевая ситуация, характеризующаяся использованием стандартных речевых средств (знакомство, приветствие, прощание, извинение, соболезнование и др.). Коммуникативная сфера – область действительности, в которой поведение человека имеет относительно стандартизованные формы (общение с незнакомым, общение с друзьями, общение в школе и во дворе, общение в транспорте, поликлинике, столовой и кафе и т.д.). Это в широком смысле коммуникативно-речевая ситуация. Я. Корчак отмечал, что родной язык – это не нарочно подобранные для ребёнка правила и нравоведения, а воздух, которым дышит его душа наравне с душой всего народа.

Основной словарный фонд этикетной лексики составляют общеупотребительные слова. Использование слов в коммуникативно-речевой ситуации обусловлено социальными факторами: административными (ролевой статус: начальник – подчинённый), производственными (профессиональный статус), гендерными (пол: мужской – женский), образовательными (ценз: знание – незнание) политическими в политике и в контексте международных отношений (например, учебная модель ООН и проект ICONS для создания обучающих программ по урегулированию конфликтов, принятию решений, кризисного управления, ведению переговоров и т.д.); в бизнесе и управлении (напр. для выявления потенциальных конфликтов и проблем на предприятии).

Таким образом, социализация этикетной лексики отражает разный характер использования лексических средств в коммуникативно-речевой ситуации. В связи с этим в значительной степени обогащают этикетную лексику младших школьников эвфемизмы. Словарь С.И. Ожегова даёт следующую трактовку понятия «эвфемия - слово или выражение, замещающее другое, неудобное для данной обстановки, или грубое, непристойное» [41, с.714]

Опытно-поисковая работа по реализации условия активного применения младшими школьниками эвфемизмов показала, что успешное формирование умений речевого этикета происходит в активной деятельности младших школьников. Это, в свою очередь, способствует прямому и опосредованному включению детей во все нравственные сферы жизнедеятельности коллектива. Благодаря целому комплексу игр, упражнений, экспериментов, различной деятельности этического содержания, творчеству эти занятия не только доступны детям, но и вызывают их заинтересованное отношение. Изучение языка во всех его проявлениях имеет целью овладения им для процесса общения, для мыслительной деятельности, для познания, для формирования самосознания, так как язык – средство становления и развития языковой личности. Верными каналами овладения богатством языка являются виды речевой деятельности: слушание (аудирование), говорение, чтение, письмо. Уроки русского языка в начальной школе способствуют развитию у младших школьников устной и письменной речи, формированию умений речевого этикета. Исследуемые нами умения выполняют

роль инструмента познания, учения, вводят школьника в общественную деятельность, в среду взрослых и сверстников. Через виды внешней речи развивается внутренняя речь, через которую происходит достижение высокого уровня мышления, актуализация языкового самосознания личности школьника. Психологи (И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн и др.) признают речевой акт (точнее речемыслительный) творчеством [20, 45]. Элементы творческой деятельности в речевом развитии проходят три ступени, реализуемые методикой развивающего обучения на уроках русского языка: а) введение творческих элементов в обычный ход учения; б) исследование языка и речи как творчество; в) самовыражение личности через языковое, речевое творчество – стихи, классическая проза и т.д. В результате соблюдения обучаемыми языкового такта на уроках русского языка создаются условия для успешного формирования языковой личности младшего школьника – высокое общее развитие, свободное владение всеми сторонами родного языка, механизмами речи, хорошие навыки общения.

Подведем итоги параграфа.

1. Развитие у младших школьников умений речевого этикета на уроках русского языка является успешным благодаря выполнению всего комплекса предлагаемых педагогических условий, включающих в себя: включение в образовательный процесс межкультурного диалога, ориентация младших школьников на толерантное общение, учёт специфики и разнообразия типов дискурса, соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта.

2. Первым условием развития умений речевого этикета младших школьников на уроках русского языка является включение в образовательный процесс межкультурного диалога. Реализация этого условия способствовала формированию влияния младшего школьника на разрешение значимых коммуникативных проблем, совместного принятия и обсуждения речевых ситуаций, совместного исполнения языковых решений учителем и учащимися, диалогического языкового взаимодействия учителя и ученика на паритетных началах, достижения консенсуса при решении коммуникативных проблем,

добровольности и заинтересованности всех участников языкового процесса, коллективной ответственности за результаты языкового образования.

3. В процессе реализации второго условия мы ориентировали учителей и учащихся на формирование умений речевого этикета, связанных с общением на толерантной основе. Исследование показало, что толерантность – одно из главных речевых умений, определяющих позиции личности младшего школьника в коллективе, уважительное отношение к позиции и ценностям других людей, готовность отстаивания и защиты своих нравственных ценностей. Ориентация младшего школьника на толерантное общение содействует формированию толерантности, которая предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Формирование толерантных речевых умений связано с воспитанием таких качеств личности младшего школьника, как: воздержание от причинения вреда другому, уважение прав другого (в том числе и права быть иным), коллективизм, самоуважение и принятие позиции всех заинтересованных сторон.

4. Реализация третьего условия – учёт специфики и разнообразия типов дискурса - предполагает мотивацию и активизацию учебной деятельности ребёнка в процессе всего урока русского языка, так как дискурс – это не только продукт речевой деятельности, но и процесс его создания, который определяется экстралингвистическими факторами, т.е. коммуникативным контекстом и условиями общения. Обучение порождению/восприятию дискурса включает три этапа: ознакомление, тренировку, практику в общении. Исследование показало, что для успешного формирования умений речевого этикета обучаемым необходимо: владеть набором типов дискурсов; обладать умением выбрать тип дискурса, соответствующий коммуникативной цели говорящего и обеспечивающий реализацию его коммуникативных интенций; уметь создавать реальный дискурс в соответствии со сферой и ситуацией общения, с учетом статуса речевого партнера и его коммуникативной цели; уметь обеспечить уместность своего речевого и неречевого поведения, опираясь на фоновые знания о культуре, обычаях и традициях языка; понимать и интерпретировать

информацию воспринимаемого дискурса, опираясь на знание ситуации, коммуникативной цели говорящего.

2.3 Результаты осуществления опытно-поисковой работы по развитию умений речевого этикета младших школьников

По ходу формирующего этапа эксперимента нами были проведены два комплексных замера сформированности умений речевого этикета младших школьников. Для того чтобы ликвидировать случайность результатов и проследить динамику формирования умений речевого этикета младших школьников были сформированы две опытные группы ОГ1, ОГ2 и контрольная группа КГ.

В таблице 2.3.1 и диаграммах, отображенных на рисунках 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4, 2.3.5, представлены результаты сопутствующих срезов, проведенных по диагностическим психологическим тестам.

Таблица 2.3.1

Таблица результатов срезов

Группа	Уровень выполнения работы						Кол-во учеников
	достаточный		продуктивный		высокий		
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	
Первый срез							
ОГ1	10	45,4	8	36,4	4	18,2	22
ОГ2	15	62,5	6	25	3	12,5	24
КГ	9	45	7	35	4	20	20
Второй срез							
ОГ1	6	27,3	11	50	5	22,7	22
ОГ2	5	20,8	11	45,9	8	33,3	24
КГ	8	40	8	40	4	20	20

Полученные данные убедительно показывают, что реализация педагогических условий формирования у младших школьников умений речевого этикета приводит к значительному повышению качества речевого этикета

учащихся. Так, растет процент младших школьников, показатели сформированности умений речевого этикета которых представлены на продуктивном и высоком уровнях, уменьшается число учащихся, демонстрирующих достаточный уровень сформированности умений речевого этикета по социокультурному, лингвистическому и речевому критериям в двух экспериментальных группах. В то же время процент учащихся, продемонстрировавших высокий уровень развития умений речевого этикета, в экспериментальной группе ОГ-2, намного выше. Для сравнения приведем цифры. В экспериментальной группе ОГ-2 процент анкет, соответствующих высокому уровню, достигает 33,3%, в то время как в экспериментальной группе ОГ-1, лишь 22,7% .

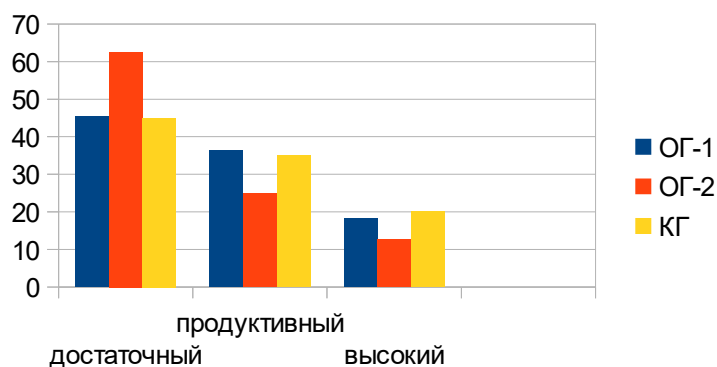


Рис. 2.3.1 Диаграмма первого среза

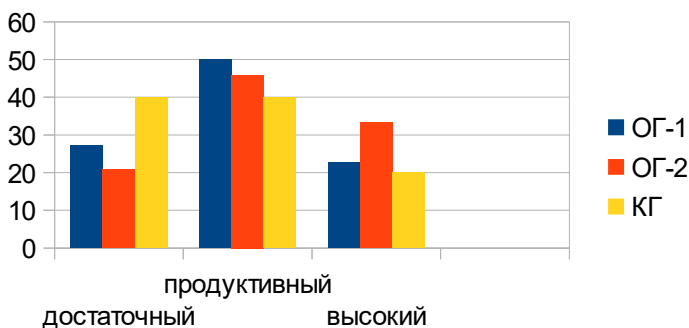


Рис. 2.3.2 Диаграмма второго среза

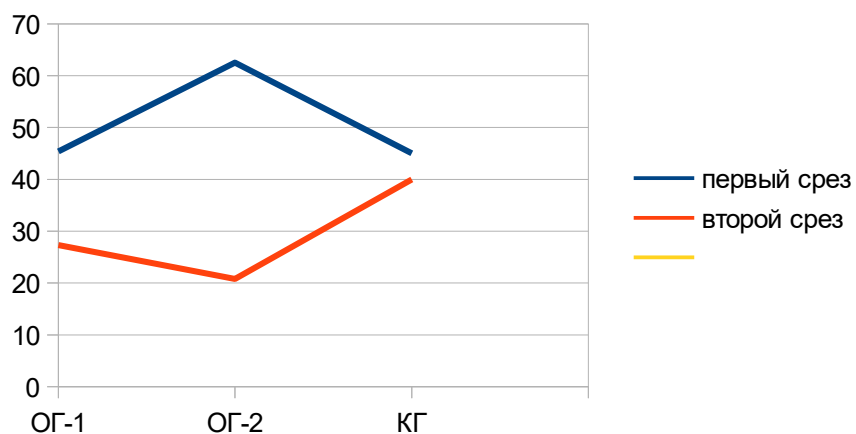


Рис. 2.3.3 Динамика результатов по достаточному уровню сформированности умений речевого этикета младших школьников

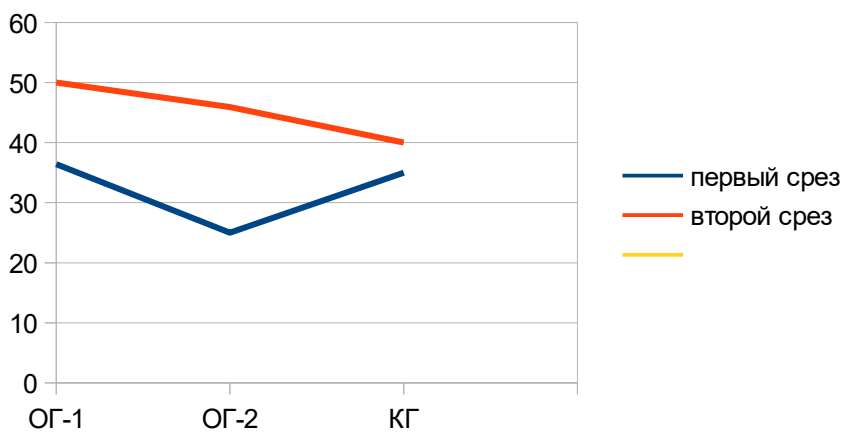


Рис. 2.3.4 Динамика результатов по продуктивному уровню сформированности умений речевого этикета младших школьников

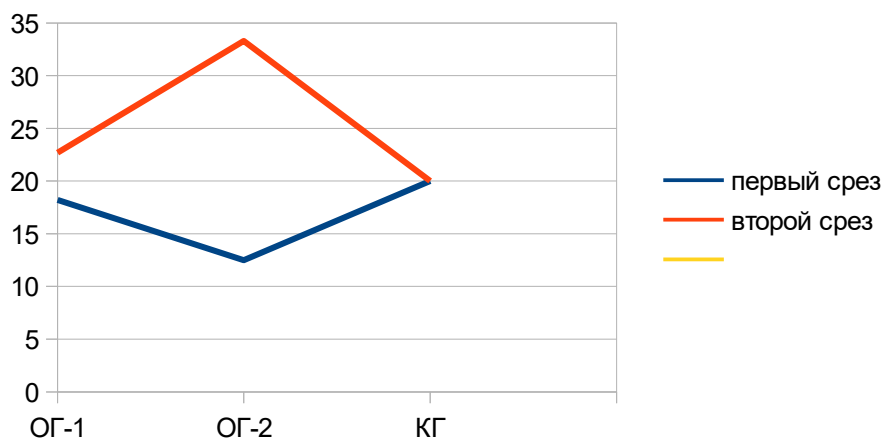


Рис. 2.3.5 Динамика результатов по высокому уровню сформированности умений речевого этикета младших школьников

Разница в результатах групп ОГ-1, ОГ-2 и КГ позволяет определить общую тенденцию: уровень сформированности умений речевого этикета выше в группе, где реализованы все выявленные нами педагогические условия в комплексе. В контрольной группе также наблюдается рост количества учащихся, продемонстрировавших высокий уровень сформированности умений речевого этикета, однако он значительно ниже, чем в двух экспериментальных группах. Несмотря на то, что обучаемые контрольной группы в состоянии применять этико-речевые конструкции в стандартных ситуациях, в целом способны доброжелательно и сочувственно относиться к собеседнику независимо от его возраста и статуса, пытаются оценить свои реальные и потенциальные возможности в исследуемой сфере, уровень сформированности умений речевого этикета повышается у них более медленными темпами. Разрыв в качестве подготовки контрольной и экспериментальных групп позволяет сделать вывод о том, что выделенные нами педагогические условия как в отдельности, так и во всей совокупности способствуют более успешному формированию умений речевого этикета младших школьников. Результаты, полученные в группе ОГ-2, свидетельствуют, что эффективность использования комплекса выделенных нами педагогических условий выше, чем их использование по отдельности.

Кроме диагностических психологических тестов, учащиеся контрольной и экспериментальной групп в рамках сопутствующих срезов решали

коммуникативные задачи, которые оценивались по следующей системе: 5 баллов ставилось в том случае, если ситуация решена правильно, все действия обоснованы, предложено нетрадиционное решение; 4 балла – если ситуация решена правильно, действия обоснованы, однако предложено традиционное ее решение; 3 балла – если ситуация решена путем буквального, не преобразовательного использования алгоритма, без обоснования действий; 2 балла – если ситуация не решена. В связи с этим к высокому уровню сформированности умений речевого этикета мы относим работу, получившую 5 баллов; к продуктивному – 4; к достаточному – 3. Работа, получившая 2 балла, оценивалась как неудовлетворительная, на основании чего мы считали, что уровень развития умений речевого этикета ниже воспроизводящего. Следует отметить, что не было отмечено ни одного случая выполнения младшими школьниками коммуникативной задачи на уровне, соответствующем отметке «2». Содержательный анализ работ показал, что в экспериментальных группах коммуникативные задачи выполняются на более высоком уровне, чем в контрольной группе: в них значительно глубже и содержательнее дан анализ используемых источников, отражены оригинальные способы решения нестандартной ситуации, допущено небольшое количество ошибок.

Учащиеся экспериментальных групп в результате обучения по разработанной методике формирования умений речевого этикета продемонстрировали возможность интерпретировать новую, полученную ими информацию при решении нестандартной ситуации в соответствии с современными требованиями и тенденциями. Для учащихся контрольной группы наиболее характерным стал достаточный подход к анализу любой этикетно-речевой единицы. Иными словами, они продемонстрировали достаточный уровень поиска оригинальных решений новой нестандартной ситуации, которую им пришлось исследовать. Содержательный анализ творческих работ подтверждается и статистическими данными (Табл. 2.3.2, рис. 2.3.6, 2.3.7).

Таблица 2.3.2

Группа	Уровень выполнения работы						Кол-во учеников
	достаточный		продуктивный		Высокий		
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	
ОГ1	4	18,2	12	54,5	6	27,3	22
ОГ2	1	4,2	14	58,3	9	37,5	24
КГ	6	30	10	50	4	20	20

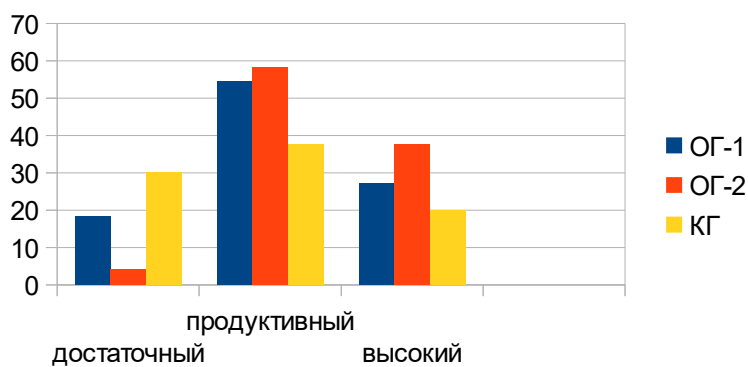
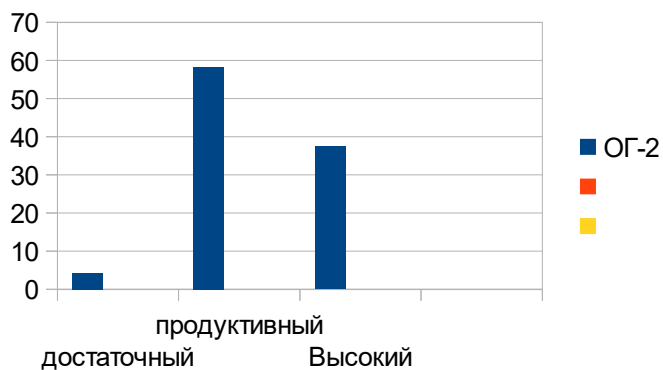
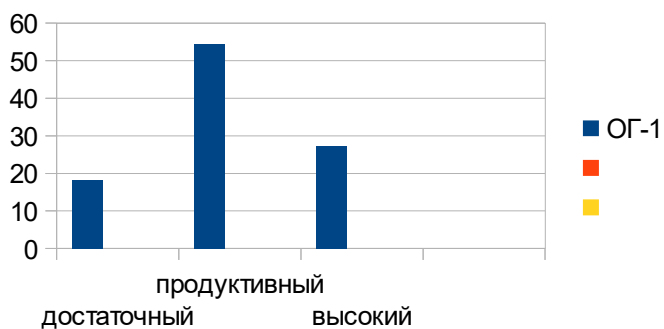


Рис. 2.3.6 Динамика результатов при выполнении коммуникативных задач



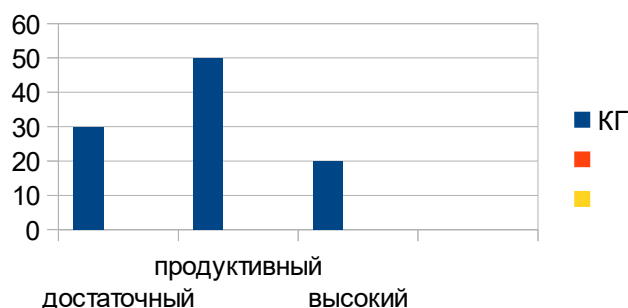


рис. 2.3. 7 Сравнительные диаграммы выполнения коммуникативных задач младших школьников контрольной и экспериментальных групп



Сопоставляя результаты комплексных замеров, полученные в опытно-поисковых и контрольной группах, можно отметить положительные изменения, происшедшие в уровнях сформированности умений речевого этикета младших школьников, которые представлены в таблицах 2.3.1, 2.3.2, а диаграммы, иллюстрирующие их динамику, представлены на рис. 2.3.1 – 2.3.7. Полученные данные наглядно показывают, что результаты в опытно-поисковых группах значительно выше, чем в контрольной группе. Если у школьников в контрольной группе высокий уровень сформированности умений речевого этикета не изменился, то в опытно-поисковых группах он в среднем вырос на 4,5% и 20,8%; продуктивный уровень – на 13,6%, и на 20,6% соответственно; количество учащихся с достаточным уровнем сформированности умений речевого этикета уменьшилось в опытно-поисковых группах на 18,1% и на 41,7%, в то время как в контрольной – лишь на 5%.

На основании этого мы имеем право считать, что уровень сформированности умений речевого этикета у младших школьников опытно-поисковой группы ОГ-2 выше, чем у младших школьников контрольной группы и опытно-поисковых групп ОГ-1. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – повышению уровня сформированности умений речевого этикета младших школьников

Подведём итоги параграфа.

1. В ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы проведены два замера сформированности умений речевого этикета младших школьников. Замеры предполагали всестороннюю оценку каждого показателя критериев сформированности умений речевого этикета младших школьников посредством психологических и педагогических диагностических тестов, экспертных оценок, анализа коммуникативных задач.

2. Сопоставляя результаты первого и второго срезов, полученные в экспериментальных и контрольной группах, можно отметить положительные изменения, произошедшие в уровнях сформированности умений речевого этикета младших школьников, причём результаты в экспериментальных группах значительно выше, чем в контрольной группе. Если у школьников в контрольной группе высокий уровень сформированности умений речевого этикета не изменился, то в экспериментальных группах он вырос на 4,5% и на 20,8%; продуктивный уровень в контрольной группе вырос на 5%, то в экспериментальных группах – на 13,6%, и на 20,6% соответственно; количество учащихся с достаточным уровнем сформированности умений речевого этикета уменьшилось в экспериментальных группах на 18,1% и на 41,7%, в то время как в контрольной – лишь на 5%.

  Полученные данные позволяют констатировать, что уровень сформированности умений речевого этикета у младших школьников экспериментальной группы ОГ-2 выше, чем у младших школьников контрольной группы и экспериментальных групп ОГ-1. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – повышению уровня сформированности умений речевого этикета младших школьников.

Выводы по главе II

1. В опытно-поисковой работе, состоящей из констатирующего, формирующего и контрольного этапов, приняло участие 66 человек. Опытная поисковая работа осуществлялась с опорой на имеющиеся в науке общенаучные и конкретно-научные принципы: принцип целостного изучения педагогического явления, принцип объективности, принцип эффективности, принцип достоверности.

2. Для достижения поставленной цели опытно-экспериментальной работы мы использовали следующие методы научно-педагогического исследования: анкетирование, экспертные оценки, тестирование, беседы, ранжирование, наблюдение, моделирование, анализ результатов формирования умений речевого этикета младшего школьника, методы математической и компьютерной обработки результатов и др. Такое комплексное использование методов давало возможность целостного определения уровня сформированности умений речевого этикета младшего школьника на всех этапах осуществления опытно-поисковой работы в рамках образовательного процесса начальной школы.

3. На основании анализа психолого-педагогической литературы и обобщения результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы в качестве критериев сформированности умений речевого этикета младшего школьника нами выделены: социокультурный, лингвистический и речевой. Вместе с этим выявлены три уровня сформированности умений речевого этикета младшего школьника: достаточный, продуктивный, высокий. Выявленные уровни взаимосвязаны между собой, при этом каждый предыдущий уровень обуславливает последующий, включаясь в его состав.

4. Сформированы опытно-поисковые (ОГ) и контрольные (КГ) группы, примерно равные по уровню развития значимых для исследования показателей. В группе, обозначенной ОГ-1, были реализованы первое и второе условие. В группе ОГ-2 проверялась действенность комплекса условий. В группе КГ (контрольной) формирование умений речевого этикета младших школьников протекало в рамках традиционного обучения.

5. С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы мы провели формирующий этап опытно-поисковой работы, направления которого разработаны в соответствии с предложенной методикой формирования умений речевого этикета младших школьников на уроках русского языка.

6. Сопоставляя результаты, полученные в опытно-поисковых и контрольной группах, можно отметить положительные изменения, происшедшие в уровнях сформированности умений речевого этикета учащихся: если у школьников в контрольной группе высокий уровень сформированности умений речевого этикета не изменился, то в опытно-поисковых группах он вырос на 4,5% 20,8%; продуктивный уровень – на 13,6%, и на 20,6% соответственно; количество учащихся с достаточным уровнем сформированности умений речевого этикета уменьшилось в опытно-поисковых группах на 18,1% и на 41,7%, в то время как в контрольной – лишь на 5%.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы формирования умений речевого этикета младших школьников обусловлена эволюционными тенденциями в начальном образовании, связанными с необходимостью осуществления языкового образования младших школьников на инновационной основе; неполной разработанностью теоретико – методических аспектов данной проблемы, отражающих диалектическое единство её теоретической и технологической сторон; повышением требований к качеству языкового образования учащихся младших классов; недостаточной разработанностью методико – технологического аппарата развития умений речевого этикета младших школьников; необходимостью создания инфраструктуры развития речевого этикета обучаемых и накопления банка данных в этом направлении. Мы рассматриваем процесс развития у младших школьников умений речевого этикета как инструмент поликультурного развития обучаемых, ибо он характеризуется не только тем, что предоставляет языковые знания и формирует когнитивные и коммуникативные умения и навыки, но и непосредственно влияет на формирование такой языковой личности, которой русский язык нужен «для жизни», «для общения в реальных ситуациях» и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур. На основании анализа различных классификаций выделены следующие группы умений речевого общения: социокультурные, речевые, рефлексивные, в совокупности данные умения обеспечивают эффективность этикетно-речевого общения. Понятие «речевой этикет» мы рассматриваем как систему устойчивых выражений, применяемых в ситуациях установления и поддержания контакта, как совокупность всех этикетных речевых средств и правил их использования в тех или иных ситуациях.

Теоретико-методической основой развитие умений речевого этикета младших школьников выступает соединение поликультурного (общенаучный уровень), лингводидактического (конкретно-научный уровень) и партисипативного (методико – технологический уровень) подходов. Выявлены педагогические принципы развития умений речевого этикета учеников младших классов: принципы теории и методики обучения и воспитания младших школьников (субъектности, междисциплинарности, коммуникативного партнерства и сотрудничества) и принципы, отражающие идеи языкового образования младших школьников (лингвокультурности, языковой толерантности, соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов). В процессе развития умений речевого этикета младших школьников, главным механизмом являются функции (планирование, мотивация, организация, межличностное общение, контроль), представляющие собой вид управленческих действий учителя (с позиции субъект – субъектных отношений – управленческих воздействий на виды учебной, в нашем случае – коммуникативной деятельности обучаемых, т.е. субъектов управления). Центральной при этом является функция межличностного общения, проявляющаяся в системе обмена информацией и личностно развивающего взаимодействия учителя и ученика в учебной деятельности, основанной на принципах субъект-субъектности и продуктивности. При этом методико-технологической составляющей является коммуникативная задача. Нами разработаны предметно-когнитивные, практико-функциональные и стратегически-ориентированные задачи, активирующие личностные функции выбора, смыслообразования, рефлексии и имитирующие межличностную коммуникацию в естественных условиях. Процесс развития может быть успешно реализована только при наличии определённого комплекса педагогических условий: включение в образовательный процесс межкультурного диалога; ориентацию младшего школьника на толерантное общение; учет специфики и разнообразия типов дискурса; активное применение младшими школьниками эвфемизмов. С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы мы провели формирующий этап опытно-поисковой работы, построенной на

реализации педагогических условий. Развитие исследуемых умений осуществлялось в естественном языковом образовательном процессе на уроках русского языка. Опытно-поисковая работа проводилась учителями образовательных учреждений.

Проверку выдвинутой гипотезы о том, что повышение уровня развития умений речевого этикета происходит под влиянием использования комплексной реализации выявленных педагогических условий, мы осуществляли с помощью двух статистических методов: сравнения двух дисперсий по критерию Фишера и сравнения двух средних по критерию Стьюдента. Полученные данные позволяют констатировать, что уровень развития умений речевого этикета у младших школьников экспериментальной группы ОГ-2 выше, чем у младших школьников контрольной группы и экспериментальной группы ОГ-1. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – повышению уровня сформированности умений речевого этикета младших школьников.

Проведенное исследование подтвердило, развитие умений речевого этикета младших школьников способствует достижению позитивных изменений, следовательно, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена. В то же время итоги нашей работы позволяют сказать, что возможности разработки и реализации процесса развития умений речевого этикета младших школьников не исчерпаны. Существует ряд вопросов, требующих более углубленного изучения: разработка вариативных технологий развития умений речевого этикета обучаемых, разработка альтернативных методик определения уровня сформированности данных умений, более детальная разработка методико-технологического обеспечения названного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Акишина, А.А.** Этикет русского телефонного разговора [Текст] / А.А. Акишина, Т.Е. Акишина. – М.: Русский язык, 1990. – 116 с.
2. **Асмолов, А.Г.** На пути к толерантному сознанию [Текст] / А.Г. Асмолов.– М.: Смысл, 2000 – 255 с.
3. **Афанасьева, О.Ю.** Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: Методология, теория, практика: дис. д-ра пед. наук [Текст]/ О.Ю. Афанасьева. – Челябинск, 2008. – 430 с.
4. **Бахтин, М.М.** Собрание сочинений: Т. 5 [Текст]/ М.М. Бахтин // Ред.: С.Г. Бочаров, Л.А. Гоготишвили. / Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького – М. : Рус. слов., 1997. – 731 с.
5. **Беликов, В.А.** Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности: Дидактическая концепция [Текст]/ В.А. Беликов. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1995. – 141с.
6. **Библер, В.С.** От наукоучения к логике культуры: Два филос. введ. в двадцать первый век [Текст] / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 142 с.
7. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17 000 сл. [Текст]. – М.: ООО «Русские словари»; ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 957 с.
8. **Борботько, В.Г.** Элементы теории дискурса [Текст]/ В.Г. Борботько. - Грозный, изд-во «Вайнах», 1989. – 124 с.
9. **Введенская, Л.А.** Русский язык и культура речи: учебное пособие для нефилол. фак. вузов [Текст]/ Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 539 с.

10. **Введенская, Л. А.** Риторика и культура речи: учебное пособие для вузов [Текст] / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2008. – 537с.
11. **Верещагин, Е.М.** Язык и культура [Текст]/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.,Русский язык, 1991. - 284 с.
12. **Виноградов, С.И.** Нормативный и коммуникативно-прагматический аспект культуры речи. Культура русской речи и эффективность общения [Текст]/ С.И. Виноградов.– М.,Педагогика, 1996. – 228 с.
13. **Выготский, Л.С.** Психология [Текст]/ Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 1008 с.
14. **Гальперин, П.Я.** Психология как объективная наука [Текст]/ под ред. А.И. Подольского. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 480 с.
15. **Гершунский, Б.С.** Образование в третьем тысячелетии: гармония, знания и веры [Текст]/ Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 1997. – 120 с.
16. **Гольдин, В.Е.** Русский язык и культура речи: учеб. пособие для студентов – нефилологов по направлению «Филология» [Текст]/ В.Е. Гольдин, О.Б. Сиротина, М.Я. Ягубова; под ред. О.Б. Сиротиной: Саратов. гос. ун-т им. И.Г. Чернышевского. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 211 с.
17. **Дейк, Т.** Язык. Познание. Коммуникация. [Текст]/ Т. ван Дейк.- М.:Высшая школа, 1989. – 128 с.
18. **Добролюбов, Н.А.** Основные законы воспитания[Текст]/ Н.А. Добролюбов. – М.: Изд-во «ВЛАДОС», 2001. – 90 с.
19. **Земская, Е.А.** Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь [Текст]/ Е.А. Земская. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 685 с.
20. **Зимняя, И.А.** Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта [Текст]/ И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 1999.– 67с.

21. **Карасик, В.И.** Языковой круг: Личность, концепты, дискурс: монография [Текст]/ В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
22. **Колтунова, М.В.** Язык и деловое общение: Нормы. Риторика. Этикет: учебное пособие для вузов[Текст]/ М.В. Колтунова. – М.: Экон. лит-ра, 2002. – 287 с.
23. **Колтунова, М.В.** Конвенции как прагматический фактор диалогического общения [Текст]/ М.В. Колтунова // Вопросы языкознания.-2004. – № 6. – С. 100 – 115.
24. **Костомаров, В.Г.** Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики [Текст]/ В.Г. Костомаров. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
25. **Крысин, Л.П.** Язык в современном обществе [Текст]/ Л.П. Крысин. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
26. **Кусова, М.Л.** Толковый словарь русского языка / М.Л. Кусова, М.В. Слаутина, Г.П. Чуканова – М.: АСТ Москва, 2008. – 244с.
27. **Ладыженская, Т.А.** Детская риторика. 3 класс [Текст] / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская, Р.И. Никольская, Г.И.Сорокина .–М.: ЮВЕНТА.–2015.–65с.
28. **Леонтьев, А.А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды [Текст]/ А.А. Леонтьев – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. – 448 с.
29. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст]/ А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1999. – 218 с.
30. **Лотман, Ю.М.** Избранные статьи: В 3 т. [Текст]/ Ю.М. Лотман // Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллинн: Александра, 1992. – 480 с.
31. **Львов, С.И.** «Позвольте пригласить вас...», или Речевой этикет: пособие для учащихся [Текст]/ С.И. Львова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2006. –202 с.
32. **Максимова, В. Н.** Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы [Текст]. -М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

33. **Макурина, И. Ю.** Педагогические средства развития профессионально ориентированного общения студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [Текст]/ И. Ю. Макурина; науч. рук. Е. Ю. Никитина; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2005. - 26 с.

34. Междисциплинарно-партисипативный подход как методологическая основа развития умений делового общения учащихся начального профессионального образования [Текст]// журнал «Профессиональное образование» / приложение «Новые педагогические исследования», М.: ИСОМ, 2006.- №2– 120 с.

35. **Миньяр-Белоручев, А.Ф.** Общая теория перевода и устный перевод [Текст]/А.Ф. Миньяр – Белоручев. — М.: Воениздат, 1980. — 237 с.

36. **Мишанова, О.Г.** Педагогические средства развития речевого этикета младших школьников: традиции и инновации [Текст]: Монография / О.Г. Мишанова. – Челябинск: ЧГПУ, 2008 — 147 с.

37. **Мудрик, А.В.** Коммуникативная культура личности [Текст]/ А.В. Мудрик // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: сб. науч. трудов / под ред. О.С. Газмана. – М.: 1989. – С. 8 – 19.

38. **Никитина, Е.Ю.** Об использовании партисипативных методов развития у учащихся учебных заведений начального профессионального образования умений делового общения [Текст]//Е.Ю. Никитина. - Педагогические науки. – 2006. - № 2 – 159 – 160 с.

39. **Никитина, Е.Ю.** Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография [Текст]/ Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.

40. **Ожегов, С.И.** Словарь русского языка [Текст]/ С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.

41. **Ожегов, С.И.** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений /Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковик, 1999. – 944 с.

42. **Орлов, Г.А.** Упражнения по логике [Текст]/ Г. А. Орлов, В. И. Кириллов, Н. И. Фокина. Изд-во: Феникс, 2008 – 184 с.

43. **Пассов, Е.И.** Диалог культур: социальный и образовательный аспекты [Текст]/ Е.И. Пассов // Мир русского слова. – 2001. – № 2. – С. 14 – 18.

44. **Песталоцци, И.Г.** Избранные труды[Текст]/ И. Г. Песталоцци// Сост., авт. вступ. ст. В. М. Кларин. – М.: Амонашвили, 1998. – 222 с.

45. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии: в 2 т. [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. – СПб. И др.: Питер, 2000. – 705 с.

46. Русский язык для делового общения [Текст]/ Л.А. Шкатова, Л.А. Месеняшина, Н.А. Дида; под ред. Л.А. Месеняшиной. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1996. – 203 с.

47. Русский язык и культура общения для нефилологов: учеб. пособие [Текст]/ О.Б. Сиротинина, В.Е Гольдин, Г.С. Кулинова, М.А Ягубова; под ред. О.Б. Сиротининой. – Саратов: «Слово» 1998. – 118 с.

48. Русский язык и культура речи (Высшее образование): учебное пособие [Текст]/ О.Я. Гойхман, Л.М. Гончарова, О.Н. Лапшина и др.; под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА М, 2004. – 192 с.

49. Русский язык и культура речи: учеб. для вузов [Текст]/ А.И. Дунев, М.Я. Дымарский, А.Ю. Кожевников и др.; под ред. В.Д. Черняк. – М.: Высш. шк.; С. – Пб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 509 с.

50. Русский язык и культура речи: учебник для студентов-нефилологов [Текст]/ под ред. О.Б. Сиротининой. – 2-е изд. стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 212 с.

51. Русский язык и культура речи: учеб. для техн. вузов [Текст]/ В.И. Максимов, А.В. Голубева, В.Г. Костомаров и др.; под ред. В.И. Максимова, А.В. Голубевой. – М.: Высшее образование, 2006. – 356 с.

52. **Сапрунова, Л.Л.** Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России[Текст]. - Пятигорск: Изд-во Пятигорского гос. лингв. ун-та, 1999. – 160 с.

53. **Сафонова, В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам как специальности: дис. ... д-ра пед. наук [Текст]/ В.В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.
54. **Сухомлинский, В.А.** Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие [Текст] /В.А. Сухомлинский// Сост. О. В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
55. **Сысоев, П.В.** Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования [Текст]/ П.В. Сысоев // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 4.- С. 14 – 20.
56. **Талызина, Н.Ф.** Педагогическая психология [Текст] /Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
57. **Терин, В.П.** Массовая коммуникация. Социокультурные аспекты политического воздействия. Исследование опыта Запада [Текст]/ В.П. Терин. – М.: Институт социологии РАН, 1999.- 626 с.
58. **Толстой, Л. Н.** Педагогические сочинения. Москва [Текст]/ Л.Н. Толстой. – М.: Изд-во «Детская литература», 1989.-358 с.
59. **Ушинский, К.Д.** Избранные педагогические сочинения в двух томах [Текст]/К.Д. Ушинский// под ред. А.И.Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О.Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаетовой. - М.: «Педагогика», 2004
60. **Философский энциклопедический словарь** [Текст]/ ред. сост.: Е.Ф. Губский, Г.А. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА – М, 1999. – 574 с.
61. **Формановская, Н.И.** Культура общения и речевой этикет [Текст]/ Н.И. Формановская. – М.: Издательство ИКАР, 2004. – 236 с.
62. **Формановская, Н.И.** Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика [Текст]/ Н.И. Формановская. – М.: Икар, 2007. – 478 с.
63. **Шамова, Т.И.** Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода: Учебно-методическое пособие[Текст]/ Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Подчалимова, А.Н. Худин и др. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.

64. **Шанский, Н. М.** Лексикология современного русского языка [Текст]/ Н.М. Шанский. — М., 1991. — 124 с.
65. **Шанский, Н. М.** В мире слов: Пособие для учителя [Текст]/ Н.М. Шанский. — М.: Просвещение, 1991. — 212 с.
66. **Шилихина, К.М.** Основы лингвистической типологии: Учеб. Пособие [Текст]/ К.М. Шилихина.- Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2007. - 62 с.
67. **Ширяев, Е.Н.** Культура русской речи и эффективность общения [Текст]/ Е.Н. Ширяев. — М.: Наука, 1996. — 441 с.
68. **Шкатова, Л.А.** Задачник по этикету: учеб. пособие для учащихся 5-7 кл. сред. шк [Текст]/ Л.А. Шкатова. — Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1996. — 77 с.
69. **Щедровицкий, Г.П.** Система педагогических исследований [Текст]/ Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. — М.: Касталь, 1993. — 463 с.
70. **Щерба, Л.В.** Языковая система и речевая деятельность. [Текст]/ Л.В. Щерба. - Изд-во: Едиториал УРСС, 2004. — 432 с.
71. Языкознание. Большой энциклопедический словарь [Текст]/ Гл. ред. В.Н. Ярцева. — 2-е изд. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — 685 с.
72. **Якобсон, Р.О.** Избранные работы [Текст]/ Р.О. Якобсон. — М., Просвещение, 1985. — 385 с.
73. **Banks, J.** Politeness: Some Universals in Language Usage [Текст]/ P. Brown, S. Levinson. — Cambridge: Cambridge University Press, 1987 — 236 p.