



**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**

**« Формирование диалогической компетенции младших школьников»**

**Выпускная квалификационная работа**  
**по направлению 44.03.01 – «Педагогическое образование»**

**Профиль: Начальное образование**

**Уровень образования: бакалавриат**

**Выполнила:**

студентка группы ОФ – 408/070 – 4 – 2  
Хаирова Ида Сайфулловна

Работа \_\_\_\_\_ к защите

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
зав.кафедрой РЯ, Л и МОРЯ и Л  
\_\_\_\_\_ Г.А.Шиганова

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук, профессор  
Никитина Елена Юрьевна

**Челябинск, 2016**

Тема: Формирование диалогической компетенции младших школьников

Введение.....	3
ГЛАВА I. Теоретические аспекты формирования диалогической компетенции младших школьников.....	10
1.1 Диалогическая компетенция младших школьников как актуальная лингвометодическая проблема.....	10
1.2. Педагогические условия формирования диалогической компетенции младших школьников.....	22
Выводы по I главе.....	42
ГЛАВА II. Методические аспекты формирования диалогической компетенции младших школьников.....	45
2.1.Программа опытно-поисковой работы.....	45
2.2. Процессуально-технологические особенности реализации педагогических условий формирования диалогической компетенции младших школьников...	67
Выводы.....	87
Заключение.....	89
Список использованных источников.....	92

## Введение

В наше время, отмеченное внешними конфликтами, – экологическими, экономическими, межгосударственными, которые порождает современная индустриальная цивилизация, а также напряженными трениями внутри страны, установка на диалог становится не просто результатом нравственного или эстетического выбора, но и острой социальной необходимостью. Диалог выступает как единственно разумная и гуманистическая альтернатива сепаратизму, политическим амбициям, которые препятствуют поиску взвешенных и разумных решений. Именно диалог отвечает потребностям демократизации общественных структур.

Для выживания каждый живой объект находит свою «нишу» и адаптируется к окружающей среде и к себе подобным. Однако человеку как социальному существу недостаточно просто выжить, программа его культурной эволюции нацеливает его на творчество, на освоение нового поля культуры, а для этого необходима диалогичность – стремление увидеть и понять мир глазами другого человека, культуры, эпохи, природы.

Современная педагогика обращается к личностному общению учителя и ученика, их диалогу, который таит безграничные возможности для становления и развития человеческой индивидуальности. Сущностные резервы человека способствуют внутреннему творчеству и его сокровенного мира и далее становлению личности.

Компетенция понимается как свойство личности, потенциальной способностью индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих

ценностных установок. Итак, концепт «компетенция» следует воспринимать комплексно, как структуру, слагаемую из различных частей.

Младший школьный возраст характеризуется такими психическими новообразованиями, как произвольность, рефлексия и внутренний план действий. Развитие особенностей психики младших школьников идет в неразрывной связи с овладением ими разными видами познавательной деятельности. Анализируя речевое взаимодействие, стоит подчеркнуть, что именно речь для младших школьников становится инструментом их познавательной деятельности. Все ее виды участвуют в получении знаний, формировании умений, усиливается сознательно-волевой фактор в речи. Начальное лингвистическое образование может являться существенным стимулом интеллектуального развития личности при условии создания новой технологии обучения, направленной на удовлетворение потребности личности ребенка в самовыражении, в приобретении и развитии коммуникативных умений.

Таким образом, психические новообразования и особенности речи детей младшего школьного возраста способствуют успешному овладению базовыми умениями конструктивного речевого взаимодействия – умением говорить и умением слушать. Начальная школа – это период становления школьника не только как субъекта учебной деятельности, но и как субъекта активного межличностного общения, овладевшего определенным уровнем коммуникативной компетенции.

В структуру коммуникативной компетенции входит диалогическая составляющая, или диалогическая компетенция. Под диалогической компетенцией соответственно понимаются знания, опыт, осведомленность в диалогическом общении. В данном случае диалогическая компетенция выступает как результат опыта ведения диалога и как цель. Мы считаем, что важной частнодидактической задачей педагогов начальной школы, без реализации которой говорить о сформированности коммуникативной компетенции

невозможно, является формирование диалогической компетенции, т.е. способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми в диалоге, а именно - способности быть компетентным как в говорении, так и в слушании.

К сожалению, приходится констатировать существенные недостатки в организации дидактического общения в современной школе. Тот уровень диалогической культуры, которым обладают сегодняшние младшие школьники, не вполне соответствует потребностям современного образования и общества в целом. Таким образом, важно скорректировать современный учебный процесс с учетом указанной проблемы, чтобы его правильная организация способствовала успешному и эффективному развитию языкового общения младших школьников и формированию культуры речи в целом.

Современное состояние речевой культуры младших школьников следует расценивать как кризисное в плане обеднённости лексики, неумения связно и логично выразить собственные мысли. Проблема языкового общения широко освещается в психолого-педагогической литературе.

Фундаментальные работы в этой области имеются у Б.Г. Ананьева, В.М. Бехтерова, 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. Воспитательный аспект коммуникативности раскрыт в исследованиях О.Ю. Афанасьевой, Н.Ф. Гоноболина, А.Б. Добровича, В.А. Кан-Калика, А.В. Мудрика и др.

Анализ научной литературы (М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская и др.), собственная деятельность в данном направлении позволили выявить следующее: несмотря на многочисленные исследования в этой области полностью решить её пока не удаётся. Так, на наш взгляд, до сих пор не стало предметом всеобщего

изучения создание научно обоснованной методики формирования диалогической компетенции младших школьников, которая в значительной степени учитывала бы многие достижения современных наук (педагогике, психологии и культурологи) и других специальных предметов и методик их преподавания, недостаточно изучены педагогические условия её реализации.

**Актуальность** настоящего исследования обусловлена: эволюционными тенденциями в начальном образовании, связанными с важностью осуществления языкового образования младших школьников на инновационной основе; неполной разработанностью теоретико-методических аспектов данной проблемы; повышением требований к качеству языкового образования учащихся младших классов.

Таким образом, есть основания утверждать, что в социально-педагогической практике, в педагогической практике, в педагогической науке и деятельности каждого учителя начальной школы существуют **противоречия**:

- с одной стороны, между возросшей потребностью современного общества в качественной подготовке выпускников начальной школы, способных в дальнейшем строить межличностное общение с учётом норм и правил языкового общения, предписанных общей культурой речи, с другой – необходимостью совершенствования в связи с этим процесса формирования диалогической компетенции младших школьников;
- с одной стороны, между необходимостью создания научно обоснованной методики формирования диалогической компетенции младших школьников как одной из задач образовательного процесса в начальной школе, с другой – её недостаточной теоретической разработанностью.

На основе анализа актуальности и противоречий была определена **проблема исследования**, которая заключается в определении практических путей реализации формирования диалогической компетенции в языковом

образовательном процессе начальной школы с целью достижения итогового положительного прогнозируемого результата на более высоком уровне. Важность рассматриваемой проблемы послужили основанием для определения **темы исследования:** «Формирование диалогической компетенции младших школьников».

**Цель исследования** заключается в выявлении педагогических условий успешного формирования диалогической компетенции младших школьников.

**Ограничение:** процесс формирования диалогической компетенции младших школьников рассматривается на примере обучения русскому языку.

**Объект исследования** – языковое образование младших школьников.

**Предмет исследования** – педагогическое обеспечение формирования диалогической компетенции младших школьников.

В соответствии с поставленной целью в исследовании ставились и решились следующие **задачи:**

1. Провести теоретико – методический анализ состояния проблемы формирования диалогической компетенции младшего школьника в курсе «Русский язык» для определения содержания и направленности научного исследования.
2. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия успешного формирования диалогической компетенции младшего школьника.
3. Осуществить диагностику уровней сформированности диалогической компетенции младших школьников на уроках русского языка.

**Теоретико-методологической основой** исследования являются: психолого–педагогическая теория деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.);

положения, раскрывающие культурологические аспекты языкового образования (И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.П. Мильруд, В.В. Сафонова и др.); идеи языкового образования младших школьников (Е.В. Бунеева, М.Л. Кусова, Е.Ю. Никитина, Т.Г. Рамзаева 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.

**Опытно-поисковая база исследования.** Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе № 95 г. Челябинска. В проведении опытно-поисковой работы приняли участие 65 учеников начальной школы.

**Теоретическая значимость** заключается в следующем:

- выявлены теоретико-педагогические аспекты формирования диалогической компетенции младших школьников, позволившие определить степень разработанности 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.

**Практическая значимость** результатов исследования заключается в том, что выводы и рекомендации по формированию диалогической компетенции служат совершенствованию языкового образовательного процесса в начальной школе и определяются:

- произведенной характеристики диалогических задач, которые выступают в качестве промежуточного звена между теорией и методикой формирования диалогической компетенции младшего школьника;
- разработкой оценочного инструментария для проведения диагностики сформированности у младшего школьника диалогической компетенции.



**Структура и объём работы:** состоит из введения, двух глав (4 параграфов) заключения и библиографического списка, включающего 68 наименований. Текст иллюстрируют таблицы и рисунки.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **1. 1 Диалогическая компетенция младших школьников как актуальная лингвометодическая проблема**

Говоря об учебном диалоге, в ходе которого детьми усваивается культурное содержание образования, подразумевается сотрудничество ребенка и взрослого. Существует ведущий тип сотрудничества для каждого возраста. Учебные формы общения в младшем школьном возрасте вырастают из учебной самостоятельности, которая начинается со способности ученика вступать в инициативные отношения с учителем, учить себя с помощью учителя. Такое продуктивное взаимодействие, когда субъективность позиции ученика связана с освоением формы сотрудничества и, возможно, в учебном диалоге. Конечно, такое взаимодействие на первых порах инициирует учитель, возвращая у обучающихся потребность не просто в общении, но и в обмене мнениями, и более всего потребность в учебном споре, в котором объединяются и систематизируются свои собственные мнения:

Актуальность данной проблемы обусловлена следующими факторами:

- особая социальная значимость диалогической речи в межличностной коммуникации;
- интерес к проблематике речевого воздействия в современной школе;
- особое место занимает диалогическая речь в методике изучения русского языка.

В современных исследованиях содержательная линия речевого развития младшего школьника определяется диалогической компетенцией, которая формируется на этапе дошкольного возраста, поскольку именно тогда ребенок усваивает диалог в процессе общения. При этом развивается диалог как основная форма разговорной речи. Существует ряд работ по формированию у детей коммуникативных умений и навыков диалогического характера на основе компетенций (Н.К. Усольцева, Р.Г. Федосеева и др.).

Под диалогической компетенцией понимается умение ребенка практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности в их совокупности.

Обучения 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 и др.)

Проанализируем разные интерпретации понятия «компетенция» с учетом того, что достижение полного согласия по единственно верному определению компетенции невозможно, так как последняя не есть абсолютная истина. По мнению сторонников конструктивистского подхода, это понятие является символическим образом, и ему может быть дано множество жизнеспособных дефиниций контекста, в котором компетенции будут использоваться. В огромном количестве существующих определений можно найти элементы, выявляющие категориальную суть данного концепта. (Таблица 1.1.1.)

Таблица 1.1.1. - Современные трактовки понятия «компетенция»

Автор трактовки	Трактовка понятия	Доминанта в трактовке
Зеер Э.Ф. Сыманюк Э.Э.	Предметная область, о которой индивид хорошо осведомлен, и в сфере которой способен установить связь между знанием и ситуацией, сформировать процедуру решения проблемы	Компетенция – это освоенная индивидом предметная область
Зимняя И.А.	Базовая характеристика индивида,	Компетенция – это

	глубокая и устойчивая часть личности, по которой можно предсказать поведение человека в широком спектре жизненных и профессиональных ситуаций	базовая характеристика личности
Митрофанов К.Р. Соколова О.В.	Некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования, которые затем выявляются в деятельности	Компетенция – это потенциальные новообразования
Хуторской А.В.	Интегративная совокупность характеристик (знания, умения, навыки, способности), обеспечивающая выполнение профессиональной деятельности на высоком уровне и достижение определенного результата	Компетенция - это интегративная характеристика личности
Мильруд Р.П.	Открытая система процедурных, ценностно-смысловых, декларативных знаний, включающая взаимодействующие между собой компоненты, которые активизируются в профессиональной деятельности	Компетенция - это совокупность практико-ориентированных знаний
Московская Н.Л. Овчинникова Е.В.	Интегрированная характеристика качества подготовки выпускника, категория результата образования	Компетенция - это готовность выпускника

Таким образом, общим для всех определений компетенции является понимание ее как свойства личности, потенциальной способностью индивида

справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок. Итак, концепт «компетенция» следует из различных частей.

Кроме того, в описании диалога как особой формы речевого взаимодействия есть интересный опыт исследования функциональных и прагматических свойств диалога, реализации в нем коммуникативных намерений говорящих, актуального членения реплик, составляющих диалог, их разновидностей и семантических составляющих.

Диалогическая компетенция ребенка предусматривает лексическую, грамматическую, фонетическую, диалогическую, монологическую, коммуникативную составляющие. В частности, диалогическая компетенция предусматривает сформированность диалогических умений, обеспечивающих конструктивное социально-значимое общение с окружающими людьми. Вся содержательная сторона - диалог между двумя людьми, умение отвечать на вопросы, поддерживать и начинать разговор, вести продуктивный в коммуникативном социальном отношении диалог.

Диалог как основная форма речевого взаимодействия людей, как особый речевой жанр и воплощение коммуникативного акта разной степени сложности продолжительное время является предметом рассмотрения ученых.

Его рассматривают как социально-психологический феномен (В.Н. Волошиной, Л.С. Выготский, Л.П. Якубинский), как особую синтаксическую структуру (О.А. Лаптева, М.А. Махлина), как особую форму коммуникации (А.Р. Балаян, М.И. Орлова, И.П. Распопов, Н.И. Формановская). Согласно структуре деятельности, разработанной А.А. Леонтьевым, она представляется нам наиболее практически значимой и теоретически обоснованной в плане речевого выражения мысли, а точнее – речевого акта, речевого поступка, который мы отчленяем от речевого действия плановостью и

социальной осмысленностью, нам представляется возможным рассматривать процесс порождения высказывания структурно.

Первым содержательным условием педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников определяется создание диалогической компетенции на уроках русского языка, обусловленной поведенческим, событийным, предметно-пространственным, информационным окружением, в целях достижения конкретного этапа становления языковой личности младшего школьника.

Технология учебного диалога является одной из ведущих в числе технологий личностно-ориентированного подхода, который, с позиции исследования проблемы коммуникативного образования младших школьников избран подходом общенаучного уровня.

Диалог на уроке русского языка - это особая среда, которая помогает ученику не только овладеть диалогическим способом общения, но и обеспечивает рефлексивность, развивает интеллектуальные и эмоциональные свойства личности (устойчивость внимания, наблюдательность, память, способность анализировать деятельность партнера, воображение). На таких уроках содержание учебного материала усваивается в следствие запоминания, так и в результате коммуникации, в ходе которой происходит обращение к личностно значимым замыслам, к глубинам собственного сознания.

Начальная школа - это период становления школьника не только как субъекта учебной деятельности, но и как субъекта активного межличностного общения, овладевшего определенным уровнем коммуникативной компетенции.

Диалог в деятельности школьника представлен в основном двумя его видами: учитель-ученик и ученик-ученик. Длительный диалог между одним учеником и учителем в классе при традиционной организации обучения

происходит нечасто: в классе редко случается возможность многократного обмена репликами с одним обучающимся.

Наиболее распространенными в классе являются разнообразные формы диалога учитель - обучающиеся, наиболее типичной из которых является руководимое учителем совместное обсуждение решения учебной задачи всем классом, а также другие формы фронтальной работы (беседы) во время урока. И для учителя, и для ученика диалог является средством деятельности: для учителя - средством обучающей деятельности, для ученика - учебной.

В процессе педагогической деятельности учитель ставит перед собой следующие цели: оптимизировать процесс решения учащимися конкретной учебной задачи путем эффективного управления деятельностью; в ходе этого управления создавать условия для стимулирования психического развития учащихся; предпринимать усилия для целостного гармонического развития личности учащихся.

В качестве интегративной цели обучения рассматривается формирование коммуникативной компетенции, то есть способности и реальной готовности школьников осуществлять общение и добиваться взаимопонимания с носителями языка, а также развитие и воспитание школьников средствами учебного предмета.

Общение реализуется через виды речи. Как и в речи, в общении различаются две составляющие: содержание мысли и средства её оформления языковыми средствами. Речь, как явление социальное и являющее собой замену реальных объективных предметов в их обобщении, выводит воображение ученика на новую ступень - социальную ступень при обучении русскому языку - умение мысленно представить учебную ситуацию не только для себя, но и для партнера (предположительно, вариативно, ожидаемо),

причем вообразить не отвлеченно, а исходя из данной учебной ситуации, на данном языковом информативном материале.

Говорение как вид речевой деятельности в первую очередь опирается на язык как средство общения. Язык обеспечивает коммуникацию между обучающимися, потому что его понимает как тот, кто сообщает информацию, кодируя ее в значениях слов, отобранных для этой цели, так и тот, кто принимает эту информацию, декодируя ее, т.е. расшифровывая эти значения и изменяя на основе этой информации свое поведение.

Наиболее простой разновидностью устной речи является диалог, т.е. разговор, поддерживаемый собеседниками, совместно обсуждающими и разрешающими какие-либо вопросы. Для разговорной речи характерны реплики, которыми обмениваются говорящие, повторения фраз и отдельных слов за собеседником, вопросы, дополнения, пояснения, употребление намеков, понятных только говорящим, разнообразных вспомогательных слов и междометий. Особенности этой речи в значительной мере зависят от степени взаимопонимания собеседников, их взаимоотношений. Сплошь и рядом в семейной обстановке педагог строит диалог совсем не так, как в классе при общении с учениками. Большое значение имеет степень эмоционального возбуждения при разговоре. Смущенный, удивленный, обрадованный, испуганный, разгневанный человек говорит не так, как в спокойном состоянии, не только употребляет иные интонации, но часто пользуется другими словами, оборотами речи.

Но при этом, обучение устной диалогической речи - одна из самых сложных задач в процессе преподавания русского языка. Основная причина трудностей при обучении диалогической речи заключается в том, что языковой материал, которым человек должен овладеть, выступает совершенно в новом аспекте - им нужно владеть активно как средством общения, а не



просто для узнавания и опознавания, что является задачей при рецептивном восприятии языка.

Наивысшую степень трудности представляет самостоятельное выражение мыслей и чувств средствами неродного языка. Здесь говорящий должен владеть не только синтаксико-морфологическим строем языка, но и сложной системой сочетаемости слов, которая всегда специфична и в большой степени не совпадает с сочетаемостью в родном языке субъекта речи.

При следовании принципу коммуникативной направленности вся система работы учителя подчинена созданию у ученика мотивированной потребности в речевой деятельности. Речевые операции при работе над языковым материалом должны (где только возможно) носить коммуникативный характер. Словом, в основе обучения устной речи должно быть общение, необходимость в общении, возможность общения, практика общения.

Реализация основных концептуальных принципов коммуникативного обучения обеспечивает возможность достижения коммуникативной компетентности. Однако сегодняшний день диктует новые задачи, связанные с всесторонним личностным развитием обучаемых, которое осуществляется во всех звеньях учебного процесса, но, успешнее всего – в ходе языковой деятельности.

Одним из наиболее эффективных средств развития и формирования навыка говорения в обучении по правилу считается диалог. Многие преподаватели уже давно оценили широкие возможности, сочетающиеся с минимальными затратами времени и объективностью результатов. Основное назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения видится в овладении учащимися умением общаться. Устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без

понимания речей собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего.

Сущность обучения диалогическим умениям на начальном этапе состоит в том, что в процессе такого обучения у учащихся развивается умение использовать диалогическую речь как средство общения. Основой и ведущей целью в преподавании в общеобразовательной школе является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. Одной из основных форм речевого общения являются диалогические умения. Ведь именно отдельные речевые образцы, целые структуры, которые используются затем в реальном общении.

Реализация компетентного подхода – это важное условие повышения качества образования. Чтобы убедиться, что разработанный урок действительно и в полной мере отражает компетентный подход, надо спросить себя, на что направлена организованная мною деятельность ученика? То, что они делают, значимо для них, востребовано ли это в современном обществе? Где и в чем выражается применение их сегодняшнего опыта? Умение взаимодействовать в реальных жизненных условиях, а не сумма фактических знаний - вот чему необходимо учить наших ребят.

Компетенция – это набор знакомых знаний, умений и навыков, а компетентность – это качество владения ими, это то, каким образом компетенция проявляется в деятельности. Компетенции могут быть ключевыми, т.е. опорными наборами знаний, умений, навыков, качеств. Современным ядром ключевых компетенций является личностный компонент.

Если руководствоваться теорией о ключевых компетенциях А.В. Хуторского, то главными, которые учитель формирует в начальной школе, являются учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социальные.

### **Учебно-познавательные компетенции:**

- ставить цель и организовывать её достижение, уметь пояснить свою цель;
- организовывать планирование, анализ, рефлексию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности;
- задавать вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме;
- ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; выбирать условия проведения наблюдения или опыта, описывать результаты, формулировать выводы;
- выступать устно и письменно о результатах своего исследования;
- иметь опыт восприятия картины мира.

### **Информационные компетенции:**

- владеть навыками работы с различными источниками информации: книгами, учебниками, справочниками, Интернет;
- самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее;
- ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное и необходимое;
- уметь осознанно воспринимать информацию, распространяемую по каналам СМИ;
- овладеть навыками использования информационных устройств;
- применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии: аудио и видеозапись, электронную почту, Интернет.

### **Коммуникативные компетенции:**

- уметь представить себя устно и письменно, написать анкету, письмо, поздравление;
- уметь представлять свой класс, школу, страну, использовать для этого знание иностранного языка;
- владеть способами взаимодействия с окружающими людьми; выступать с устным сообщением, уметь задать вопрос, корректно вести учебный диалог;
- владеть разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо);
- владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умениями искать и находить компромиссы;
- иметь позитивные навыки общения в обществе, основанные на знании исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп.

### **Социальные компетенции:**

- владеть знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей: семьянина, гражданина; уметь действовать в каждодневных ситуациях семейно-бытовой сферы;
- определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, государстве; владеть культурными нормами и традициями, прожитыми в собственной деятельности; владеть эффективными способами организации свободного времени;
- иметь представление о системах социальных норм и ценностей в России и других странах;
- действовать в сфере трудовых отношений в соответствии с личной и общественной пользой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений;

- владеть элементами художественно-творческих компетенций читателя, слушателя, исполнителя, зрителя, юного художника, писателя.

Для формирования ключевых компетенций необходимы современные технологии организации образовательного процесса: технология проблемного и проектного обучения; развития критического мышления; когнитивного обучения; обучения в глобальном информационном сообществе.

Формировались такие компетенции, как коммуникативные – умение представить классу итог проделанной работы, работать в группе, ответить на вопросы своих товарищей; информационные – для составления памятки необходимо было поработать с разными источниками информации, такие как энциклопедии, книги. Необходимо было отобрать, систематизировать, выделить главное в том потоке информации, которую нашли ученики. Учебно-познавательные - само задание уже носит познавательный, творческий характер; социальные – надеемся, зная, что органы чувств человека нужно беречь, ученики поведут здоровый образ жизни, ответственнее будут относиться к своему здоровью, не смогут физически обижать товарища. Коммуникативная компетенция - это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Реализация коммуникативной цели обучения предполагает, что речевая деятельность формируется во всех ее видах: чтении, говорении, письме, слушании. При этом осуществляется комплексное овладение всеми видами речевой деятельности как необходимое условие общения. Ученики в ходе выполнения упражнений анализируют, сопоставляют, классифицируют, сравнивают, делают выводы. Роль учителя заключается в правильном подборе методов обучения, видов деятельности и упражнений. Знания, которые открыли ученики, надолго остаются в памяти, а это влияет на качество обучения. А значит, сумеют открытые знания применить в практической деятельности.

Необходимо создать ситуацию успеха на уроке, вселить уверенность, дать почувствовать значимость, определить свою самоцель, достичь максимального результата в общем развитии.

Подводя итоги параграфа, заметим следующее:

- Актуальность проблемы обусловлена особой социальной значимостью диалогической речи в межличностной коммуникации, интересом к проблематике речевого воздействия в современной школе, где особое место занимает диалогическая речь в методике изучения русского языка;
- Диалог на уроке русского языка - это особая среда, которая помогает ученику не только овладеть диалогическим способом общения, но и обеспечивает рефлексию, развивает интеллектуальным и эмоциональные свойства личности (устойчивость внимания, наблюдательность, память, способность анализировать деятельность партнера, воображение);
- Диалогическая компетенция младших школьников — это умение ребенка практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые, (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности.

## **1.2. Педагогические условия формирования диалогической компетенции младших школьников**

Понятие «условие» является общенаучным. В философском плане оно является одним из ведущих наряду с такими, как «личность», «деятельность», «материя» и др. Наиболее общая дефиниция этого понятия содержится в философском словаре, который рассматривает ее как категорию, выражающую отношение к окружающим явлениям, без которых этот предмет существовать и развиваться солнце не способен. При этом сам предмет рассматривается как

нечто обусловленное, а условие - относительное внешнее по отношению к предмету многообразие объективного мира [8,38, 58].

Философское понимание состоит в том, что условие - это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия, из наличия которого следует возможность существования, функционирования и развития данного предмета. В этом случае мы можем говорить о среде выполнения той или иной деятельности, о среде существования субъектов и объектов деятельности. Влияние среды обеспечивает реализацию функций, достижение поставленных целей и решение задач деятельности. 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. Так как в педагогике любая деятельность рассматривается в аспекте формирования 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 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 данного процесса. В проанализированных педагогических исследованиях (Г.Д. Бухарова, Г.В. Власова, Т.Е. Климова, Е.Ю. Никитина, Н.К. Чапаев и др.) чаще всего рассматриваются общепедагогические или организационно-педагогические аспекты понятия условия действительности. 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.) позволили 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 [7,с.5], лежит деятельность. В связи с этим мы разделяем мнение ученых, согласно которому педагогические условия нельзя сводить только с внешними обстоятельствами, к обстановке, к



совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как образование личности представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления. На этом основании исследователи в праве выделять и рассматривать комплекс внешних и внутренних условий. При определении комплекса педагогических условий должны учитываться основные компоненты предмета, состав окружающей ее 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 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 преимущество в решении проблемы различными исследователями, на различных этапах, различными подходами [6,с.103,]. Итак, на основании изложенного мы теоретическим и опытно-поисковыми путями расширили комплекс теми условиями, от которых зависит наиболее полное решение проблемы формирования диалогической компетенции 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 диалогической компетенции младших школьников мы ориентировались на требования, предъявляемые современным обществом к начальному языковому образованию; тенденции

изменения содержания языкового образования младших школьников; результаты выявленной специфики формирования диалогической компетенции младших школьников; результат констатирующего этапа проведения опытно-поисковой работы. В итоге был выявлен следующий комплекс педагогических условий. Рассмотрим эти условия подробнее.

### **Включение в образовательный процесс межкультурного диалога.**

Современная социокультурная ситуация, обусловленная глобальными интеграционными процессами, массовыми миграциями, активизацией международных связей, расширение 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 (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 (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 (И.С. Грачева, А.В. Мудрик и др.).

Осмыслить роль межкультурного диалога в становлении человека помогают работы 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.

Поиск механизмов, ответственных за диалоговый характер общения субъектов в образовательном процессе, привел нас к уточнению принципов, отличающих диалог от иных форм общения. Среди них принципы как объективного (наличие общего пространства взаимодействия; единство языка; существование общей для субъектов проблемы взаимодействия), так и субъективного характера

(существование различных позиций и смыслов; равенство партнеров; взаимопроникновение и взаимопонимание; рождение нового знания (смысла) относительно предмета обсуждения; сотворчество; единство цели (А.А. Бодалев, Ю.С. Курганов, С.Н. Распопова и др.).

Весьма значимыми для настоящего исследования стали идеи взаимодействия языка и культуры (К. Леви-Строс, С.Г. Тер-Минасова) и положения о воздействии языка на культуру (В. Гумбольдт, А.А. Потебня, Э. Сепир) [55], согласно которым каждый народ видит сквозь призму родного языка, отражая действительность в «языковой картине мира». Культура и язык выступают как формы сознания, отображающие мировоззрение человека и народа, их менталитет и ценности.

Кроме того, являясь средством приобщения к богатству культуры, язык выступает важным фактором развития человека. Исследование данного вопроса позволило нам выявить и обосновать особое значение языка как средства познания и развития личности будущего специалиста коммуникативного образования. Опираясь на философские положения о том, что диалог всегда есть продуктивное взаимодействие, направленное на соотнесение, согласование различных взглядов, мнений, взаимообогащение личностей, расширение границ собственного понимания, мы пришли к понятию межкультурной коммуникации, направленного на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся субъектов в условиях множественности культур. Использование педагогических возможностей диалога позволяет творчески перерабатывать продукты своей и иной культуры, ее результаты путем обнаружения личностного смысла, а также 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 породить собственную речь в процессе учебной коммуникации. Овладение диалогической

речью происходит в результате специального обучения, которое должно строиться с учетом лингвистических и психологических особенностей общения.

### **Ориентация младших школьников на толерантное общение.**

Суть отражает интуитивное восприятие единства человечества, взаимозависимости всех от каждого от всех, и состоит в уважении прав другого (в том числе права быть иным), а также воздержания от причинения вреда, т.к. вред, причиняемый другому, означает вред для всех и для самого себя.

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 в социальном общении. Как справедливо замечают И.А. Стернин и К.М. Шилихина, «категория толерантности в русском сознание только начинает формироваться» [65,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 [66,с.128]. Трудности, вызванные этносоциокультурными различиями разрешимы, если специфика общения отрефлексирована партнерами, а также при наличии контроля над общением, которое регламентируется рамками конвекционных отношений.

Толерантность является одним из значимых показателей диалогической 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 и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения. Этические нормы толерантного общения, безусловно, определяются и чисто психологическими ресурсами личности быть терпимым. Этот личный ресурс различен и определяется характерологическим портретом человека, его психофизическими свойствами, условиями воспитания, уровнем интеллектуальной развитости и т. д.

В контексте языкового образования толерантность означает уважение многообразия иных культур, правил речевого поведения, самовыражения, образа мысли и поступков.

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.

Необходимость ориентации обучающихся младших школьников на толерантное поведение обусловлена тем, что обе стороны в общении стремятся к достижению взаимопонимания, т. е. выражают желание, стремление, готовность понять, бесконфликтно, толерантно принять иную точку зрения. В этом случае легко будут прощены или не замечены и языковые, и социокультурные ошибки. Напротив, интолерантное поведение одной из обеих сторон коммуникации может привести к возникновению барьеров во взаимопонимании и, следовательно, либо снизить эффективность общения, либо служить причиной полного разрыва отношений. Следовательно, основой общения младших школьников должно стать толерантное стремление к взаимопониманию.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы: а) толерантность представляет собой готовность обучаемого к пониманию, уважению и сотрудничеству с партнерами, принадлежащим к другим культурам и отличающимся внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями; б) необходимость ориентации младшего школьника на толерантное общение обусловлено тем, что толерантность является социальной нормой современного общества, политическим и правовым требованием к членам общества, значимы показателем общей культуры любого человека.

Таким образом, главный показатель толерантного общения в процессе обучения предмету «Русский язык» - это умение каждого учащегося быть терпимым. Каждому младшему школьнику присущи собственные индивидуальные качества и психофизические свойства, поэтому показатель не должен быть одинаков, однако должны быть присущи определенные признаки, отличающие младшего школьника от интолерантного человека.

Этими признаками являются:

- лояльность (отсутствие резкой критики в отношении другого человека или представленной для работы информации);
- гибкость (умение перестроиться в процессе коллективной творческой деятельности, без возникновения конфликтных ситуаций);
- проявление интереса к работе другого человека (в процессе совместной работы уметь отстаивать свои взгляды без возникновения агрессии, быть заинтересованным к работе другого человека).

Процесс обучения младшего школьника должен быть направлен на формирование культуры общения, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки

диалога, обучения различным формам самовыражения. Эта цель может быть достигнута в условиях ФГОС НОО с помощью формирования диалогической компетенции на уроках русского языка, включающей ориентацию младшего школьника на толерантное общение.

Стандарт включает в себя работу над толерантностью обучающихся начальной школы. Эта работа реализуется с помощью формирования личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) в процессе обучения младших школьников.

УУД представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития. Характерные УУД представлены в таблице 1.1.2. Таблица 1.1.2. - УУД, формирующие толерантность и языковое образование младшего школьника

УУД	Языковое образование	Толерантность
Личностные	Мотивация учебной деятельности. Мотивы учебные и познавательные, связанные с учебной деятельностью и ее продуктом. Самим развивающимся субъектом учебной деятельности	Моральные нормы. Освоение социальных образцов морального поведения: нормы, выполняющие функцию регуляции морально – нравственных отношений; умение подчинять свое поведение заданному образцу под влиянием оценки взрослого; присвоение моральных норм



		на основе ориентации в их нравственном содержании, в первую очередь в отношениях со сверстниками в практике совместной деятельности
Регулятивные	Оценка. Выделение и осознание учащимся того, что уже освоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения	Саморегуляция. Способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию - к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий
Познавательные	Общеучебные УУД. Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; моделирование; применение методов информационного поиска. В том числе с помощью компьютерных средств. Структурирование знаний	Логические УУД. Постановка и формулирование проблемы, самостоятельное (коллективное) создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; выбор оснований, критериев для сравнения, оценки и классификации объектов
Коммуникативные	Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли и в соответствии с задачами и условиями коммуникации	Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками.  Постановка вопросов. Инициативное сотрудничество в поиске и

		сборе информации. Разрешение конфликтов. Выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация. Управление поведение партнера
--	--	--

Вышеизложенное позволяет сделать выводы: толерантное общение представляет собой готовность к пониманию, уважению и сотрудничеству в процессе обучения русскому языку с партнерами, принадлежащими к такой же или другим культурам и отличающимися внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями.

Необходимость ориентации младшего школьника на толерантное общение обусловлена тем, что наличие такого качества, как толерантность, является нормой современного информационного общества, значимым показателем общей языковой и информационной культуры любого человека.

### **Решение диалогических задач.**

Современными исследователями (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.) обосновано положение о том, что сознательная человеческая деятельность есть более или менее осознанное решение определенных задач. Так, к примеру, С.Л. Рубинштейн отмечает, что ход человеческой деятельности обусловлен, прежде всего, объективной логикой задач, в разрешении которых включается человек, а ее строение – соотношением этих задач. Единство

деятельности создается прежде всего наличием больших задач, подчиняющих себе ряд более мелких, частных, входящих в них в качестве звеньев. Д.Н. Богоявленский считает, что любое содержание становится предметом лишь тогда, когда оно принимает для ученика вид определенной задачи, направляющей и стимулирующей учебную деятельность.

Наше обращение к задаче как эффективному способу формированию диалогической компетенции младших школьников связано с тем, что:

- задача дает возможность обеспечить личностно ориентированный характер содержания и технологий учебных занятий;
- задача выступает и как способ задания цели обучения, и как дидактическое средство ее достижения;
- решение обучающимися задач, объединенных в систему, ведет к развитию у них способности синтезировать языковые знания и овладевать способами их добывания;
- задача выступает в качестве промежуточного звена между теорией и самостоятельной деятельностью обучающегося, что позволяет заранее преобразовать и интегрировать знания при изучении различных лингвистических дисциплин.

Обратимся к уточнению дефиниции «задача», что позволит в дальнейшем уточнить структуру, а также качественную и количественную характеристику коммуникативных задач, необходимых для эффективного формирования диалогической компетенции младших школьников. В конечном счете анализ решения задач приведет к возможности выделения основных уровней сформированности диалогической компетенции младших школьников. В настоящее время многие исследователи (Б.З. Вульфов, Л.В. Кондрашова, Т.М. Куриленко, М.М. Поташник, Н.Ю. Посталюк и др.) занимаются разработкой учебной задач. Так, Г.А. Балл, описывая понятийный

аппарата общей теории задач, представляет их определение через систему, компонентами которой является предмет, находящийся в исходном состоянии, и модель необходимого уровня предмета задачи. А.Н. Леонтьев определяет задачу как цель, заданную в определенных условиях. Л.М. Фридман считает, что в основу определения задачи, приемлемого для дидактики, необходимо положить понятие проблемной ситуации, которую следует рассматривать как источник возникновения задачи.

При этом исследователь предлагает следующий вариант осуществления образовательного процесса: изучение учебной темы следует начинать с постановки перед обучаемыми исходной проблемной задачи, а все дальнейшее изучение учебной темы необходимо проводить путем развертывания системы познавательных, проблемных, исследовательских и учебных задач для разрешения исходной проблемной задачи. При этом система задач должна обладать внутренней логикой последовательного развертывания, когда каждая последующая задача логически вытекает из предыдущей, а логика развертывания системы задач должна быть ясна не только самому педагогу, но и обучаемым.

Исследователи рассматривают в качестве источника возникновения учебной задачи проблемную ситуацию, включающую три основных компонента: необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия; неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; возможности обучающегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытий неизвестного.

На сегодняшний день в психолого-педагогической литературе имеются различные классификации задач. Так, группой чешских исследователей под руководством Д. Толлингеровой учебные задачи классифицированы по операционной структуре. Ими выделены пять категорий задач, в которых

требуются: 1) мнемоническое воспроизведение данных; 2) простые мыслительные операции с данными; 3) сложные мыслительные операции с данными; 4) сообщение данных; 5) творческое мышление. Широкая классификация учебных задач представлена Г.Д. Бухаровой, которая подразделяет их по способу задания содержания на текстовые, графические, экспериментальные, задачи-рисунки; по способу представления содержания – на абстрактные и конкретные. Причем задачи с конкретным содержанием делятся на политехнические, производственно – технические, краеведческие, исторические, межпредметные, практические, бытовые, занимательные; по характеру требования – на задачи конструирования, на нахождение искомого, на доказательство; по способу решения – на качественные, количественные, графические, экспериментальные и задачи – рисунки; по целевому назначению – на задачи аудиторного решения, домашнего решения, тренировочные, познавательные, творческие и следовательские; по способу и роли формирования понятий – на задачи усвоения признаков и понятий, уточнения содержания и объема понятий, установления или уточнения я связи данного понятия с другим. Большой интерес представляет подход к классификации задач, опирающийся на таксономию целей (Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская и др.) Однако, с сожалением приходится констатировать отсутствие единой классификации целей.

К типичным способам постановки целей, используемых в образовании, относят следующие: определение целей через изучаемое содержание, через деятельность учителя, через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального и волевого развития обучаемого; через его учебную деятельность. Однако ни один из представленных способов не дает представление о предполагаемых при этом результатах образования. Нельзя полностью согласиться с мнение У. Рейтмана о том, что создание типологии задач, особенно с опорой на какое – либо одно основание, достаточно

проблематично. На наш взгляд, попытка разработки классификации даже в рамках одного конкретного исследования имеет важное практическое значение, ибо ее дидактические аспекты невозможно без методико – технологической составляющей.

Вышеизложенное выдвигает необходимость в определении совокупности требований, предъявляемых к задаче. Наиболее обоснованной и отвечающей целям исследования представляется позиция В.В. Гузеева, представляющего следующий комплекс требований:

- 1) полнота; наличие задач на все изучаемые понятия, факты, способы деятельности, включая мотивационные, подводящие под понятие, на аналогию, следствия из фактов и др.;
- 2) наличие ключевых задач; группировка задач в узлы вокруг объединяющих центров – задач, в которых рассматриваются факты или способы деятельности, применяемые при решении других задач и имеющие принципиальное значение для усвоения предмета;
- 3) связанность; где вся совокупность задач представляется связным графом, в узлах которого – ключевые задачи, выше них – подготовительные и вспомогательные, ниже – следствия, обобщения и т.д.
- 4) возрастные трудности в каждом уровне системы, состоящей из трех подсистем, которые соответствуют минимальному, общему и продвинутому уровням планируемых результатов обучения; при этом в каждой из подсистем трудность задач непрерывно нарастает;
- 5) целевая ориентация, при которой для каждой задачи определено ее место и назначение в блок урока;
- 6) целевая достаточность, т.е. необходимое количество задач для тренажа в классе и дома, аналогичных – для закрепления методов решения, для

индивидуальных и групповых заданий разной направленности, для самостоятельной (в том числе исследовательской) деятельности обучаемых, для текущего и итогового контроля с учетом запасных вариантов и т.д.;

7) психологическая комфортность, проявляющаяся в системе задач, учитывающей наличие разных темпераментов, типов мышления, видов памяти.

В целях эффективного формирования диалогической компетенции младших школьников нами применяются коммуникативные задачи, под которыми мы понимаем заданную в определенных условиях цель языкового образования на усвоение обучаемыми какого-либо фрагмента учебного материала, ориентированного на формирование диалогической компетенции, так как: а) задача обеспечивает преемственность и эффективность данного процесса путем постепенного усложнения; б) задача требует от обучаемых комплексного применения коммуникативных знаний и умений; в) задача предполагает активизацию самостоятельной учебной деятельности; г) задача способствует развитию умений вести дискуссию, отстаивать собственное мнение, находить компромисс с собеседником и т.д.; д) задаче присущи высокие диагностические качества, позволяющие отслеживать формирование коммуникативных знаний и умений обучающихся и их личностных характеристик.

Основываясь на исследованиях О.Ю. Афанасьевой, Е.А. Гришиной и др., дадим характеристику разработанных нами диалогических задач (таблица 1.1.3.).

Таблица 1.1.3.- Специфические характеристики диалогических задач

Характеристика	Диалогические задачи
----------------	----------------------

задач	Предметно - диалогические	Практико - функциональные	Стратегически - ориентированные
Сущность содержания	Понимание сущности возникшей коммуникативной проблемы, четкое определение лингвистических терминов, понятий	Умение определять инструментарий и выстраивать цепочки средств решения задачи	Совокупность решений, переходящих существующую модель в проектную - программы, планы, проекты реализации возникшей коммуникативной ситуации
Алгоритм решения	Обсуждение изучаемого материала, представление возникшей ситуации, понимание состояния партнеров в процессе межличностной коммуникации	Воссоздание различных видов предметной и профессиональной деятельности с сопоставительными элементами, жестким сценарием и заранее известными результатами, освоение средств речевого воздействия на партнеров	Поиск, формулирование конкретных задач; освоение средств организации мышления, осмысление нестандартных ситуаций общения
Функции	Представление проекта модели, задающей желаемую речевую ситуацию	Эффективное участие в групповой работе, умение управлять межкультурными конфликтами	Освоение средств организации совместной мыслительности, защита от воздействия и



			влияния других людей
Оценка результатов	Умение ориентироваться и применять имеющиеся средства речевого воздействия на речевых партнеров	Освоение средств организации мышления и деятельности для решения речевых ситуаций	Способность изменять имеющиеся средства речевого воздействия или создавать новые в решении коммуникативных задач

Подведем итоги параграфа:

1. Под педагогическими условиями успешной реализации формирования диалогической компетенции младших школьников мы понимаем комплекс взаимосвязанных между собой объективных возможностей содержания, форм, методов, направленных на позитивное изменение уровня сформированности данных умений.

2. Для выявления педагогических условий формирования диалогической компетенции младших школьников мы ориентировались на требования, предъявляемые обществом к начальному языковому образованию; тенденции изменения содержания языкового образования младших школьников.

3. Педагогическими условиями успешной реализации формирования диалогической компетенции младших школьников являются: включение в образовательный процесс межкультурного диалога, ориентация младших школьников на толерантное общение, решение диалогических зада

## Выводы по I главе.

1. Актуальность проблемы обусловлена особой социальной значимостью диалогической речи в межличностной коммуникации, интересом к проблематике речевого воздействия в современной школе, где особое место занимает диалогическая речь в методике изучения русского языка;

2. Понятийный аппарат исследования представлен следующим образом:

- Компетенция – свойства личности, потенциальной способностью индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности.
- Диалог – ситуация поиска смысла ценностей и закрепления их в переживаниях и действиях.
- Диалогическая компетенция – умение ребенка практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности.

Нами выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия успешного формирования диалогической компетенции младшего школьника. Для выявления педагогических условий формирования диалогической компетенции младших школьников мы ориентировались на требования, предъявляемые обществом к начальному языковому образованию; тенденции изменения содержания языкового образования младших школьников. Педагогическими условиями успешной реализации формирования диалогической компетенции младших школьников являются:

1. Включение в образовательный процесс межкультурного диалога. Осмыслить роль межкультурного диалога в становлении человека помогают работы 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. Овладение диалогической речью происходит в результате специального обучения, которое должно строиться с учетом лингвистических и психологических особенностей общения.

2. Ориентация младших школьников на толерантное общение: суть отражает интуитивное восприятие единства человечества, взаимозависимости всех от каждого от всех, и состоит в уважении прав другого (в том числе права быть иным), а также воздержания от причинения вреда, т.к. вред, причиняемый другому, означает вред для всех и для самого себя. Толерантное общение представляет собой готовность к пониманию, уважению и сотрудничеству в процессе обучения русскому языку с партнерами, принадлежащими к такой же или другим культурам и отличающимися внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями.

Необходимость ориентации младшего школьника на толерантное общение обусловлена тем, что наличие такого качества, как толерантность, является нормой современного информационного общества, значимым показателем общей языковой и информационной культуры любого человека

3. Решение диалогических задач: современными исследователями (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.) обосновано положение о том, что сознательная человеческая деятельность есть более или менее осознанное решение определенных задач. Наше обращение к задаче как эффективному способу формированию диалогической компетенции младших школьников связано с тем, что:

- задача дает возможность обеспечить лично ориентированный характер содержания и технологий учебных занятий;
- задача выступает и как способ задания цели обучения, и как дидактическое средство ее достижения;
- решение обучающимися задач, объединенных в систему, ведет к развитию у них способности синтезировать языковые знания и овладевать способами их добывания;
- задача выступает в качестве промежуточного звена между теорией и самостоятельной деятельностью обучающегося, что позволяет заранее преобразовать и интегрировать знания при изучении различных лингвистических дисциплин.

## **Глава II. Методические аспекты формирования диалогической компетенции младших школьников**

### **2.1. Программа опытно-поисковой работы**

Опытно-поисковая работа - это метод педагогического исследования, который характеризуется тем, что процесс обучения, воспитания и развития личности проводится в естественных условиях при сознательном применении новых принципов, содержания или технологий образования в каком-то одном направлении. Как всякое исследование, опытно-поисковая работа характеризуется постановкой цели, задача, программой, отслеживанием результатов каждого этапа. Особенностью опытно-поискового исследования является определение эффективности нескольких вариантов построения педагогического взаимодействия, отражающего основную идею исследования и позволяющего проверить гипотезу исследования.

М.Н. Саткин подчеркивал, что опытно-поисковая работа становится исследованием при следующих условиях:

- а) когда она поставлена на основе добытых наукой данных в соответствии с теоретически обоснованной гипотезой;
- б) когда она преобразует действительность, создает новые педагогические явления;
- в) когда она сопровождается глубоким анализом и из нее извлекаются выводы, теоретические обобщения.

Эти условия уточняют смысл и назначение опытно-поисковой работы как метода педагогического исследования. Опытно-поисковая работа является промежуточным звеном между такими методами педагогических исследований, как наблюдение с целью обобщения передового опыта и педагогическим экспериментом. При правильной постановке опытно-

поисковой работы могут быть получены ответы на исследовательские задачи. И только в тех случаях, когда ее результаты оказываются противоречивыми, возникает необходимость в проведении педагогического эксперимента. Для достижения цели нашего исследования и проверки гипотезы опытно-поисковая работа оказалась вполне достаточной.

Самый сложный вопрос для опытно-поисковой работы - по каким критериям производить оценку педагогических явлений и процессов. Критерии эффективности любого педагогического исследования, а значит, и опытно-поискового, должны удовлетворять следующим признакам:

- критерии должны быть объективными и позволять оценивать исследуемый признак однозначно.
- критерии должны быть адекватными, валидными, т.е. оценивать именно то, что исследователь хочет оценить.
- критерии должны быть нейтральными по отношению к исследуемым явлениям.

В нашем исследовании объективность критериев эффективности определилась теоретической обоснованностью профессионально обусловленной структуры личности, адекватность – подбором научно и экспериментально подтвержденных диагностических методик, нейтральность – качественной оценкой уровней выраженности показателей развития личности педагога.

В первой главе исследования осуществлен теоретический аспект проблемы формирования диалогической компетенции младших школьников.

Цель опытно-поисковой работы – изучить уровень сформированности и развитие диалогической компетенции обучающихся.

Эта цель конкретизируется в следующих обобщенных задачах:

- 1) изучить и проанализировать психолого-педагогическую и лингвистическую литературу;
- 2) раскрыть сущность диалога и показать его применение на уроках русского языка.

В соответствии с поставленными задачами опытно-поисковая работа, которая состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

Диалогическое общение интенсивно развивается и в период младшего школьного возраста. В процессе обучения младшие школьники наиболее часто используют информативный (сообщение преимущественно предметной информации) диалог, исповедальный диалог (это жалобы, эмоциональные рассказы о пережитом) и фактический диалог.

С первых дней пребывания в школе обучающиеся включаются в процесс межличностного воздействия со сверстниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста взаимодействие имеет определенную динамику и закономерность развития. В период адаптации в школе контакт между собой дети осуществляют посредством педагога.

В первом учебном полугодии в классе происходит своеобразное свертывание общения по сравнению со старшей группой детского сада. Это объясняется появлением нового вида деятельности – учебы, переходом ребенка в новую социальную ситуацию. Эти обстоятельства требуют определенного периода адаптации ребенка, одним из аспектов которой является постепенное освоение новых социальных отношений в условиях нового коллектива.

Ученику необходимо понять и усвоить нормы нового для него вида взаимодействия общения в процессе учебной деятельности, которые отличаются от норм общения, освоенных ими в детском саду. Кроме того, происходит весьма существенное изменение состава окружающих его людей, что требует от ребенка

определенных усилий для того, чтобы определить свое отношение к людям и установить с ними контакты.

Названные положения проверялись при опытно-поисковой проверке, которая осуществлялась в МБОУ № 95 г. Челябинска. Всего в опытно-поисковой работе приняло участие 65 человек.

Для достижения поставленной цели опытно-поисковой работы мы использовали следующие методы научно-педагогического исследования: беседы, наблюдение, анализ формирования диалогической компетенции, методы математической и компьютерной обработки результатов и др.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и обобщения результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы в качестве критериев сформированности диалогической компетенции младших школьников выделены:

- *социокультурный*, учитывающий: проявление языковых и речевых способностей и умений в социальной жизни, выражающий активность младшего школьника в учебной и внеучебной коммуникативной деятельности;
- *лингвистический*, учитывающий полноту владения родным языком, степень сформированности фонда знаний в области ведения диалога;
- *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 самосовершенствованию.

Нами выделено три уровня развития у младших школьников формирования диалогической компетенции: воспроизводящий, достаточный, продвинутый, отличающиеся поэтапным проявлением обучающихся от воспроизводящего уровня к достаточному, а от достаточного к продвинутому. При этом заметим,



что в науке под «уровнем» понимается соотношение «высших» и «низших» ступеней развития объектов или процессов. Сводная система уровней формирования у младших школьников диалогической компетенции, критериев и способов их выявления, а также оценочных показателей представлена в таблице 2.1.1.

Уровень сформированности диалогической компетенции младших школьников 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 диалогической компетенции младших школьников, 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 обобщающегося этапов опытно-поисковой работы для проверки успешности разработанных нами педагогических условий ее успешной реализации.

Таблица 2.1.1. - Сводная таблица системы критериев, характеризующих уровень сформированности диалогической компетенции у младших школьников

Критерии	Показатели их выявления	Методы выявления
Социокультурный	1) Проявление языковых и речевых способностей и умений в социальной жизни; 2) активность младшего	Анализ ответов на занятиях, анализ диалогических задач; самооценка, результаты диагностики межличностного

	школьника в учебной и внеурочной диалогической деятельности;	общения младших школьников по методике «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем»
Лингвистический	1) полнота владения родным языком 2) степень сформированности фонда знаний в области ведения диалога	Экспертные оценки, самооценка, анализ решения диалогических задач, творческих работ. Методики выяснения пассивного словарного запаса и определения активного словарного запаса
Речевой	1) наличие потребности в речевом творчестве как способе самовыражения; 2) качество сформированности фонда знаний в области языкового образования	Наблюдение, упражнения

Таблица 2.1.2.-Характеристика сформированности диалогической компетенции младших школьников на достаточном уровне

<b>Критерии</b>	<b>Содержательная характеристика</b>
Социокультурный	<p>Школьники могут по образцу составить диалог. Могут поддержать очень простую беседу, связанную с обменом информацией, проявляя вежливость к собеседнику. При этом необходимо постоянное координирование педагогом языковых действий младшего школьника, либо его участие в действиях с ним.</p> <p>Школьники не решаются самостоятельно вести диалог, затрудняются начать общение. Тем не менее они могут применять ответные реплики в простых ситуациях. Таким образом, обучаемые могут осуществлять языковое общение на элементарном, воспроизводящем уровне.</p>
Лингвистический	<p>Школьник может принимать участие в несложном диалоге, если его собеседник помогает сформулировать то, что он пытается сказать. При этом он не может объяснить причину</p>

	диалогических затруднений
Речевой	Младший школьник использует репродуктивный способ принятия решений, руководствуясь образцами и предложенными алгоритмами: может вступить в разговор, завершить его. У младших школьников еще не сформирован механизм самоорганизации и самоконтроля

Таблица 2.1.3. - Характеристика сформированности диалогической компетенции младших школьников на продвинутом уровне

<b>Критерии</b>	<b>Содержательная характеристика</b>
Социокультурный	Школьники умеют общаться в языковых ситуациях, если аналогичные ситуации были отработаны. Они могут обосновать свое мнение в отношении предположенной ситуации, при этом подобного типа ситуации уже были проанализированы. Таким образом, школьники этого уровня не проявляют творчества в диалогических ситуациях и при решении диалогических задач. При этом

	<p>школьник может самостоятельно вступить в общение, поддержать его и завершить. Обучаемый может проанализировать предложенную ситуацию, выразить свое мнение, согласиться или не согласиться с мнениями других. Таким образом, на этом уровне школьники проявляют самостоятельность в выборе диалогических средств и их применении, но действуют скорее стандартно, чем творчески в выполнении заданий.</p>
<p>Лингвистический</p>	<p>Обучаемые могут по ситуации определить причину диалогических затруднений, если аналогичные ситуации были проанализированы. Они осознают необходимость увеличения объема знаний в области ведения диалога, чтобы легко ими оперировать в различных ситуациях общения. Школьники могут поддержать краткий разговор на бытовые и школьные темы.</p>
<p>Речевой</p>	<p>Обучаемые могут спонтанно вести очень простой разговор, пользуясь ранее изученными алгоритмами. Они осознают неверные действия в своем</p>

	<p>языковом поведении, могут их проанализировать, а также способны их корректировать, однако еще имеет место ошибочность некоторых действий. Чаще всего демонстрируют способность адекватной оценки своих высказываний.</p>
--	---

Таблица 2.1.4.- Характеристика сформированности диалогической компетенции младших школьников на креативном уровне

<b>Критерии</b>	<b>Содержательная характеристика</b>
Социокультурный	<p>Объем знаний в области ведения диалога позволяет обучаемым спонтанно вести беседу на деловые темы. Они могут дифференцировать в речи языковые средства в зависимости от конкретной ситуации, но после некоторых колебаний.</p> <p>Школьник адекватно воспринимает достаточно беглую речь собеседника, а также способен к адекватной ответной реакции</p>
Лингвистический	<p>Школьник способен проанализировать знакомые языковые ситуации, изложить свой взгляд на ту или иную ситуацию. Обучаемые</p>

	могут определить и объяснить причину диалогических затруднений. Мнение выражают творчески
Речевой	Обучаемый может начинать беседу, вступать в нее в подходящий момент и заканчивать. Школьник проявляет инициативу в общении, может поддержать разговор. Он демонстрирует высокий уровень контроля своего ведения диалога, почти не делает ошибок, может анализировать и корректировать свой языковые действия, однако при этом наблюдается еще некоторая неустойчивость отдельных действий

Анализируя вышеизложенное, следует сказать, что все описанные нами три уровня сформированности диалогической компетенции младших школьников взаимосвязаны. При этом каждый предыдущий обуславливает последующий, включаясь в его состав. Описанные характеристики мы использовали в педагогической деятельности. При этом они сыграли для нас положительную роль: с помощью них мы смогли оценить ее результаты.

Для оценки каждого критерия использовались определенные методики.

*Анкетирование.* Обработка результатов производилась в соответствии с ключом. За каждое совпадение с ключом начислялся один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель сформированности диалогической компетенции младших школьников.

Таблица 2.1.5. - Образец анкеты для младших школьников

<p><i>Здравствуй! Мы просим тебя ответить на несколько вопросов. Подписывать анкету не надо. Это не проверка знаний и никак не скажется на твоей успеваемости. Любой ответ, который ты дашь, будет верным и значимым для нас.</i></p>	
№ п/п	Вопрос
1	Что такое, на твой взгляд, диалог?
2	Владеешь ли навыками ведения диалога?
3	Хотел бы ты знать больше о ведении диалога?
4	Считаешь ли ты, что все должны соблюдать правила ведения диалога?
5	Употребляешь ли ты сленговые слова? Какие? Как часто?
6	Часто ли ты перебиваешь собеседника (взрослого человека, друга, одноклассника, учителя)?
7	Если тебе что-нибудь нужно, заведешь ли ты первым диалог?

При выявлении уровня сформированности диалогической компетенции младших школьников были получены результаты, которые представлены в таблице 2.1.6.



Таблица 2.1.6 - Уровень сформированности диалогической компетенции на диагностическом этапе исследования

№	Имя, фамилия	Аспекты оценивания						Кол-во баллов	Уровень сформированности
		Понимание	Адекватность реакции	Употребление заранее отработанных выражений	Лексико-грамматическая правильность речи	Ошибки	Скорость говорения		
1.	Петя М.	3	3	2	2	3	3	16	Высокий
2.	Дарина А.	2	1	1	2	3	1	9	Средний
3.	Дима К.	2	2	2	2	2	2	12	Средний
4.	Настя М.	3	2	1	1	2	2	11	Средний
5.	Олег Ж.	1	1	1	1	1	1	6	Низкий
6.	Таня Ч.	1	1	1	1	1	1	6	Низкий
7.	Тоня П.	3	3	1	2	2	2	13	Высокий
8.	Даша Я.	2	2	1	1	1	1	8	Средний
9.	Влад У.	1	1	1	1	1	1	6	Низкий
10.	Ваня Л.	1	1	1	1	1	1	6	Низкий
11.	Настя Д.	1	1	1	1	1	1	6	Низкий

12.	Наташа Т.	3	3	3	2	3	3	17	Высокий
13.	Полина П.	3	2	1	1	1	2	10	Средний
14.	Маша М.	1	1	1	1	1	1	6	Низкий
15.	Марина А.	2	1	1	1	1	1	7	Средний
16.	Максим С.	3	2	1	1	3	3	13	Высокий
17.	Даша Ш.	2	3	1	2	2	1	11	Средний
18.	Паша М.	3	2	2	2	2	3	14	Высокий
19.	Вова Т.	3	2	1	2	1	1	10	Средний
20.	Регина Ф.	2	2	3	1	2	2	12	Средний

Из данных таблицы 2.1.6, видно, что, у 5 обучающихся уровень сформированности диалогической компетенции значительно высокий, у 9 учеников – средний, у 6 учеников – низкий.

Таблица 2.1.7. - Система оценивания диалогической речи

<i>Аспекты оценивания</i>	<i>Оценка</i>		
	<i>хорошо</i>	<i>приемлемо</i>	<i>слабо</i>
<i>1.Понимание</i> (определение характера коммуникативного намерения собеседника)			

<b>2. Адекватная реакция</b> (использование норм языка и речевого этикета, характерных для диалогической речи; выражение своего коммуникативного намерения в предложенной ситуации)			
<b>3. Употребление заранее отработанных выражений</b>			
<b>4. Лексико-грамматическая правильность речи и ее фонетико-интонационное оформление</b>			
<b>4.1. Ошибки</b> (говорящий не допускает ошибок, затрудняющих коммуникацию)			
<b>5. Скорость говорения</b> (отсутствие неестественных задержек при говорении, пауз)			
<b>Общее количество баллов</b>			

Важность тестового контроля коммуникативных навыков неоспорима велика, поскольку играет не только значимую роль при оценивании знаний, но и приобретает определенный вес и статус как способа обучения. Регулярное проведение коммуникативных (речевых) тестов повышает их значимость у обучающихся, помогает преодолеть языковой барьер, готовит их к уверенной и успешной сдаче итогового экзамена, а значит, является стимулом для дальнейшего обучения русскому языку.

Для определения уровня сформированности диалогической компетенции младших школьников использовались следующие нормативные границы: 1-3 балла – достаточный уровень; 4 балла – продвинутый уровень; 5-6 баллов – креативный уровень.

Исходя из полученных данных, мы определили цель формирующего этапа опытно-поисковой работы: проверить успешность реализации нами методики сформированности диалогической компетенции младших школьников при соблюдении выявленных педагогических условий.

Для изучения межличностного взаимодействия использованы такие методики, как проективный рисунок «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем» и методика «Рукавички» (Г.Л. Цукерман).

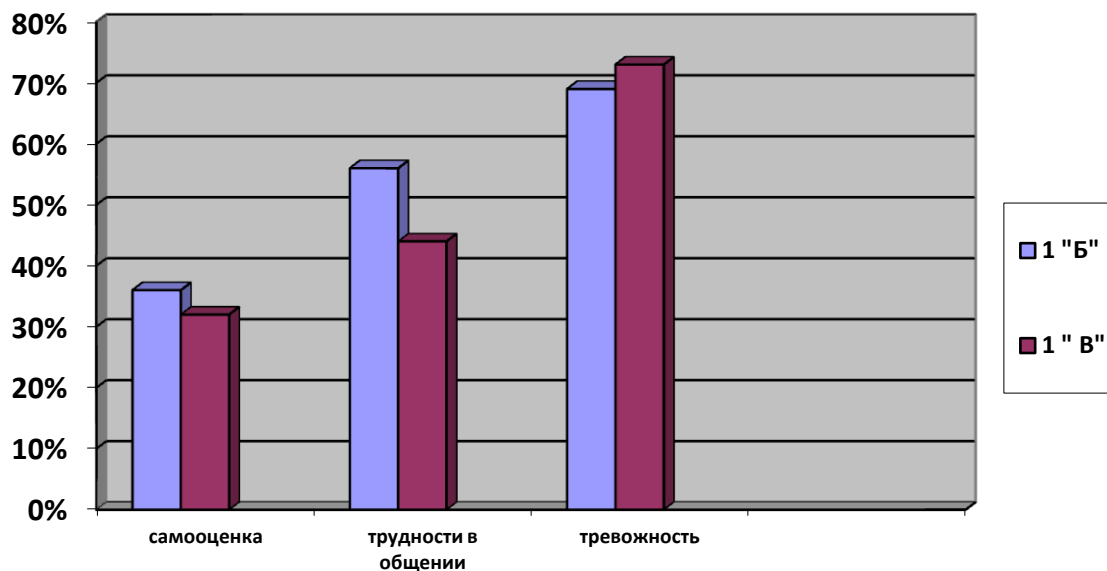
Обучающиеся двух классов рисовали индивидуально проективный рисунок по инструкции нами были получены следующие результаты:

В 1 «Б» с адекватной самооценкой в области межличностных отношений в классе выявлено 38 % обучающихся, а в 1 «В» с адекватной самооценкой 32%.

В 1 «Б» 56% обучающихся без трудностей в общении, а в 1 «В» 44% обучающихся без трудностей в общении. Высокий уровень тревожности был отличен у 73% ребят контрольного класса, и у 69% экспериментального класса.

Графически данные представлены на рисунке 1.

Рисунок 1. Результаты диагностики межличностного общения младших школьников по методике «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем»



Таким образом, в обоих классах присутствуют обучающиеся с наличием трудностей в контакте с окружающими. Для выполнения уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества отношения проводилась методика «Рукавички» (Г.Л. Цукерман).

Обучающимся 1 «Б» и 1 «В» класса, сидящим парами были розданы шаблоны с изображением рукавичек и предложено задание оформить их одинаково. (Дети могли сами придумать узор, но сначала им необходимо договориться между собой, какой узор они будут рисовать и по возможности помогать друг другу).

Анализ методики показал, что развития действий по согласованию и осуществлению сотрудничества отношения в 1 «Б» класса 46 % обучающихся с высоким развитием, 18% обучающихся со средним развитием действий по согласованию и 36% обучающихся с низким развитием действий по

согласованию, а развития действий по согласованию и осуществления сотрудничества отношения в 1 «В» 17% испытуемых с высоким уровнем, 58% испытуемых со средним уровнем и 25% испытуемых с низким уровнем. Это можно увидеть на рисунке 2.

Рисунок 2 – Результаты диагностики по выявлению уровня сформированности действий по согласованию усилий у обучающихся контрольного и экспериментального класса на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

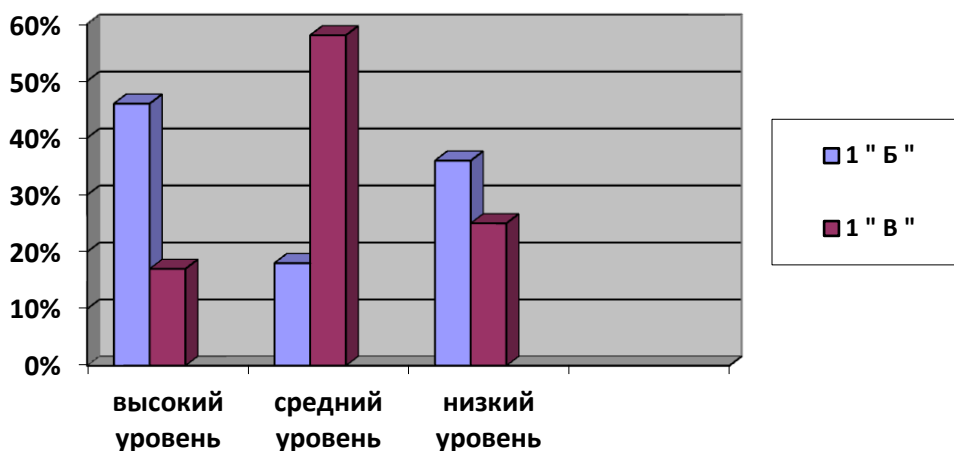


Рисунок 2 – Результаты диагностики по выявлению уровня сформированности действий по согласованию усилий у обучающихся контрольного и экспериментального класса на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

По критерию «умение договориться» были отмечены высокие показатели в 1 «Б» классе 50% обучающихся, а в 1 «В» 45% обучающихся.

По критерию «уровень взаимопомощи» в 1 «Б» составляет 53% испытуемых, а в другом классе 50% испытуемых.

По критерию «взаимный контроль» в 1 «Б» 66% учащихся, а 1 «В» 60% учащихся. Эмоциональное отношение к совместной деятельности в 1 «Б»

классе позитивное, дети работают с удовольствием, а в 1 «В» классе дети взаимодействуют друг с другом в силу необходимости. Это можно увидеть на рисунке 3.

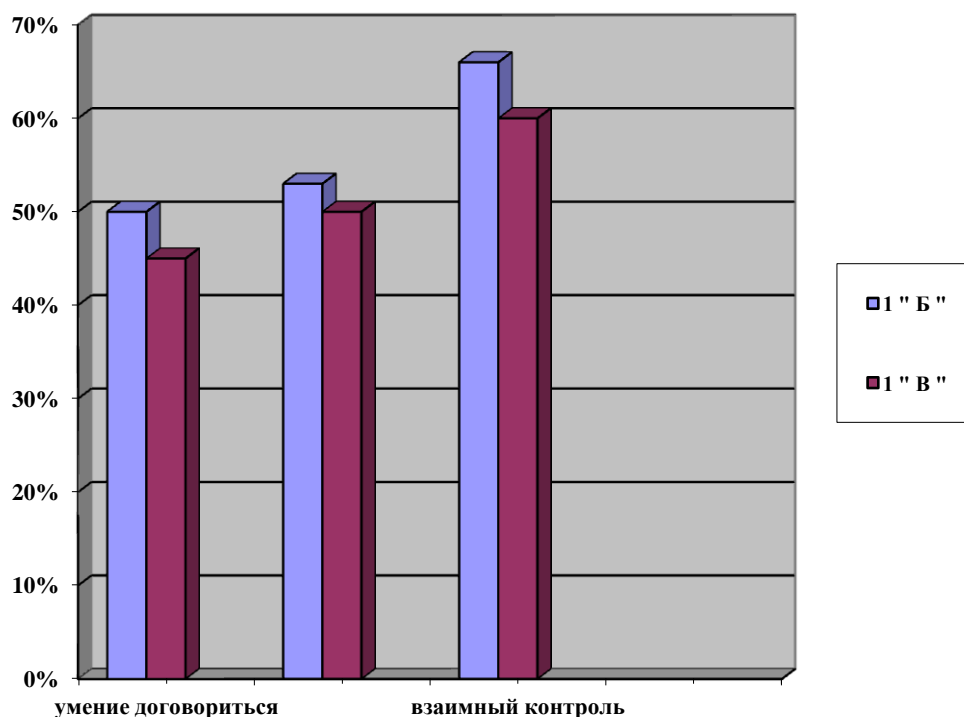


Рисунок 3 – Результат диагностики по выявлению высокого уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества отношения.

Таким образом, можно сказать, что в 1 «Б» контрольном классе преобладает достаточный уровень сотрудничества, дети активно обсуждают возможные варианты; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек. В 1 «В» экспериментальном классе преобладает средний уровень сотрудничества. Поэтому в 1 «В» классе проводились уроки, построенные на основе учебного диалога, для развития межличностного взаимодействия младших школьников.

С целью выявления степени сформированности межличностного взаимодействия у младших школьников посредством учебного диалога, в ходе контрольного этапа эксперимента мы вновь провели у обучающихся 1 «Б» и 1 «В» классов диагностику межличностного взаимодействия, используя те же самые методики. Результаты диагностики межличностного общения младших школьников по материалам проективного рисунка «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем»:

В 1 «Б» с адекватной самооценкой в области межличностных отношений в классе выявлено 36 % обучающихся, а в 1 «В» 40%.

В 1 «Б» 58% обучающихся без трудностей в общении, а в 1 «В» 48% обучающихся.

В 1 «Б» классе составили 67% испытуемых с присутствием тревожности и в классе 1 «В» 61% испытуемых с присутствием тревожности. Графически можно увидеть на рисунке 4.

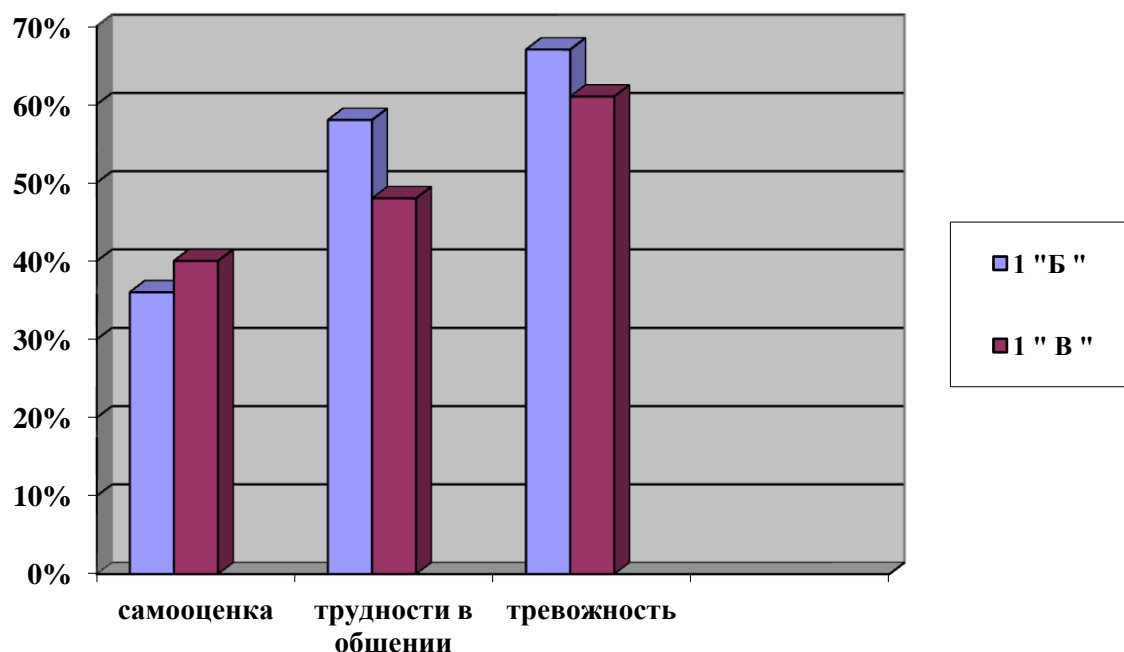


Рисунок 4 – Результаты диагностики межличностного общения младших школьников по методике «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем».



Сравнивая полученные результаты диагностики, мы составили сравнительную таблицу.

Таблица 2.1.8. - Диагностика развития межличностного общения обучающихся контрольного и экспериментального классов.

	Социокультурный		Лингвистический		Речевой	
	до	после	до	после	до	после
1 «В» (экспериментальный класс)	32%	40%	44%	48%	73%	61%
1 «Б» (контрольный класс)	36%	36%	56%	58%	69%	67%

Анализ методики «Рукавички» показал, что в 1 «Б» классе 48% обучающихся с высоким уровнем, 18% обучающихся со средним уровнем и 34% обучающихся с низким уровнем сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества отношения, а в 1 «В» 31% испытуемых с высоким уровнем, 52% испытуемых со средним уровнем и 17% испытуемых с низким уровнем.

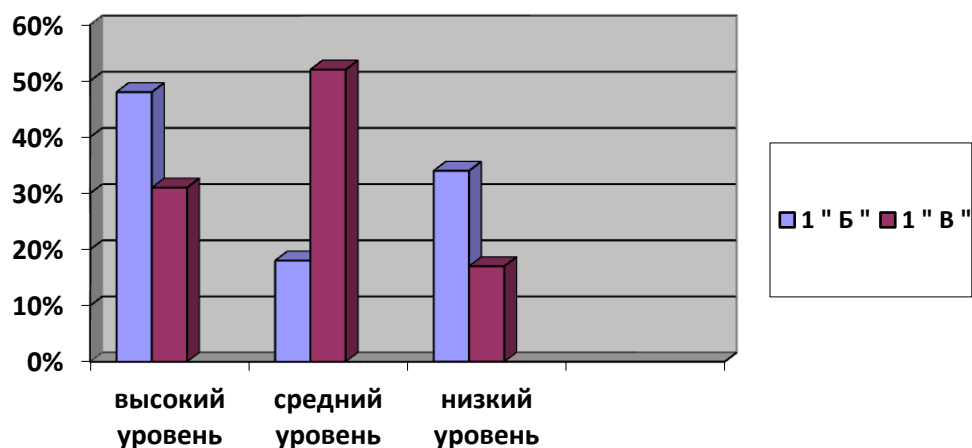


Рисунок 2.1. – Результат диагностики по выявлению уровней сформированности действий в процессе организации сотрудничества отношения.

В экспериментальном 1 «В» классе на контрольном этапе эксперимента число обучающихся, имеющих уровень межличностного взаимодействия, возросло с 17% до 31% количество обучающихся, имеющих средний уровень уменьшилось с 58% до 52%; количество обучающихся, имеющих низкий уровень межкультурной компетентности, упало с 25% до 17%. В контрольном 1 «Б» на контрольном этапа эксперимента число обучающихся, имеющих высокий уровень межличностного взаимодействия, возросло с 46% до 48%; количество обучающихся, умеющих средний уровень не изменилось- 18%; количество обучающихся, имеющих низкий уровень упало с 36% до 34%.

## **2.2. Процессуально-технологические особенности реализации педагогических условий формирования диалогической компетенции младших школьников.**

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, принимая во внимание ее состояние в практике работы начальной школы и выявив уровень сформированности диалогической компетенции младших школьников, остановимся на описании методических аспектах реализации педагогических

условий формирования диалогической компетенции младших школьников на уроках русского языка.

Нами определены педагогические условия формирования диалогической компетенции младших школьников:

- включение в образовательный процесс межкультурного диалога;
- ориентация младших школьников на толерантное общение;
- решение диалогических задач.

В нашем исследовании первым условием формирования диалогической компетенции 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, достижение консенсуса при решении коммуникативных проблем, добровольности и заинтересованности всех участников языкового процесса.

Учителю необходимо научить обучающегося понимать почему представители разных культур могут по-разному воспринимать и оценивать явления и события окружающего мира, поведение собеседников; принимать данные различия, соотносить их с нормами, принятыми в собственной культуре.

Пример задания из учебника русского языка.

*В зимнем между народном молодежном лагере ребята наряжали друг для друга новогодние елочки. Русским школьникам по жребию выпало наряжать елку для мексиканцев. Игрушки они смастерили из бумаги бордового цвета. Какие чувства испытали мексиканские школьники, увидев елку?*

Тема урока	Диалог
Педагогическая технология	Технология проблемного обучения
Виды и формы работы	- индивидуальная - групповая
Цель и задачи урока	- познакомиться с понятием «диалог»; - научиться оформлять диалог на письме. - отличать диалог от других типов текста;
Планируемые результаты	учащиеся научатся: - отличать диалог от других типов речи; - сотрудничать с одноклассниками при выполнении учебной задачи. - научатся оформлять диалог на письме.
Оборудование	<b>У учителя:</b> мультимедийный проектор, экран, презентация, <b>У учащихся:</b> учебник «Русский язык 1 класс», тетради, линейки, карандаши, ручки.

## План урока

**Тема:** Диалог

**Учебный предмет:** Русский язык

**Участники:** обучающиеся 1 класса

**Продолжительность:** 1 урок, 40 минут

### Цель:

обучающиеся должны

- познакомиться с понятием «диалог»;
- научиться оформлять диалог на письме.
- отличать диалог от других типов текста;

### Планируемые результаты:

обучающиеся научатся:

- отличать диалог от других типов речи;
- сотрудничать с одноклассниками при выполнении учебной задачи.
- научатся оформлять диалог на письме.

### Оборудование:

**У обучающихся:** учебник «Русский язык», тетради , линейки , карандаши , ручки.

Ход урока:

<b>1. Организационный момент</b>	
<b>Деятельность учителя обучающихся</b>	<b>Деятельность</b>
<p>Гулять сегодня некогда: Мы заняты другим. Пришли сегодня гости к нам И вас мы удивим! Внимание! Проверь, дружок, Готов ли ты начать урок? Все ль на месте, все ль в порядке: Книга, ручка и тетрадки, И линейку не забудь: Отправляемся мы в путь!</p>	<p>Идёт работа по развитию мотивационного компонента учебной деятельности, создание ситуации для положительной эмоциональной мотивации.  Мобилизация внимания.</p>
<b>2. Постановка темы урока</b>	
<p>Давайте вспомним веселые стихи К.И. Чуковского из сказки «Телефон» У меня зазвонил телефон. - Кто говорит? - <i>Слон.</i> - Откуда? - <i>От верблюда.</i></p>	<p>Продолжается работа по развитию мотивационного компонента учебной деятельности.  Работа по развитию операционного компонента учебной деятельности, а именно мыслительных операций; анализа, сравнения, классификации, произвольной концентрации внимания.  Создаётся проблемная ситуация для развития</p>

<p>- Что вам надо?</p> <p>- <i>Шоколада.</i></p> <p>- Для кого?</p> <p>- <i>Для сына моего.</i></p> <p>- А много ли прислать?</p> <p>- <i>Да пудов этак пять</i> <i>Или шесть:</i></p> <p><i>Больше ему не съесть,</i> <i>Он у меня еще маленький!</i></p> <p>- Что прозвучало?</p> <p>- <i>сказка</i></p> <p>- Сколько действующих лиц в этом разговоре?</p> <p>- <i>Двое (Айболит и слон)</i></p> <p>- Как называется разговор между двумя или несколькими лицами?</p> <p>- <i>Диалог!</i></p> <p>Сформулируйте тему и цели урока.</p> <p>Что такое диалог?</p> <p>- <i>Разговор двух или</i> <i>нескольких лиц.</i></p> <p>Какие цели мы перед собой ставим?</p> <p>Узнать...(<i>что такое</i> <i>диалог?</i>)</p> <p>Научиться...(<i>оформлять</i></p>	<p>познавательной мотивации и активизации мыслительной деятельности.</p> <p>Репродуктивная беседа.</p> <p>Фронтальная форма работы.</p> <p>Принятие учебной задачи.</p> <p>Развитие познавательной мотивации.</p> <p>Развитие операционного компонента учебной деятельности через принятие учебной задачи, развитие рефлексии.</p> <p>Постановка задачи проекта с дидактическим аспектом.</p> <p>Дети определяют цели урока.</p>
--	--

<p>диалог на письме)</p> <p>Отличать... (диалог от других видов текста)</p> <p>Ребята, что-то я забыла, напомните мне</p> <p>- Что такое диалог?</p>	
<p><b>3. Изучение нового материала</b></p>	
<p><b><u>Работа по учебнику.</u></b></p> <p>Хорошо, а теперь давайте откроем <b>учебник на стр.14</b> и посмотрим правильно ли мы сформулировали правило.</p> <p><b>Упражнение 7.</b></p> <p>-Прочитайте текст</p> <p>-Как называется сказка отрывок из которой вы сейчас прочитали?</p> <p>Назовите автора этой сказки.</p> <p>Назовите действующих лиц в этом диалоге.</p> <p>Прочитайте диалог <b>по ролям.</b></p> <p>Посмотрите еще раз на текст сказки. Что вы заметили в записи этого текста?</p>	<p>Ученики работают с литературой и другими источниками; учитель: наблюдает, координирует, поддерживает, сам является информационным источником);</p> <p>Реализация практической направленности урока.</p> <p>Введение нового понятия (диалог).</p> <p>Использование частично-поискового метода самостоятельного формулирования вывода учащимися.</p> <p>Развитие регулирующего компонента: самопроверки.</p> <p>Идёт работа по развитию операционного компонента учебной деятельности, а именно – внимания.</p> <p>Используется средство – учебник.</p> <p>Практическая значимость содержания нового материала.</p> <p>Чтение диалога по ролям.</p>

<p><b><u>Работа в тетради</u></b></p> <p>Откройте тетради.          Запишите число.          Упр.7.          Запишите 2 предложения в тетрадь.          Что нужно вспомнить, для того чтобы не допустить ошибок в написании.  <b>Кто напишет – встает.</b></p>	
<b>4. Физ. минутка</b>	
<p>Как живешь? Вот так! (дети показывают большой палец)</p> <p>Как идешь? Вот так! (дети «шагают пальцами по ладошке)</p> <p>Как даешь? Вот так! (дети показывают раскрытые ладошки)</p> <p>Как берешь? Вот так! (дети сжимают ладошки)</p> <p>Как бежишь? Вот так! (дети имитируют бег сидя)</p> <p>Ночью спишь? Вот так!          (дети показывают, как они спят)</p> <p>Как молчишь? Вот так! (дети закрывают рот ладошками)</p>	<p>Физическая активность для повышения работоспособности</p>



<p>Как грозишь? Вот так! (дети грозят соседу по парте указательным пальцем)</p>	
<p><b>5. Закрепление изученного материала.</b></p>	
<p>Ребята, давайте еще раз повторим, что такое диалог? Прочитайте на <b>стр.15</b> на что нужно <b>обратить внимание.</b></p> <p><b><u>Работа в группах.</u></b></p> <p><u>Задание:</u> У вас на столах конверты, в них предложения. Составьте из предложений диалог.</p> <p><b>Проверка (На доске)</b></p> <p>1 группа-первое предложение</p> <p>2 группа-второе предложение</p> <p>3 группа-третье предложение</p> <p>4 группа-четвертое предложение</p> <p><b>Чего не хватает в тексте? -</b></p> <p><b>Упражнение 8</b> - Найди часть текста, которую можно назвать диалогом.</p> <p>- Сколько человек участвует в диалоге?</p>	<p>Ученики: представляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляют устную самооценку, учитель выступает участником коллективной оценочной деятельности</p>

- Как записаны слова каждого участника?	
<b>6. Рефлексивно-оценочный этап урока</b>	
Давайте подведем итог нашего урока Я узнал... Я научился... Мне было трудно... <b>Смайлики.</b>	Работа по развитию регулирующего компонента учебной деятельности при помощи анализов итогов урока. Фронтальная работа. Итоговый контроль. Развитие положительной самооценки.

Процесс реализации первого условия по формированию диалогической компетенции включал работу по воспитанию таких качеств, как взаимопонимание, уважение собеседника, коммуникативные умения слушать, участвовать в диалоге как способе коммуникации, направленной на взаимопонимание и взаимоуважении. В качестве способов проведения диалога мы использовали учебный диалог, коллективные способы обучения, «мозговой штурм».

В параграфе 1.2. мы описали формирование диалогической компетенции посредством ориентации младшего школьника на толерантное общение. Названная технология позволяет осуществлять поэтапную организацию постановки дидактических языковых задач, выбора и способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов.

В процессе реализации второго условия мы ориентировали учащихся на формирование диалогической компетенции, связанного с общением на толерантной основе. Исследование показало, что толерантность — одной 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 диалогической компетенции связано с воспитанием таких качеств личности младшего школьника, как: уважение прав и мнения другого, коллективизм, самоуважение и принятие позиции всех заинтересованных сторон. Мы считаем, что на данном этапе успешности формирования диалогической компетенции могут способствовать тренинговые технологии. Отличительной особенностью тренинговой технологии является обработка определенных алгоритмов, которые позволяют выполнять способы решения типовых языковых задач в ходе языкового образования. При этом происходит формирование диалогической компетенции, к которым мы относим: умение вести беседу, дискуссию, обращения; при этом происходит овладение нормами литературного языка, научной лингвистической речью.

Процесс, направленный на модернизацию образования, определяется потребностью учащихся в получении практико-ориентированного образования как необходимого условия для их успешной личностной реализации. Формирование диалогической компетенции младших школьников способствует решению проблем практико-ориентированного образования, которое осуществляется посредством использования многочисленных приемов и методов. Приведем фрагмент занятия с использованием тренинга по теме: «Разговор по телефону». Способы толерантного общения.

Послушайте отрывок телефонного разговора.

- Алло, мне Наташу.
- Здравствуйте, Наташи нет дома, может 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?

(ответы: не поздоровался, забыл про «пожалуйста» и «спасибо», не представился).

Задания:

– составьте правильный разговор по телефону в данной ситуации;

– составьте правила разговора по телефону.

Фронтальная работа (элемент мозгового штурма)

(коллективное составление памятки)

1.Поздороваться.

2.Если не уверен, спросить, та ли квартира

3.Не забывать «волшебные слова».

4. Представиться (не обязательно говорить имя, можно сказать: «Спасибо, звонил ее товарищ, я перезвоню позже»). А если ты знаком с родителями. То нужно не только поздороваться, но и представиться: «Здравствуйте, Елена Дмитриевна, это Маша, позовите, пожалуйста, Сережу».

*Задание:*

- Позвоните на уроке своему товарищу по классу (предварительно договариваемся, кто с кем будет разговаривать).

*Проверка выполненной работы:*

- прослушивание и оценивание нескольких диалогов, при этом учитывается:

а) вежливость; б) содержательность; в) лаконизм; г) отчетливость произнесения.

*Учитель:* Приветливость с доброта, злоба и неприятие другого может проявляться в любой ситуации, диалоге, не только в общении по телефону.

*Проведем своеобразный эксперимент*

*Показываем фотографию незнакомого детям человека*

- *Какое впечатление о человеке, изображенном на фотографии, у вас сложилось?*

*Объясните, почему?*

(Дети высказывают разные мнения)

- *По-разному вы судите о незнакомом вам человеке. А с какой меркой следует подходить к оценке человека? (Доброжелательной)*

Опыт показал, что наиболее актуальными приемам обучения при этом являются:

1. Обсуждение конфликтных ситуаций, возникающих между представителями разных культур, направленное на анализ и обоснование причин конфликта.

2. Анализ текстов с целью выявления культурных стереотипов. Комментирование стереотипов позволяет увидеть различия культурных ценностей и норм,

воспитывать уважение, непредвзятое и нестереотипное отношения к ним, нацеленность на установление продуктивных межкультурных отношений.

3.Интерпретация текстов с учетом ценностных ориентации родной и инофонной культур. Межкультурный диалог дает понять, что в рамках собственной культуры создается понимание своего образа жизни как единственно возможного и единственно приемлемого. И только выйдя за рамки своей культуры, столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением, обучаемый начинает анализировать специфику собственного сознания, и в то же время учиться предвзято, объективно оценивать представителя другой культуры.

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), «мозговой штурм» (А.Н.Лутошкин), обучение учащихся задавать вопросы (Н.Г.Алексеев, С.Ю.Сорокин и др.)

*Доброжелательность, внимательность, терпимость проявляется в нашей речи. Эти особенности речи можно назвать одним словом – толерантность.*

*-Работа со словарем иностранных слов*

*Найдите слово «толерантность» в словаре и объясните его значение и происхождение.*

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

*Разберите слово «терпение» по составу.*

*Вспомните и назовите слова, которые часто произносят люди при толерантном общении.*

Учитель записывает слова на доску, дети объясняют описание трудных слов. А затем школьники записывают эти слова в свои тетради. Устно составляют словосочетания и предложения.

Процесс реализации третьего условия по решению диалогических задач 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 диалогической компетенции младших школьников. Познавательные языковые задачи являются средством активизации познавательной деятельности обучающихся. 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.

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, познакомившись 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
Счастливо!	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 сообразовали ли? Не трудно ли вам? Войдите в моё положение. Милости просим. Всегда рады видеть Вас. Не считайте 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. Заговорите словечко. Избавьте меня от ....Имею 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 диалогических задач происходит методом взаимопроверки, затем происходит обсуждение. Правильные ответы показаны на доске через кодоскоп после самостоятельного выполнения работ обучающимися.

Знание специфики диалогической речи и особенностей ее развития у детей позволяет определить задачи и содержание обучения.

Основная цель развития диалогической речи у школьников - научить их пользоваться диалогом как формой общения. Для этого недопустимо освоить задачи обучения диалогу лишь к освоению вопросно-ответной формы. Дети должны овладеть целым рядом умений, среди которых:

- умение активно вступать в контакт с собеседником, быстро реагировать на реплики, пользуясь различными их видами (вопрос, сообщение, дополнение, просьба, предложение и т.д.);
- умение беседовать на различные темы, поддерживать разговор на предложенную тему, не отвлекаться от нее, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора;

- умение говорить спокойно, с умеренной громкостью, доброжелательным тоном; владение разнообразными формулами речевого этикета, употребления их без запоминания (во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику, не говорить с полным ртом; не вмешиваться в разговор взрослых);
- умение использовать мимику и жесты;
- умение общаться в паре, группе 3-5 человек, в коллективе.

В качестве основных, обучающих диалогических форм общения фигурируют упражнения, развивающие умение быстро и разнообразно реагировать на сказанное собеседником, умение поддержать беседу («Как бы вы реагировали, если бы вам сказали...»). Считается, что без этого невозможно обеспечить такое усвоение речевых единиц, когда восприятие одного из членов диалогического единства сразу же вызвало бы в памяти другой или другие члены этого единства. Упражнения типа «Как бы вы реагировали...» развивают умение самостоятельно решать, что из имеющегося запаса подходит для данного случая.

Такой взгляд на этот прием не случаен. Ведь главная задача, если ее сформулировать кратко, заключается в том, чтобы обучать механизму порождения диалога, но подобные упражнения лишены ситуативности и поэтому не могут считаться полноценными для обучения общению.

Для того, чтобы условно-речевые упражнения, направленные, прежде всего на формирование навыков, были одновременно начальными упражнениями в диалогическом общении, необходимо, во-первых, при выполнении таких упражнений учесть основные качества диалогического общения и, во-вторых, исходя из необходимости развивать эти качества конкретизировать характер сопутствующих задач для различных видов условно-речевых упражнений. Как видно, для выдвинутого выше положения есть все основания.

Что касается упражнений в собственно диалогическом общении, то здесь вряд ли могут быть разногласия: ими являются речевые упражнения первого и второго уровня.

Речевые упражнения - это упражнения, в которых используются различные опоры. Одним из эффективных видов опор, которые хотелось бы рекомендовать учителю, являются функциональные опоры. Методика использования их для обучения тактике диалогического общения разработана Т. У Тучковой.

Одним из средств обучения тактике общения и служат функциональные опоры. Они представляют собой названия речевых функций (задач), расположенных для каждого из собеседников в предположительно необходимой последовательности. Вот примеры:

а) оба партнера получают общую задачу: «Докажите, что книгу... стоит прочесть»;

б) задачи партнеров разные: I - «Объясни, почему ты не занимаешься зимним спортом»; II - «Убеди своего товарища в том, что зимним спортом заниматься стоит».

Возможны и другие варианты:

в) детерминирована тактика лишь одного партнера, другой находит ее самостоятельно;

г) тактика задана не жестко, как в указанных примерах, а намечены лишь отдельные задачи (функции);

д) собеседники сами выбирают себе стратегию общения, например в задании: «Как вы относитесь к экранизации книги...?», при этом тактика может быть задана и может отсутствовать;

е) второй партнер не знаком с тактикой первого и наоборот.

Приведенные каркасы диалогического общения называются функциональными моделями диалога. Содержащиеся в них опоры в виде речевых функций помогают говорящему только в тактическом плане, психологически. На первых порах можно подписывать под прямоугольниками и клише, и отдельные слова.

Функциональные модели могут быть даны на карточках или проецироваться на экран. Названия функций следует давать на иностранном языке, постепенно знакомя с ними учащихся.

Когда функциональные опоры применяются впервые, нужно проделать следующую работу:

- а) прочесть диалог (лучше - прослушать фонограмму с опорой на текст);
- б) выяснить путем вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика;
- в) составить по функциям модель диалога;
- г) воспроизвести по модели диалог;
- д) изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящего;
- е) высказаться по измененной модели.

Такой комплекс достаточно провести несколько раз, чтобы учащиеся поняли суть того, чему необходимо научиться .

Система по обучению диалогической речи включает в себя:

- подготовительные упражнения, формирующие материально – операционную основу говорения (лексические, грамматические,

фонетические упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, комбинирование);

- условно – коммуникативные (коммуникативные), связанные с решением определенной коммуникативной задачи, при которых учащиеся приобретают умения реплицировать (произносить стимулирующую и реагирующую реплики), соотносить действия друг с другом (утверждение — переспрос, вопрос — ответ), т. е. поддерживать двустороннюю активность.

Для того чтобы обеспечить самостоятельное речевое взаимодействие учащихся и получить искомый речевой продукт, а также планируемый результат — умение осуществлять основные функции общения, чтобы сформировать такие свойства диалогической речи, как ее мотивированность, экспрессивность, обращенность, ситуативность, необходимо моделировать само взаимодействие. Этому в наибольшей степени способствуют инсценирование сказок и диалогов этикетного характера, создание игровых ситуаций, использование РИ, приемов коллективного взаимодействия.

При обучении диалогической речи могут широко использоваться опоры. Е.И. Пассов предлагает следующую их классификацию:

- речевого поступка;
- смысловые, вербально задающие ситуацию;
- содержательные, подсказывающие предметно – содержательную сторону диалога.

Таким образом, при оценке успешности обучения говорению в диалогической форме могут быть использованы качественные и количественные ее характеристики.

К первым относятся, прежде всего, адекватность реплик ситуации общения, смысловая и функциональная завершенность диалога, а также учет социального ранга, экспрессивность речи, темп, грамматическая, фонетическая чистота речи, структурное разнообразие реплик. К количественным параметрам относят объем высказывания, т.е. количество реплик, отсутствие пауз.

## **Выводы по главе II**

1. Для достижения поставленной цели опытно-поисковой работы мы использовали следующие методы научно-педагогического исследования: анкетирование, экспертные оценки, беседы, наблюдение, анализ результатов формирования диалогической компетенции младших школьников и др. Такое комплексное использование методов давало возможность целостного определения уровня сформированности диалогической компетенции младших школьников на всех этапах осуществления опытно-поисковой работы в рамках образовательного процесса начальной школы.

2. На основании анализа психолого-педагогической литературы в качестве критериев сформированности диалогической компетенции младших школьников нами выделены: социокультурный, лингвистический и речевой. Вместе с этим выделено три уровня сформированности диалогической компетенции младших школьников: достаточный, продвинутый, креативный. Выявленные уровни взаимосвязаны между собой, при этом каждый предыдущий уровень обуславливает последующий, включаясь в его состав.

3. Основная цель развития диалогической речи у школьников - научить их пользоваться диалогом как формой общения. Для этого недопустимо освоить задачи обучения диалогу лишь к освоению вопросно-ответной формы. Дети должны овладеть целым рядом умений, среди которых:

- умение активно вступать в контакт с собеседником, быстро реагировать на реплики, пользуясь различными их видами (вопрос, сообщение, дополнение, просьба, предложение и т.д.);
- умение беседовать на различные темы, поддерживать разговор на предложенную тему, не отвлекаться от нее, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора;
- умение говорить спокойно, с умеренной громкостью, доброжелательным тоном; владение разнообразными формулами речевого этикета, употребления их без заминания (во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику, не говорить с полным ртом; не вмешиваться в разговор взрослых);
- умение использовать мимику и жесты;
- умение общаться в паре, группе 3-5 человек, в коллективе.

4. В экспериментальном 1 «В» классе на контрольном этапе эксперимента число обучающихся, имеющих уровень межличностного взаимодействия, возросло с 17% до 31% количество обучающихся, имеющих средний уровень уменьшилось с 58% до 52%; количество обучающихся, имеющих низкий уровень межкультурной компетентности, упало с 25% до 17%. В контрольном 1 «Б» на контрольном этапа эксперимента число обучающихся, имеющих высокий уровень межличностного взаимодействия, возросло с 46% до 48%; количество обучающихся, умеющих средний уровень не изменилось- 18%; количество обучающихся, имеющих низкий уровень упало с 36% до 34%.



## Заключение

Диалогическая речь является наиболее социально значимой для младшего школьника. Отсутствие и дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми. Необходимо отметить, что практические работники не всегда в полной мере осуществляют речевое общение с детьми в повседневной жизни. Общение носит формальный характер, лишенный личностного смысла. Многие высказывания учителя не вызывают ответной реакции ребенка, не хватает ситуаций способствующих развитию диалогической речи.

По результатам диагностического этапа опытно-поисковой работы выяснилось, что дети мало владеют диалогической речью и не умеют высказываться.

Актуальность проблемы обусловлена особой социальной значимостью диалогической речи в межличностной коммуникации, интересом к проблематике речевого воздействия в современной школе, особое место занимает диалогическая речь в методике изучения русского языка.

Диалогическая компетенция – умение ребенка практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности.

Педагогическими условиями реализации формирования диалогической компетенции у младших школьников являются:

1. Включение в образовательный процесс межкультурного диалога: 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. Открытость иным взглядам и позициям;

2. Формирование диалогической компетенции учащихся младших классов при помощи межкультурного диалога осуществляется через повышение общекультурной подготовки обучаемых, интериоризацию их культурных ценностей и овладение способам бесконфликтного взаимодействия, продуктивной коммуникативной компетенцией; включение обучаемых в межкультурное взаимодействие процесса изучения языка обеспечивает благодаря применению ряда специальных приемов обучения;

3. В целях эффективного формирования диалогической компетенции младших школьников нами применяются коммуникативные задачи, под которыми мы понимаем заданную в определенных условиях цель языкового образования на усвоение обучаемыми какого-либо фрагмента учебного материала, ориентированного на формирование диалогической компетенции;

Следует отметить, что все описанные нами три уровня сформированности диалогической компетенции младших школьников взаимосвязаны. При этом каждый предыдущий обуславливает последующий, включаясь в его состав. Описанные характеристики мы использовали в педагогической деятельности. При этом они сыграли для нас положительную роль: с помощью них мы смогли оценить ее результаты.

Опытно-поисковая работа по формированию диалогической компетенции младших школьников показала значимость идеи взаимодействия языка и культуры, в том числе и культуры поведения ребенка. Не вызывает сомнений, что язык выступает важным фактором воспитания и развития младшего школьника. Исследование данного вопроса позволило нам выявить и обосновать особое

значение языка как средства познания и развития личности ученика в процессе освоения языкового образования.

На основании анализа психолого-педагогической литературы в качестве критериев сформированности диалогической компетенции младших школьников нами выделены: социокультурный, лингвистический и речевой. Вместе с этим выделено три уровня сформированности диалогической компетенции младших школьников: достаточный, продвинутый, креативный. Выявленные уровни взаимосвязаны между собой, при этом каждый предыдущий уровень обуславливает последующий, включаясь в его состав.

В экспериментальном 1 «В» классе на контрольном этапе эксперимента число обучающихся, имеющих уровень межличностного взаимодействия, возросло с 17% до 31% количество обучающихся, имеющих средний уровень уменьшилось с 58% до 52%; количество обучающихся, имеющих низкий уровень межкультурной компетентности, упало с 25% до 17%. В контрольном 1 «Б» на контрольном этапа эксперимента число обучающихся, имеющих высокий уровень межличностного взаимодействия, возросло с 46% до 48%; количество обучающихся, умеющих средний уровень не изменилось- 18%; количество обучающихся, имеющих низкий уровень упало с 36% до 34%.

## Библиографический список:

- 1. 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.
- 2. Ананьев, Б.Г.** Человек как предмет познания [Текст]/ Б.Г. Ананьев. М.: Наука. – 1969. – 234 с.
- 3. Асмолов, А.Г.** На пути к толерантному сознанию [Текст] / А.Г. Асмолов.– М.: Смысл, 2000 – 255 с.
- 4. Балл, Г.А.** Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект [Текст]/Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
- 5. Бахтин, М.М.** Собрание сочинений: Т. 5 [Текст]/ М.М. Бахтин // Ред.: С.Г. Бочаров, Л.А. Гоготшвили. / Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького – М. : Рус. слов., 1997. – 731 с.
- 6. Беликов, В.А.** Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности: Дидактическая концепция Текст./ В.А. Беликов. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1995. – 141 с.
- 7. Беликов, В.А.** Образование. Деятельность. Личность: монография [Текст]/ В.А. Беликов. – М.: Академия Естествознания. – 2010. – 340 с.
- 8. Бунеева, Е.В.** Научно-методическая стратегия начального языкового образования [Текст] / Е.В.Бунеева. – М.: Баласс, 2009. – 208с.
- 9. Библер, В.С.** От наукоучения к логике культуры: Два филос. введ. в двадцать первый век [Текст] / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 142 с.
- 10. Богоявленский, Д.Н.** Психология усвоения грамматики и орфографии и развития письменной речи [Текст] / Д.Н. Богоявленский. - М., 1957. – 352 с.

- 11. Бухарова, Г.Д.** Понятие «задача» в психологии, общей и частной дидактиках [Текст]/ Г.Д. Бухарова//Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург. – 1995. – Выпуск 1. – С. 97 – 106.
- 12. 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.
- 13. Верещагин, Е.М.** Язык и культура [Текст]/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.,Русский язык, 1991. - 284 с.
- 14. 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.
- 15. Выготский, Л.С.** Психология [Текст]/ Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 1008 с.
- 16. Выготский, Л.С.** Вопросы детской психологии. Спб.: Союз, 1997. -224 с.
- 17. 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.
- 18. Гершунский, Б.С.** Образование в третьем тысячелетии: гармония, знания и веры [Текст]/ Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 1997. – 120 с.
- 19. Гольдин, В.Е.** Русский язык и культура речи: учеб. пособие для студентов – нефилологов по направлению «Филология» [Текст]/ В.Е. Гольдин, О.Б. Сиротинина, М.Я. Ягубова; под ред. О.Б. Сиротининой: Саратов. гос. ун-т им. И.Г. Чернышевского. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 211 с.

- 20. Добрович, А.Б.** Общение: наука и искусство [Текст]/ А.Б. Добрович. – М.: Знание. –1980. – 340 с.
- 21 Добролюбов, Н.А.** Основные законы воспитания[Текст]/ Н.А. Добролюбов. – М.: Изд-во «ВЛАДОС», 2001. – 90 с.
- 22. Жинкин, Н.И.** К вопросу о развитии речи у детей [Текст]/ Н.И. Жинкин// Советская педагогика. – 1954. – №6. – С. 56 – 72.
- 23. Зимняя, И.А.** Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта [Текст]/ И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 1999.– 67с.
- 24. Карасик, В.И.** Языковой круг: Личность, концепты, дискурс: монография [Текст]/ В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
- 25. Колтунова, М.В.** Конвенции как прагматический фактор диалогического общения [Текст]/ М.В. Колтунова // Вопросы языкознания.-2004. – № 6. – С. 100 – 115.
- 26. Костомаров, В.Г.** Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики [Текст]/ В.Г. Костомаров. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
- 27. Кусова, М.Л.** Толковый словарь русского языка / М.Л. Кусова, М.В. Слаутина, Г.П. Чуканова – М.: АСТ Москва, 2008. – 244с.
- 28. Курганов, С.Ю.** Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2009. – 127 с.
- 29. Кучинский, Г.М.** Диалог и мышление. – Мн.: Изд-во БГУ им.В.И.Ленина, 2000. – 190 с.
- 30. Кучинский, Г.М.** Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 2008. 304с.

- 31. Ладыженская, Т.А.** Детская риторика. 3 класс [Текст] / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская, Р.И. Никольская, Г.И.Сорокина.–М.: ЮВЕНТА.–2015.–65с.
- 32. Ладыженская, Т.А.** Речевые секреты. Книга для учителя начальных классов.- М., 2003.- 144с.
- 33. 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.
- 34. Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст]/ А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1999. – 218 с.
- 35. Лернер, И.Я.** Проблема методов обучения и пути ее исследования [Текст]/ И.Я. Лернер// Вопросы методов педагогических исследований. Сб. научных трудов/// под ред. М.Н.Скаткина. – М.,1973. -256 с. – С.18-24
- 36. Лотман, Ю.М.** Избранные статьи: В 3 т. [Текст]/ Ю.М. Лотман // Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллинн: Александра, 1992. – 480 с.
- 37. Максимова, В. Н.** Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы [Текст]. -М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
- 38. Милосердова, Е.В.** Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации Текст./ Е.В. Милосердова // Иностр. Яз. в шк. – 2004.-№3.-С.80-84.
- 39. 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
- 40. 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.

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

**43. Новотворцева, Н. В.** Развитие речи детей. – Ярославль: Гринго, 2005. – 236с.

**44.** Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Просвещение, 2004. – 148с.

**45. Обозов, Н.Н.** Психология делового общения: методическое пособие [Текст]/ Н.Н. Обозов. – СПб.: Облик. –2000. – 112 с.

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

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

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

**49. Песняева, Н.В.** Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников. - Москва, 2004, с. 176.

**50. Петровский, А.В.** История и теория психологии [Текст]/ А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 1996. – 416 с.

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

**52.** 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

**53.** Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения / Под ред. Соловейчик М.С. М.: Педагогика, 2000. 250с.



- 54. Сафонова, В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам как специальности: дис. ... д-ра пед. наук [Текст]/ В.В. Сафонова. – М., 1992. – 528
- 55. Сепир, Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст]/ Э. Сепир; пер. с англ.: под ред. И с предисл. А.Е. Кибрика. – М.: Прогресс, 2001. – 654 с.
- 56. Сиротинина, О.Б.** Русская разговорная речь. М.: Просвещение, 2003. -80с.
- 57. Сиротинина, О.Б.** Современная разговорная речь и ее особенности. М.: Просвещение, 2004. 144с.
- 58. Словарь русского языка** Текст./ под общ. Ред. Проф. Л.К. Скворцова. 24-е изд. испр. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство Мир и Образование»», 2004. – 1200 с.
- 59. Современный словарь по педагогике /** Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
- 60. Сысоев, П.В.** Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования [Текст]/ П.В. Сысоев // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 4.- С. 14 – 20.
- 61. Толстой, Л. Н.** Педагогические сочинения. Москва [Текст]/ Л.Н. Толстой. – М.: Изд-во «Детская литература», 1989.-358 с.
- 62. 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. Шабаевой. - М.: «Педагогика», 2004
- 63. Формановская, Н.И.** Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика [Текст]/ Н.И. Формановская. – М.: Икар, 2007. – 478 с.
- 64. Фролов, И.Т.** Введение в философию: учебное пособие для вузов [Текст]/ И.Т. Фролов. М.: Республика. – 2003. – 623 с.

- 65. Шилихина, К.М.** Основы лингвистической типологии: Учеб. Пособие [Текст]/ К.М. Шилихина.- Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2007. - 62 с.
- 66. Щерба, Л.В.** Языковая система и речевая деятельность. [Текст]/ Л.В. Щерба. - Изд-во: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
- 67. Эльконин, Д.Б.** Введение в психологию развития [Текст]/ Д.Б. Эльконин. – М.: Тривола. – 1994. – 368 с.
- 68. Языкознание.** Большой энциклопедический словарь [Текст]/Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2–е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.