

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Москва
2016

УДК 37.01
ББК 74(2)я43
А 43

Авторский коллектив:

Е.Ю. Никитина, Е.А. Зырянова, К.В.Егорова, Е.И.Елизарова, Е.И.Иголкина, С.Н.Лемберг,
А.А.Милютина, О.Г.Мишанова, Н.Е. Пермякова, Ю.В. Стюарт

Рецензенты:

А.Г. Абсалямова, доктор педагогических наук, профессор НОУ ВПО
«Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия» (г. Уфа)
В.Г. Макаренко, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО
«Челябинский государственный педагогический университет» (г. Челябинск)

А 43 Актуальные проблемы педагогической науки и образования: коллективная монография / под ред. проф. Е.Ю. Никитиной. – М.: Перо, 2016. – 186 с.

ISBN 978-5-9907165-4-4

Монография предназначена объединить усилия исследователей, в сфере научных интересов которых находятся актуальные проблемы педагогической науки. Монография имеет значение для дальнейшего изучения теоретико-методологических и методико-технологических основ образования на основе инновационных подходов.

Монография адресуется преподавателям факультетов переподготовки и повышения квалификации, преподавателям вузов, аспирантам, докторантам и всем тем, кто интересуется проблемами образования.

ISBN 978-5-9907165-4-4

УДК 37.01
ББК 74(2)я43

© Коллектив авторов, 2016

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	4
ЗЫРЯНОВА Е.А. УМЕНИЯ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ	5
ЕЛИЗАРОВА Е.И. СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	18
ЛЕМБЕРГ С.Н. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	42
МИЛЮТИНА А.А. ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	67
МИШАНОВА О.Г. МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ	95
НИКИТИНА Е.Ю., ЕГОРОВА К.В. ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	118
ПЕРМЯКОВА Н.Е. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	136
СТЮАРТ Ю.В., ИГОЛКИНА Е.И. МЕТОДИКА СТАНОВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	160
НАШИ АВТОРЫ	185

Пояснительная записка

Интеграция в мировое сообщество и процесс построения открытого демократического общества ставят перед российской системой образования новую цель – развитие личности, обладающей планетарным мышлением, способной рассматривать себя не только как представителя родной культуры, проживающей в конкретной стране, но и гражданином мира, воспринимающим себя носителем своей и других культур и осознающим свою роль, значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих процессах. При этом важной социально-политической детерминантой развития современного образования является стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие.

Педагогической науке необходимо учитывать современные тенденции движения общества к новому качественному состоянию: цивилизованности, открытости, где основной является современная, мобильная, образованная личность.

Обоснование образовательной системы новой педагогической парадигмы, обеспечивающей становление личности в пространстве изменяющихся культурных и нравственных ценностей, разработка теоретических основ, раскрывающих сущность процесса становления личности и развития потенциала современного образования – актуальная задача педагогической науки.

Зырянова Екатерина Алексеевна

Умения речевого этикета младших школьников: пути формирования

В статье представлены теоретико-методологические и методико-технологические аспекты формирования у младших школьников умений речевого этикета.

Учебная деятельность младшего школьника - это не только деятельность по усвоению знаний, это еще и способ овладения социальной реальностью, формирование мотивационно-потребностной сферы ребенка. К сожалению, приходится констатировать существенные недостатки в организации дидактического общения в современной школе. Тот уровень речевой культуры, которым обладают сегодняшние младшие школьники, не вполне соответствует потребностям современного образования и общества в целом. Таким образом, есть необходимость скорректировать современный учебный процесс с учетом данной проблемы, чтобы его правильная организация способствовала успешному и эффективному развитию речевого этикета младших школьников и формированию культуры речи в целом.

Современное состояние речевой культуры младших школьников можно расценивать как кризисное и в плане речевого этикета, и в плане обеднённости лексики, неумения связно и логично выразить собственные мысли. Полученные нами результаты изучения состояния речевой культуры у младших школьников свидетельствуют о тревожном положении дел и, несмотря на определённые сдвиги, улучшаются медленно. Так, качественная характеристика состояния культуры речи младших школьников муниципальных образовательных учреждений средних общеобразовательных школ № 1, 15, 30, 85 и др. г. Челябинска показала, что низкий уровень речевой культуры имеют 89,7 % и только 5,7 % проявили высокий уровень. Несоответствие между уровнем реальной и должной подготовки учащихся только тогда оправдывает социальные ожидания, когда обеспечивает "опережающую" подготовку младших школьников к речевому общению в предстоящей социальной жизни. Выход из создавшейся ситуации мы видим, прежде всего, в качественной подготовке этически грамотного человека, способного владеть правилами речевого этикета на высоком уровне.

Федеральный базовый компонент образования в начальной школе предполагает, что учитель прежде всего должен научить свободной речевой деятельности и сформировать у учащихся элементарную лингвистическую и коммуникативную компетенции. А одной из задач обучения по курсу русский язык в начальной школе ставится овладение учащимися всеми видами речевой деятельности, культурой речевого поведения. Однако анализ учебников начальной

школы, действующих программ и реальной учительской практики показывает, что коммуникативный и культурологический аспекты значительно уступают вышеперечисленным задачам начальной школы и требуют дополнительной части образования, ориентированной на развитие речевого этикета младших школьников.

Источником формирования речевого этикета в начальной школе являются уроки по развитию речи, уроки русского языка и литературы, беседы о произведениях искусства, а также внеурочные мероприятия: экскурсии, праздники и т. д. Одним словом, формирование речевого этикета младших школьников можно осуществлять практически на любом занятии и во внеурочное время независимо от направленности и специфики того или иного занятия.

В настоящее время происходит дальнейшее изучение и расширение категории «речевой этикет», под которой мы понимаем органическую часть культуры речевого общения, представляющую собой совокупность норм и правил речевого поведения младших школьников, систему речевых формул общения, установленную обществом или социальной группой внутри себя.

Одной из важнейших задач современного исследования является, на наш взгляд, выявление и анализ исходных положений и методов конкретных изысканий, их оценка с точки зрения перспективности, возможности использования как инструментария дальнейшего познания. В первую очередь мы относим изложенное к необходимости анализа теоретико-методических подходов к формированию у младшего школьника умений речевого этикета, с тем чтобы выявить ошибочное, нерациональное и добиться перевода положительно оцененных методов и структур в форму принципов и предписаний исследовательской деятельности. С этой целью нами проанализированы уровни методологии (общенаучный, конкретно-научный и методико-технологический), а также их специфика. Это позволило, в свою очередь, в качестве теоретико-методической основы исследования избрать соединение поликультурного, лингводидактического и партисипативного подходов. При этом ведущими идеями избранного нами методического регулятива формирования речевого этикета младших школьников являются:

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

- погружение в ходе учебного процесса в пространство культуры и готовых высказываний и выяснение значения высказываний и культурных явлений;
- обеспечение младших школьников обучающими технологиями, связанными с субъективными отношениями в языковом образовательном процессе;
- осознание обучаемым своей лингвоэтнокультурной самоидентификации и осознание себя субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации.

Основу и новизну разработанной нами методики формирования речевого этикета младших школьников составляет система принципов, построенная как результат теоретико-методического анализа, позволившего экстраполировать идеи современной теории языкознания, культурологи, педагогики, а также теории и методики обучения младших школьников русскому языку. В результате нами выделены две подсистемы:

- общепедагогические принципы формирования умений речевого этикета учеников младших классов: принципы теории и методики обучения и воспитания младших школьников (субъектности, междисциплинарности, коммуникативного партнерства и сотрудничества, эмпатии);
- принципы, отражающие идеи языкового образования младших школьников (лингвокультурности, языковой толерантности, соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов, коммуникативно ориентированной этнографии).

Основным регламентирующим элементом методики формирования умений речевого этикета младших школьников, ее информационной и правовой основой является Государственный образовательный стандарт, нормы и требования к качеству языкового начального образования и подготовленности обучаемых, сложившиеся в конкретном образовательном учреждении, в том числе нормы и требования, носящие опережающий, перспективный характер.

Исследованием установлено, что главным механизмом методики формирования умений речевого этикета младших школьников являются функции (планирование, мотивация, организация, межличностное общение, контроль и коррекция), представляющие собой особый вид управленческих действий учителя (с позиции субъект-субъектных отношений – управленческих воздействий на виды учебной, в нашем случае – коммуникативной деятельности обучаемых, т.е. субъектов управления):

- планирование как функция имеет сложную структуру и реализуется через свои подфункции: прогнозирование (метод научно обоснованного предвидения возможных результатов формирования у младших школьников умений речевого этикета), моделирование (метод познания процесса

формирования у младших школьников умений речевого этикета) и программирование (метод научно обоснованного определения исходного состояния сформированности у младших школьников умений речевого этикета);

- функция мотивации заключается в оказании существенного влияния на формирование личностного роста обучаемых, усвоение каждым из них языкового материала, развитие потенциальных возможностей его потребностно-мотивационной и волевой сфер, эмоциональных и нравственных качеств;
- организационная функция направлена на реализацию языковых образовательных планов, программ, технологий, собственных педагогических решений учителя через межличностные коммуникации;
- функция контроля и коррекции ориентирована на обеспечение своевременного выявления и прогнозирования ожидаемых отклонений от заданных целей формирования у младших школьников умений речевого этикета и реализации управленческих решений, на внесение корректив с помощью оперативных способов и средств;
- функция межличностного общения является центральной в разработанной нами методике и осуществляется в системе обмена языковой информацией и личностно развивающего взаимодействия учителя и учащихся в учебной деятельности. С одной стороны, она является предметом специального регулирования, с другой – в еще большей степени обеспечивается не непосредственно, а через все другие управленческие функции в ходе их реализации. Существует и обратная зависимость: в основном именно через межличностное общение учитель реализует все остальные функции формирования у учащихся умений речевого этикета. В этом и заключается главная специфическая особенность данной функции: чем менее она представлена как самостоятельная, чем в большей степени она реализуется «за счет» других функций, тем выше ее собственная эффективность.

Анализ, обобщение исторически сложившихся проверенных дидактических положений и наши экспериментальные исследования позволяют резюмировать: межличностное общение как функция формирования у учащихся младших классов умений речевого этикета имеет эффективные задачи, содержание и результат. При этом структуру функции межличностного общения можно представить в следующем виде.

1. Коммуникативно-дидактический компонент включает преимущественно процессы обмена учебной информацией с целью ее преобразования в языковые знания и умения обучаемого, а также его способы познания. Дидактический обмен информацией между учителем и учениками при формировании умений речевого этикета по необходимости предполагает, что общение идет от

определенного «источника» к определенному «приемнику». Межличностное общение нуждается в максимально благоприятных условиях (ход информации от более точного определенного источника к хорошо знакомому адресату). В связи с этим особую актуальность приобретают такие условия, как сходство тезаурусов, индивидуальных познаний об определенном объекте, явлении и т.д., сходство познаний по определенной теме, одинаковость смысла, вкладываемого субъектами коммуникативного процесса в то или иное понятие, закономерность, способ и т.д.

2. Перцептивно-дидактический компонент охватывает сферу взаимного восприятия учителя и ученика. Важнейшие структурные проявления этого компонента заключаются: а) во взаимных ожиданиях (экспектациях), которые каждый из субъектов образовательного процесса конструирует для себя; б) в дидактической идентификации, так как в процессе формирования у младших школьников умений речевого этикета она осуществляется в умственном плане и, прежде всего, связана с умением интернализировать (усваивать) в той или иной мере социальную роль; в) в аттракции (притязаниях), детерминирующей в первую очередь и прежде всего дидактическими умениями субъектов образовательного процесса и лишь затем личностными особенностями обучаемых. Из этого следует, что чем выше степень совпадения дидактической позиции учителя (ученика) с требованиями роли, тем аттрактивнее языковой образовательный процесс, иными словами тем выше уровень притязаний; г) в атрибуции (привнесении), имеющей и позитивное, и негативное значение; она нежелательна, если недостаточна информация о другом субъекте, а может быть и положительной, так как дает возможность учителю быть неожиданным, неизвестным и т.д.

3. Интерактивно-дидактический компонент охватывает сферу поведенческого ролевого (и личностного) взаимодействия между учителем и учеником. При этом доминирующими оказываются не мотивы, установки, потребности, интернализированные в умения и функции учителя или ученика, а их проявление, выражение, практическая реализация.

Итак, функция межличностного общения порождает совместную творческую деятельность учителя и ученика, в которой приоритетными являются совместные способы решения языковых вопросов, совместные способы воспроизводимости, а также открытия языковых знаний. Совместная деятельность при этом обеспечивает личностную равностойкость, сравнимость, отношение, преодоление. Совместный поиск истинного знания обеспечивает активность учебной деятельности обучаемых во всех формах ее развития, ибо само знание разворачивается в качестве процесса общения во времени и пространстве.

Охарактеризованные нами функции имеют особый, специфический характер и содержание. При этом они являются неразрывно связанными и

взаимопроникающими. Более того, функции управления понимаются нами как виды управленческого труда учителя, связанные с воздействием на управляемый субъект – учащегося младших классов.

Границы применения методики формирования у учащихся младших классов умений речевого этикета определяются рядом факторов, составляющих основания ее разработки: достигнутым уровнем знаний в области теории, методологии и технологии построения сложных систем, управления ими с выходом на оценочные методики и процедуры; способностью данной методики к своей трансформации, эволюции к системам с более сложным составом целей, задач, реализуемых функций и, соответственно, более сложными внутренними и внешними связями, вызванными диверсификационными процессами последних лет и наличием значительного потенциала обновления и инновационного развития.

Исследованием установлено, что процесс формирования у младших школьников умений речевого этикета включает в себя следующие этапы: подачу учебной информации, организацию самостоятельной работы учащихся младших классов, установление оперативной обратной связи в учебном процессе, анализ результатов текущего контроля формирования у младших школьников умений речевого этикета и педагогические условия реализации разработанной нами методики.

Выявляя комплекс педагогических условий реализации методики формирования умений речевого этикета у учащихся, мы ориентировались на требования, предъявляемые современным обществом к начальному языковому образованию; тенденции изменения содержания языкового образования младших школьников; результаты выявленной специфики формирования умений речевого этикета младших школьников; результаты констатирующего этапа проведения опытно-поисковой работы. В итоге был выявлен следующий комплекс педагогических условий содержательного и процессуально-технологического характера: включение в образовательный процесс межкультурного диалога; ориентация младшего школьника на толерантное общение; учет специфики и разнообразия типов дискурса; соблюдение обучаемыми языкового такта.

Включение в образовательный процесс межкультурного диалога. Специфика объекта усвоения ставит перед учителем начальной школы задачу поэтапного и последовательного формирования диалогической речи обучаемых с учетом характера диалога – от ситуативного до учебного. Для овладения способами и средствами построения диалогической речи нами разработана система подготовительных и речевых упражнений, основанная на операциях со структурой диалога и направленная на развитие у учащихся умения конструировать диалогические единства в соответствии с коммуникативными задачами.

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

- межкультурный диалог есть способ коммуникации, направленный на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся субъектов в условиях множественности культур;
- основными характеристиками межкультурного диалога являются гуманистический характер взаимодействия, эмпатия, ценностно-смысловая равноценность участников диалога, безоценочное принятие другого человека, плюрализм мнений, открытость иным взглядам и позициям;
- формирование умений речевого этикета учащихся младших классов посредством межкультурного диалога осуществляется через повышение общекультурной подготовки обучаемых, интериоризацию их культурных ценностей и овладение способами бесконфликтного взаимодействия, продуктивной коммуникативной компетенцией;
- включение обучаемых в межкультурное взаимодействие в процессе изучения языка обеспечивается благодаря применению ряда специальных приемов обучения.

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

- обсуждение конфликтных ситуаций, возникающих между представителями разных культур, направленное на анализ и обоснование причин конфликта. Это обсуждение осуществляется с опорой на анализ речеповеденческих действий как корректных или некорректных с точки зрения носителей другой культуры, их интерпретацию с учетом ценностной ориентации родной культуры, рассмотрение возможных вариантов позитивного поведения, способствующих предотвращению конфликта. Специфика данных приемов заключается в том, что включаются механизмы эмпатии, некатегоричных суждений, «раскодирования» мотивов поведения;
- 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;
- интерпретация текстов с учетом ценностных ориентаций 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 непредвзято, 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), социальное взаимодействие, «мозговой штурм» (А.Н. Лутошкин), обучение учащихся задавать вопросы (Н.Г. Алексеев, С.Ю. Сорокин, А.А. Окунев и др.), социальное взаимодействие, ситуации взаимодействия с помощью знаковых средств, схем и моделей деятельности, в которых фиксируются состав индивидуальных действий, способ их разделения между участниками (В.В. Рубцов и др.).

Ориентация младшего школьника на толерантное общение. В контексте языкового образования младших школьников толерантность означает уважение многообразия иных культур, правил речеповедения, самовыражения, образа мысли и поступочных действий. И.Л. Плужник, соотнеся признаки толерантного поведения с языковыми средствами их выражения в языке, выявила следующее:

- гибкость проявляется в умении использовать вариативные коммуникативные стратегии и тактики и соответствующие им речевые средства, корректировать свое поведение с учетом разноплановых ситуативных факторов;
- эмпатийное поведение воплощается в «поддерживающей коммуникации» – выборе одобряющих фраз, переспросов, обращениям к эмоциям, чувствам партнера, использовании лексики с позитивной семантикой;
- некатегоричность суждений при выражении мнения заключается в способности вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия. Данный признак реализуется в использовании в речи косвенных способов выражения мысли, а также в позитивной модальности высказываний[].

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

Ориентация на толерантное общение требует изменения мировоззрения обучаемых и отказа от ряда существующих стереотипов. Основой взаимодействия становится диалог между партнерами по общению, при этом диалогичность рассматривается как норма культурного развертывания

мыслительного процесса. Следует заметить, что во всех случаях для мысли должна быть предоставлена открытость и возможность свободного и ответственного выбора. Необходимость ориентации учащихся младших классов 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 или 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 специалистов должно стать толерантное стремление к взаимопониманию.

В целях формирования навыков толерантного поведения учащихся младших школьников им предъявлялись образцы коммуникативно-поддерживающего речевого поведения: речевой эмпатии, некатегоричности выбора слов и анализа эмоциональных реакций. Эмпатийное поведение воплощалось в «поддерживающей коммуникации» – выборе ободряющих фраз, переспросов, обращениях к эмоциям, чувствам партнера, в выборе слов неагрессивной семантики, положительной тональности высказывания, отсутствии негативных реакций, чувствительности к вербальной и невербальной сторонам поведения.

Учет специфики и разнообразия типов дискурса. В отличие от текста дискурс является, прежде всего, образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженным уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами. Дискурс – это не только продукт речевой деятельности, но и процесс его создания, который определяется экстралингвистическими факторами, т.е. коммуникативным контекстом и условиями общения.

Учитывая данную точку зрения, можно сделать следующий методический вывод: обучаемый не должен заучивать тексты как некие образцы реализации определенного смысла (темы), но создавать и воспринимать дискурсы, исходя их коммуникативной цели и ситуации. Возможно использование таких типов дискурса, как доклад, сообщение, деловая беседа, рассуждение на профессиональную тему, дискуссия, полемика и т.д. Они вовлекают учащихся в личностное использование изучаемого языка: требуют, чтобы обучаемые размышляли, оценивали факты и аргументы, внимательно слушали других.

Тема дискурсов определяется в соответствии с учебной программой.

Обучение порождению/восприятию дискурса включает три этапа: ознакомление, тренировку, практику в общении.

Для успешного формирования умений речевого этикета обучаемым необходимо:

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

Для реализации данного условия мы отобрали типы дискурса, релевантные сферам и ситуациям, актуальным для начальной школы. Это, в первую очередь, беседа, обсуждение, расспрос, дискуссия, полемика, доклад, сообщение, аннотация, устная рецензия, обзор, отчет и т.д.

После этого мы определили и изучили ситуации неофициального и официального общения в бытовой, профессионально-трудовой и социально-культурной сферах, в которых используются отобранные дискурсы. К таким ситуациям относятся следующие:

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

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

обсуждаемому вопросу, рассказать о событии, человеке, предмете, описать их и т.д.

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

Активное применение младшими школьниками эвфемизмов. Повышенную корректность языка, его толерантное, бережное отношение к индивидууму детерминируют следующие факторы:

- высокий уровень социальной культуры и устойчиво-позитивные традиции общественного поведения;
- идеология и менталитет сообщества, отстаивающего культ отдельной личности и устоев ее индивидуального мира;
- коммерческий интерес к каждому человеку как к потенциальному клиенту.

Политически корректные идеи часто формулируются в смягченных выражениях. Именно поэтому одним из наиболее эффективных средств для создания политически корректной лексики и реализации языкового такта является эвфемия.

Появление эвфемизмов вызвано целым рядом прагматических причин, среди которых: вежливость, деликатность, щепетильность, благопристойность, стремление завуалировать негативную сущность отдельных явлений действительности, страх и т.д. В области политики образование новой эвфемистической лексики диктуется прагматическим принципом регулятивного воздействия на аудиторию.

Вслед за лингвистами, изучающими процессы эвфемизации (Л.Н. Вавилова, А.М. Кацев, Л.П. Крысин, В.П. Москвин, J.S. Neaman, C.G. Silver и др.), мы выделяем наиболее значительные группы эвфемизмов.

I. Эвфемизмы, обусловленные прагматическим принципом вежливости, включают в себя слова и выражения, смягчающие различные виды дискриминации:

1. Эвфемизмы, смягчающие имущественную дискриминацию. Причиной создания таких эвфемизмов часто является стремление чиновников и властей сгладить проблемы имущественного неравенства. Так, слово «бедный» было последовательно заменено на «необеспеченный», «лишенные благ», «социально обездоленный», «малопривилегированный», «малообеспеченный».

2. Эвфемизмы, исключаящие дискриминацию людей с физическими и умственными недостатками. Так, слово «калека» заменяется на «человек с иными физическими возможностями», слово «толстый» на «ширококостный», «с другими размерами», вместо «лысый» используется эвфемизм «имеющий недостаток волос» и т.д.
3. Эвфемизмы, смягчающие расовую и национальную дискриминацию. Такие слова в основном представлены наименованиями различных рас, национальностей и этнических групп, подчеркивающими их самобытность и равноправный статус. Слово «чернокожий» заменяется эвфемизмом «представитель африканской диаспоры», «индеец» – словосочетанием «местный житель» и др.

II. Эвфемизмы, основанные на принципе табуирования и имеющие целью уменьшение суеверного страха перед такими явлениями, как болезнь, смерть и т.д. Например, вместо «психиатрическая больница» употребляется словосочетание «больница для пациентов с душевными заболеваниями», смерть пациента в больнице называется «конечный эпизод», «несчастный случай в ходе лечения» или «отрицательный результат лечения пациента».

III. Эвфемизмы, направленные на увеличение престижа отдельных профессий. Так, например, парикмахера теперь принято называть «стилист по прическам» или «специалист по красоте». Владельцы похоронных бюро, гробовщики в последние годы стали называться «управляющие похоронами».

IV. Эвфемизмы, отвлекающие внимание от негативных явлений действительности или вуалирующие их:

1. Эвфемизмы, камуфлирующие агрессивные военные действия. Так, слово «война» все чаще заменяется эвфемистическими эквивалентами «вовлечение» и «конфликт», вместо «бомбардировка» употребляются выражения «ограниченный воздушный удар» и «воздушная поддержка».
2. Эвфемизмы, сглаживающие лексику, связанную с негативными последствиями в социально-экономической сфере. Так, выражение «экономический кризис» заменялось последовательно на «падение», «депрессия», «отступление», «период стабилизации экономики», «период отрицательного экономического роста».
3. Эвфемизмы, ассоциирующиеся с криминальной сферой. Так, называя заключенных, теперь употребляют выражения «клиенты системы исправительных учреждений», «люди, пользующиеся временным гостеприимством у государства».

Новизна выявленных нами педагогических условий заключается в том, что определены их специфические особенности применительно к предмету нашего исследования, а также в том, что они ранее не использовались в комплексе для

формирования умений речевого этикета младшего школьника. В ходе проведенной теоретико-экспериментальной работы установлено, что выявленный нами комплекс педагогических условий способствует позитивному изменению сформированности умений речевого этикета учащихся младших классов.

Библиографический список

1. Акишина, А.А. Русский речевой этикет / А.А. Акишина, Н.И.Формановская: (Пособие для студентов-иностранцев). 3-е изд., испр. – М.: Рус.яз., 1983. – 181с.
2. Головин, Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1980. – 297с.
3. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи [Текст] / Т.А. Ладыженская. - М.: Просвещение, 1991. – 298 с.
4. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: моногр. [Текст] / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006 – 154 с.
5. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура речи / Н.И.Формановская. – М.: Высшая школа, 1989. – 159с.

Социально-исторические и теоретико-педагогические аспекты проблемы формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста

В статье рассматриваются актуальность, исторические и педагогические аспекты проблемы формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста, влияние процесса исторического развития математического знания на содержание и методику обучения элементам математики дошкольников.

В современном мире математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-технического прогресса. Изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на все сферы его деятельности. «Опыт обучения свидетельствует о том, что развитию логического мышления дошкольников в наибольшей степени способствует изучение начал математики. Для математического стиля мышления характерны четкость, краткость, расчлененность, точность и логичность мысли, умение пользоваться символикой» [1, 1]. Повышение уровня творческой активности, проблемы автоматизации производства, моделирования процессов в экономике, производстве и других сферах деятельности предполагают наличие у специалистов большинства современных профессий развитого умения четко и последовательно анализировать изучаемые процессы и прогнозировать полученные результаты.

В настоящее время в российской школе изучение предметов математического цикла осуществляется на протяжении 11 лет. Дошкольное образование, которое раньше рассматривалось как независимый уровень, сегодня признается в качестве первой, начальной ступени общего образования. Дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития памяти, внимания, мышления, речи, именно в этом возрасте закладывается фундамент формирования личности. В связи с этим от качества знаний и умений, от уровня познавательных процессов и познавательной активности ребенка, сформированных в дошкольные годы, зависит его успех в дальнейшем обучении. Многочисленными исследованиями в области дошкольного образования (А. М. Леушина, Н. А. Менчинская, Г. С. Костюк и др.) доказано, что возрастные возможности детей дошкольного возраста позволяют формировать у них элементарные начальные научные математические знания. Иначе говоря, дети

приобретают элементы математических знаний. При этом подчеркивается, что в соответствии с возрастом ребенка необходимо подбирать формы и способ обучения. В связи с этим на конкретных возрастных этапах создаются наиболее благоприятные условия формирования определенных знаний и умений.

Вопрос о возникновении математики, как научного знания, с давних времен интересовал ученых-теоретиков и педагогов-практиков. Интерес вызывают вопросы: как возникли математические понятия, как они развивались, пополнялись и формировались в отдельную науку. Потребность в счете предметов известна из далекой древности. Сегодня, анализируя школьный курс математики (последовательность преподавания ее разделов) и историю возникновения и формирования науки – математика, можно выделить хронологическую закономерность: школьный курс математики являет собой модель исторических этапов развития математического знания в целом. Изучение истоков возникновения математического знания особенно важно для дошкольной педагогики и методики формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста, которые изучают особенности начального ознакомления ребенка с числом и счетом.

Бурное развитие математики тесно связано с тем, что сначала практика, а потом и теория выдвигали перед ней все новые и новые задачи. Для решения практических или теоретических задач приобретенных знаний было уже недостаточно, приходилось искать новые способы, создавать новые методы формирования знаний. Передовые педагоги прошлого, русские и зарубежные, признали роль и необходимость первичных математических знаний в развитии и воспитании дошкольников и выделили при этом счёт в качестве средства умственного развития и настоятельно рекомендовали обучать детей ему как можно раньше, примерно с 3-х лет.

Становление методики развития элементарных математических представлений в XIX - начале XX вв. происходило под непосредственным воздействием идей реформирования школьных методов обучения арифметике. В методике формирования элементарных математических представлений дошкольников выделяют пять видов математических представлений: количественные, величинные, геометрические, пространственные и временные.

История математического знания на ранних этапах ее развития накладывает отпечаток на методику формирования математических представлений ребенка дошкольного возраста.

Анализируя исторический аспект развития, можно построить «виртуальную модель» формирования у детей математических представлений (последовательность, виды и способы), как зеркальное отражение исторического процесса формирования математического знания: счет и понятие числа, формирование количественных, пространственных и временных, геометрических

представлений. По нашему мнению, данные понятия могут быть приняты в качестве философских оснований современной науки «Методика формирования элементарных математических представлений». Поэтому для исследования вопроса о проблемах формирования элементарных математических представлений старшего дошкольника необходимо провести исследования в области истории развития математического знания в разрезе основных этапов формирования элементарных математических представлений.

Обучение и воспитание в детском саду направлено, прежде всего, на формирование у детей привычки наблюдения и полноценной логической аргументации всего окружающего. Опыт обучения свидетельствует о том, что развитию логического мышления дошкольников в наибольшей мере способствует формирование элементарных математических представлений. Для математического стиля мышления характерны четкость, краткость, расчлененность, точность и логичность мысли, умение пользоваться символикой. В связи с этим необходимо постоянно и систематически осуществлять анализ социально-психологических условий окружающего информационного пространства, требований к уровню подготовленности дошкольника к восприятию изменившихся условий движения информационных потоков и создавать условия для улучшения качества его образованности.

Естественно, что основой познания является сенсорное развитие (Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др.), приобретаемое посредством опыта и наблюдений. В процессе чувственного познания формируются представления — образы предметов, их свойств, отношений. Так, оперируя разнообразными множествами (предметами, игрушками, картинками, геометрическими фигурами), дети учатся устанавливать равенство и неравенство множеств, называть количество словами: «больше», «меньше», «поровну». Сравнение конкретных множеств подготавливает детей к усвоению в последующем понятия числа. Именно операции с множествами являются той основой, к которой обращаются дети не только в детском саду, но и на протяжении последующих лет обучения в школе. Представление о множестве формирует у детей основы понимания абстрактного числа, закономерностей натурального ряда чисел. Хотя понятия натурального числа, а также геометрической фигуры, величины, части и целого абстрактны, все-таки они отображают связи и отношения предметов окружающей действительности.

Проблема формирования математических представлений дошкольников имеет глубокие корни: выдающиеся мыслители прошлого (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой), видные деятели в области дошкольного воспитания за рубежом (Ф. Фребель, М. Монтессори) и в нашей стране (Е. И. Тихеева, Ф. Н. Блехер) успешно сочетали непосредственную работу с детьми с теоретическим осмыслением ее результатов.

Трудности в формировании элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста объясняются недостаточной обоснованностью эффективности педагогических условий построения образовательного процесса с учетом принципа интеграции компонентов образовательного процесса, которые направлены на развитие активной познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Основной целью данного процесса является подготовка мышления дошкольника к восприятию таких фундаментальных математических понятий как «множество и операции над множествами», «функция», «алгоритм» и т. д. В игровой форме используется специфический дидактический материал, подобранный по определенным признакам, в соответствии с темой занятия. Моделируя математические понятия, он позволяет выполнять логические операции: разбиение множества на классы, отыскание объектов по необходимым и достаточным критериям и т. д. Игры, содержание которых ориентировано на формирование математических понятий, способствуют абстрагированию в мыслительной деятельности, учат оперировать обобщенными представлениями, формируют логические структуры мышления.

На современном этапе очень важным моментом обучения и воспитания ребенка является его социально-коммуникативное развитие, которое направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

В современной литературе по истории математики, психологии, педагогики и методики обучения математике достаточно полно разработан историко-генетический подход к развитию тех или иных представлений и понятий дошкольников. Особый интерес представляет рассмотрение вопроса о развитии математической мысли в историческом аспекте и выявлении общего в формировании математических представлений и хода исторического развития математического знания человечества.

За частной проблемой формирования математических представлений просматривается философская проблема формирования и развития научного знания человека в целом, как имеющая общие «истоки». В этом отношении математический язык можно считать «международным» языком общения. В

современной методике обучения математике детей дошкольного возраста применяется генетический принцип развития, который основывается на изучении истории развития математики с древнейших времен.

Из истории происхождения числа известно, что умение устанавливать количественные соотношения различных объектов с помощью чисел возникло из практической деятельности человека. Осознание понятий отношений «больше», «меньше», «равно» было возможно и в дочисловой период. Египтянам были известны правила вычисления площадей фигур, объемов некоторых геометрических тел, в древних рукописях и письменах встречаются задачи на арифметическую и геометрическую прогрессии. Все эти задачи имеют практическую направленность и какие-либо доказательства - отсутствуют. Божественное олицетворялось с различными частями элементарной научной мысли. В Древнем Вавилоне математика находилась на достаточно высоком уровне развития: на глиняных табличках «записаны» по своей сути, алгебраические задачи, которые были сформулированы словами с использованием чисел и геометрического языка, без применения формул. Доказательства, как и в египетской математике, отсутствуют. В то время математика еще не была дедуктивной наукой, формирование дедукции в математике было начато в Древней Греции около VII века до н.э. С этого времени математические утверждения доказывались, исходя из других утверждений или аксиом. На развитие математики в Древней Руси большое влияние оказала античная наука. В сборнике церковных постановлений 1551 года («Стоглаве»), описывается, что в древнерусской школе учили «грамоте, и писати, и пети, и чести» (счету).

В работах Б. Л. Ван дер Вардена, Э. Я. Кольмана отмечается, что в раннем периоде своего развития математика не делилась на отдельные дисциплины, так же малая дифференциация математических знаний, находит отражение и в различных педагогических системах: например, в педагогических системах М. Монтессори, вальдорфской школы.

В течение большого промежутка времени изменения происходили и в содержании математических дисциплин, и в месте математики в структуре наук. Позднеантичный политический деятель, писатель и педагог Кассиодор говорил о том, что математика, которую мы можем назвать теоретическим предметом это наука, изучающая абстрактное количество. В свою очередь, абстрактное количество это то, что мы рассматриваем лишь умозрительно, отделяя в уме от материи и других случайных явлений. «Арифметика - наука о числовом количестве в себе. ... Геометрия - наука о неизменных величинах и числах. Астрономия - наука о небесных телах во всех формах, изучающая обычное положение звезд по отношению друг к другу и к Земле...» [18, 12].

В своих трудах исследователь В. Вундт отмечает, что в древности понятия философия и наука, в особенности теоретическая, вытекающая «из чистого

стремления к знанию», по большей части своей совпадали. Платон, называет приобретением знания не только философию, но и в ряде случаев геометрию. Научные исследования имели тенденцию к специализации и это в свою очередь, приводило к большему делению наук в различных областях научного знания. Таким образом, по мнению исследователей истории развития математики, арифметика натуральных чисел, на первый взгляд - простейшей, жесткой, но весьма эффективной моделью отношений между множествами объектов действительности и множеством натуральных чисел, является самой доступной и наиболее перспективной основой для развития математики.

Начальные математические знания, в частности о натуральном числе, формировались на протяжении длительного периода истории развития человеческого общества. На основе исследований в археологии, этнографии, языкознании и истории науки восстанавливаются исторические ситуации, повлекшие появление натурального числа.

Анализируя такой показатель оценки действия, как «мера овладения», П. Я. Гальперин обращал внимание на то, что усвоение действия - «это не просто задалбливание в той форме ... А это непрерывное изменение форм самого действия. Нельзя переходить к следующей, более высокой форме, пока предыдущая не освоена в достаточной степени». Ученый говорит о том, что пальцы - это великолепный инструмент для счета. Числа возникли из практической потребности в счете и измерении: во времена, когда люди не умели считать, чтобы сравнить конечные множества, приходилось устанавливать взаимно однозначное соответствие между элементами этих множеств и элементами других множеств, то есть на этом этапе человек сравнивал предметы без их пересчета.

В процессе длительного периода развития человек перешел к следующему этапу обозначения натуральных чисел. Для сравнения множеств люди стали применять множества-посредники: мелкие камешки, палочки, пальцы и т.п. Названия элементов этих множеств использовались для определения численности множеств, которые с ними сравнивались. «Инструмент» подсчета - рука, не мог длительное время сохранять результат счета, но всегда был «в наличии». М. Я. Выгодский говорит о том, как наши современники, так же как маленькие дети прибегают к показу чисел на пальцах, когда объясняется с человеком, говорящим на другом языке. В литературе по истории русской математики древний период так же рассматривается как почва и основа дальнейшего развития математической мысли. Уже в быту человека средневековья на первом месте среди математических представлений находились числовые обозначения и счет: они служили базой формирования математических идей, связанных с измерением длин, объемов и т. д., что соответствует современным представлениями об историческом развитии математической мысли.

В аналитических исследованиях подчеркивается особое значение того момента, когда в истории человечества были изобретены числа и их меры. В X-XIII веках в Европе и в странах Востока были распространены различные наглядно-механические приспособления для выполнения арифметических подсчетов (абак). Несмотря на свой фрагментарный характер, археологические, этнографические и другие данные позволяют проследить этапы возникновения и развития математических знаний. К. А. Рыбников выделяет следующие из них [14, 7]: первый этап - восприятие человеком свойств численности, количественности; второй этап - сравнение множеств путем поэлементного сопоставления друг с другом в процессе обмена продуктами производства; третий этап - появление стандартных совокупностей или эталонных множеств; четвертый этап - введение названий чисел и складывание общего представления о натуральном числе.

В формировании количественных представлений у детей дошкольного возраста применяются такие средства счета, как: рисование на земле необходимого количества линий; счетный материал (палочки, пуговицы, косточки) и т. п. Счет активно включается в игры детей. И. И. Шангина, исследуя игры и детский фольклор русских детей, приводит классификацию считалок - «словесных рифмованных формул, коротких стихов, применяемых для определения ведущего в игре и распределения ролей» [19, 117]. Л.С. Выготский отмечал, что культурное поведение ребенка вырастает на основе его примитивных форм, но этот рост часто означает борьбу, оттеснение старой формы, иногда ее полное разрушение, иногда «генеалогическое» напластование различных генетических эпох, которые делают поведение культурного человека похожим на земную кору.

Дальнейшее развитие математических знаний привело к появлению символических обозначений чисел, вычислительных операций и к оформлению различных систем счисления - иероглифических непозиционных, алфавитных, а также позиционных недесятичных и десятичной систем счисления. Наивысшим достижением индийской математики принято считать широкое употребление десятичной системы, которой мы пользуемся и сегодня, а также ведение нуля для обозначения единиц данного разряда.

Анализ формирования временных представлений человека свидетельствует о том, что они прошли сложный путь, связанный с различными религиозными, климатическими и другими факторами. Измерение времени необходимо искать в самой природе. Древний человек использовал как меру времени движение солнца. Утро, полдень, вечер, ночь - первые приблизительные мерки времени, они не были точными, но довольно долго удовлетворяли потребности первобытного человека. С развитием земледелия человек учился определять сроки посева и ухода за растениями. Так была установлена естественная единица измерения времени - год. Наблюдая за движением небесных светил, люди смогли создать календарь,

который не раз уточнялся, прежде чем обрел современный вид. Учитывая, что время - наиболее отвлеченная категория, люди пытались дать образное выражение каждому из временных представлений.

Формирование временных представлений уходит корнями в мифологический период, который является естественным этапом развития культуры любого народа: в мифологии русского народа - в поверьях и суевериях, в обрядах и ритуалах, в языке отражалась жизнь простых людей. До недавнего времени глубокому изучению русских мифов препятствовало противопоставление их научным знаниям. Но миф и наука - не противоположные, а сосуществующие культурные явления и именно поэтому в формировании представлений о временах года у детей дошкольного возраста активно используются сказочные, литературные персонажи, которые находят отражение в рисунках детей.

Первые геометрические понятия человек приобрел еще в глубокой древности. Они возникли из практической потребности определения вместимости различных объектов и сооружений, площадей земельных участков. Древнейшие известные письменные источники, содержащие правила определения площадей и объемов, были найдены в Египте и Вавилоне примерно четыре тысячи лет назад. Греки позаимствовали у египтян и вавилонян геометрические знания, которые изначально применялись для измерения земельных участков.

У детей дошкольного возраста геометрические представления формируются, прежде всего, в процессе игровой и предметно-практической деятельности. Играя с игрушками различной геометрической формы (погремушки, кубики и т.д.), ребенок знакомится с формой предметов на тактильно-зрительном уровне, то есть на уровне развития локомоторных функций. Многие геометрические понятия возникли в процессе развития человеческого общества в результате многократных наблюдений реальных предметов той или иной формы. Дети также многократно наблюдают реальные предметы, взаимодействуют с ними, приобретают определенный опыт, в результате чего у них формируются геометрические знания. На начальном этапе развития геометрических представлений у детей название, а, следовательно, и зрительное соотнесение, происходит на основе выделения формы конкретного предмета.

На ранних этапах развития различных культур орудия, одежда, посуда, постройки, украшения имели сравнительно правильную форму, так и ребенок в процессе игры с кубиками, лепки, рисования, аппликации долгое время стремится достаточно точно передать форму, свойственную конкретному предмету. Формирование знаний о величине неразрывно связано с представлениями о количестве. Изучение названий «единиц измерения» длины, принятых в различных странах, наводит на мысль о том, что в качестве основы использовались те или иные части человеческого тела, прежде всего руки и ноги. В истории человечества наряду с простейшими абаками достаточно рано стали

применяться и приборы для определения веса - весы. Простейшие весы используются и в процессе дошкольного воспитания. Они дают наглядное представление о взвешивании и не требуют от детей сформированности представлений о числе, необходимых для работы с современными измерительными приборами. Образно описал процесс формирования математических представлений И. Г. Песталоцци: «Дикарь, которым руководит только природа... не знает никаких произвольных цифровых обозначений; он знает только предметы, которые можно сосчитать, и он считает их. Природа не знает ни фута, ни дюйма, ни сажени, короче говоря, она не знает никаких произвольных обозначений, какого бы то ни было соотношения мер» [6, 56].

Таким образом, формирование математических представлений у дошкольников и становление математики, как науки, - длительный интеллектуальный этап в развитии человечества, который во многом схож у различных народов. Знание особенностей развития математических представлений в философии онтогенезе является ценным для совершенствования методических подходов к развитию математических представлений у дошкольников и младших школьников.

Методика формирования элементарных математических представлений выделилась из дошкольной педагогики и стала самостоятельной наукой, пройдя длительный путь развития. Предметом ее исследования на современном этапе является изучение основных закономерностей процесса формирования элементарных математических представлений у детей в условиях дошкольного образования.

Вопросы математического развития детей дошкольного возраста своими корнями уходят в классическую и народную педагогику, представителями которой являются Я. А. Коменский, М. Монтессори, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и другие.

В настоящее время педагоги-исследователи выделяют три сформированных во времени этапа истории развития методики формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. Четвертый же этап - начал оформляться в последнее десятилетие XX столетия и в начале третьего тысячелетия.

Первый этап развития методики – это выдвижения и обоснования идей математического развития. Основателями методов обучения математике детей дошкольного возраста и формировании у них знаний о размере, измерении, времени и пространстве можно считать Я. А. Коменского, Дж. Локка, И. Г. Песталоцци, Л.Н.Толстого, К. Д. Ушинского и др.

В трудах Я. А. Коменского, Дж. Локка просматривается практическая направленность на обучение арифметике: они утверждают, что существует возможность усвоения элементарных математических представлений детьми в

достаточно раннем возрасте. Так, Я.А. Коменский в «Великой дидактике» рекомендует еще до школы обучать ребенка счету в пределах двадцати, умению различать числа большие/меньшие, четные/нечетные, сравнивать предметы по величине, узнавать и называть некоторые геометрические фигуры, пользоваться в практической деятельности единицами измерения: дюйм, пядь, шаг, фут и т. д.

Понимание обучения Дж. Локком так же носило практический характер: он предлагал начинать обучение арифметике только после того, как ребенок освоит элементарные основы географии. Он определял арифметику как «легчайшую форму отвлеченного мышления». По поводу арифметики Дж. Локк высказывался следующим образом: «Относительно нее, бесспорно, никогда нельзя сказать, что человек знает ее слишком много и слишком хорошо» [9, 216]. В своих трудах, великий русский педагог К. Д. Ушинский неоднократно обращал внимание на необходимость обучения детей счету до школы. Однако все мысли К. Д. Ушинского в данном направлении не получили целостного научного обоснования.

Методика математического развития детей, как самостоятельная область науки начинает формироваться на рубеже XIX-XX веков. «Под математическим развитием дошкольников следует понимать сдвиги и изменения в познавательной деятельности личности, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций» [2, 7]. На основе собственного опыта практической работы с детьми В. А. Кемниц написала методическое пособие «Математика в детском саду», в котором в качестве основных методов работы с детьми она рекомендовала использовать беседы, игры, практические упражнения. Практически одним из первых, кто заговорил о собственно научных методах обучения не только математике, но и другим наукам был И. Г. Песталоцци. Общность обучения родному языку и математике на основе его методой достаточно полно представлена в его работах. В своем педагогико-публицистическом труде «Как Гертруда учит своих детей» И. Г. Песталоцци размышляет о правильно организованном воспитании и обучении детей, которое заключается в единстве «умственного, нравственного и физического развития в сочетании с подготовкой к труду и участием в нем» [11, 18]. Опираясь на свои идеи развивающего обучения, он положил начало научной разработке методики обучения родному языку, арифметике, геометрии, географии.

Идеи И. Г. Песталоцци развил А. В. Грубе в работе «Руководство к началам арифметики в элементарной школе на основании эвристического метода» [5, 56]. Он стал автором монографического метода, то есть метода, описывающего число. Методика Грубе завоевала свою популярность и в России. Суть его метода заключалась в том, что последовательно изучались числа от 1 до 10. Практика немецких школ позволяла осуществлять длительное обучение, что было не

приемлемо в наших школах: дети из простого народа зачастую уходили из школы, так и не завершив обучение.

В дальнейшем разрабатывали данную концепцию, Д. Волковский, В. А. Лай.

В 1872 году вышла книга В. Евтушевского «Методика арифметики», где он, будучи приверженцем материализма, утверждал, что понятие числа может быть сформировано лишь на основе многократных наблюдений конкретных количеств, и что математика доступна всем и каждому. Он предлагал использовать в качестве наглядности кубики. Методика изучения числа и оформление записи в таблице использовались те же, что и у А. Грубе.

Известный немецкий психолог и методист-дидакт Вильгельм А. Лай написал книгу «Руководство к первоначальному обучению арифметике, основанное на результатах дидактических опытов», в которой он, как идеалист по своим воззрениям, утверждал, что число – это изначально данная человеку способность упорядочивать количество в группе, воспринимать целостно, без непосредственного счета группу. Считал, что у ребенка можно сформировать отчетливые образы чисел от 1 до 20. Наиболее удобной формой для изучения числа считал квадрат. Будучи приверженцем теорий Фридриха Фребеля, наделял квадрат особым смыслом, особыми возможностями.

Д.Л. Волковский перевел на русский язык книгу Лая и далее во всех своих педагогических изысканиях придерживался взглядов и методов В. Лая. В 1912 году разработал на этой основе книгу «Детский мир в числах», иллюстрированную числовыми фигурами В.А. Лая, карточками и чертежами, и рекомендовал ее для работы в начальной школе, подготовительных классах женских гимназий, домашнего обучения и работы в детских садах.

Так монографический метод вошел в методику обучения начальным математическим знаниям в детских садах в 50-х годах XX века и использовался абсолютно. Частично (приемы, упражнения, дидактические материалы) используется и по сегодняшний день. Однако, его использование служит не для обучения счету, а для показа состава числа, упражнения в счете, показа независимости числа от качественных и пространственных признаков предметов и др.

Н.Н. Лежава разработал содержание и приемы обучения детей счету на основе монографического метода (1953), рекомендовал обучать счету путем добавления к имеющемуся количеству по одному, схватыванию числа на глаз, составу числа.

Пособие В. А. Евтушевского «Методика арифметики» было практически первым методическим руководством для слушателей учительских семинарий и институтов и для родителей. Он видоизменил метод А. В. Грубе, и полагал, что ребенок до школы приобретает очень много конкретных знаний, но они случайны,

не осмысленны и бессистемны; он обращал внимание на необходимость обучения детей дошкольного возраста началам логики на основе математики. И, тем не менее, В. А. Евтушевский не смог до конца осмыслить законов развития математических представлений у детей и уйти от монографического метода.

Одним из противников монографического метода стал Л. Н. Толстой. Великий русский писатель и педагог не соглашался с исходными положениями монографического метода и критиковал его за однообразие приемов обучения. Л. Н. Толстой не создал целостную педагогическую систему обучения арифметике, но его деятельность можно назвать начальным этапом, ставшим основополагающим для последующего развития методики обучения арифметике в начальной школе и методики формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

Влияние западной педагогики на развитие методики воспитания и обучения в России было подвержено критике российскими педагогами-дидактами. В статье «О народности в общественном воспитании» К.Д. Ушинский [17, 15] проводит анализ воспитания в духе народности с характеристики тех черт, которые исторически сложились у различных народов, он дает оценку и глубокий анализ французского, английского, немецкого и американского воспитания. Особенно подробно он останавливается на критике реакционной немецкой педагогики того времени, на которую ориентировался царизм. Ушинский доказывал крайнюю нецелесообразность механического перенесения этой педагогики на русскую почву.

Использование монографического метода, несмотря на критику, продолжалось и в XX веке. По монографическому методу детей необходимо было обучать не счетной деятельности, а знанию чисел в соотнесении с формой - квадратом, кругом и т. д. Другой подход того времени в методике обучения дошкольников - вычислительный. «Обучение по этому методу строилось по десятичным концентрам. В пределах каждого концентра изучались не отдельные числа, а счет и действия» [1, 22]. В определенной степени все эти подходы отражали историческое развитие формирования количественных представлений человека. Во многих случаях взгляды авторов монографического и вычислительного методов как бы менялись местами. Например, С. И. Шохор-Троцкий, защищая вычислительный метод обучения арифметике в школе, считал, что «понятие числа является изначально данным, поэтому в целях оживления врожденного свойства необходимо использовать монографический метод для обучения детей дошкольного возраста. Д. Л. Волковский, наоборот, выступая за монографический метод обучения математике в школе, обосновывал свою позицию тем, что практическая деятельность с множествами в игровой и бытовой форме в дошкольный период сформировала у детей умение считать и

элементарное понятие числа, но числовые представления у них хаотичны, их надо упорядочивать в школе» [2, 28].

Разработку педагогической системы сенсорного воспитания М. Монтессори можно отнести к первому этапу становления методики математики. Основная идея педагогики Марии Монтессори заключается в том, чтобы дать возможность ребенку максимально полно раскрыть свой внутренний потенциал в процессе творческой самостоятельной деятельности в созданной педагогом «пространственно-предметной среде». По мысли М. Г. Сороковой, в работе с материалами М. Монтессори необходимо придерживаться промежуточной позиции. Доматематическая подготовка с помощью упражнений в практической деятельности в педагогике Монтессори имеет свои особенности, прежде всего из-за высокой алгоритмизации деятельности ребенка. Использование понятия «развитие элементарных математических представлений» применительно к системе М. Монтессори может быть только опосредовано, т.к. многие термины, употребляемые в педагогике М. Монтессори, непривычны для русского языка и педагогической науки, но в ее системе присутствует многое, что может быть описано данным термином.

Таким образом, для первого этапа становления методики математического развития характерна ярко выраженная практическая направленность обучения элементам счета, использование наглядности, нацеленной прежде всего на тренировку знаний о числе и арифметических действиях. На этом этапе были заложены основы для становления теории и методики математического развития дошкольников в СССР.

Второй этап становления и развития методики формирования математических представлений дошкольников связан с началом разработки теории и методики математической работы с детьми дошкольного возраста. На этом этапе теории и практики дошкольной педагогики стремились определить содержание, методы и приемы работы, дидактический и игровой материал, опираясь на идеи и педагогические взгляды ведущих ученых - психологов и педагогов. Л. С. Выготский в своих трудах определил структуру высших психических функций; цели и задачи развития ребенка, знак как психологическое орудие, виды знаков, значение и виды значений, смысл и т.д. Среди различных знаков Л. С. Выготский назвал и математические знаки, с которыми дети знакомятся уже в дошкольном возрасте. Психологическое изучение развития счета у детей на основе житейских и научных понятий, проведенное Л. С. Выготским, легло в основу последующих психолого-педагогических исследований в этой области. Так, Л. С. Выготский полагал, что формирование житейских и научных понятий имеет много общего, но ученого больше интересовали различия в этом процессе. «...с ребенком происходит то же, что с наукой...» [12, 628]. Спонтанное понятие формируется, можно сказать, «снизу вверх». Научное понятие

зарождается в его словесном общем определении, которое лишь затем связывается с опытом ребенка. Становление такого понятия происходит «сверху вниз». Различие житейских (спонтанных) и научных понятий Л. С. Выготский видел и в характере их осознания: житейское понятие с трудом осознается ребенком (хотя он уже им пользуется), а научное - значительно раньше и легче. Ученый отмечал, что дети с трудом соотносят житейские понятия друг с другом, в то время как процесс соотношения научных понятий протекает значительно легче. Л. С. Выготский пришел к выводу о том, что ребенок может овладеть научными понятиями лишь тогда, когда в житейских понятиях он уже достиг определенного уровня. Всякое научное понятие опирается на ряд «проросших до школы» [4, 5] спонтанных понятий.

В рассматриваемый период ученые, методисты, практики обратились к разработке, говоря словами Л. С. Выготского, «соответствующих программных моментов в образовательном процессе» [3, 13]. Был предпринят целый ряд попыток создать программы и методики обучения основам математики детей дошкольного возраста (Ф. Н. Блехер, Л. В. Глаголева, Е. И. Тихеева). Л. В. Глаголева раскрыла содержание, методы и приемы формирования у детей первоначальных представлений о числе, величине и ее измерении, о делении целого на части. Она рекомендовала педагогам использовать различные методы обучения: лабораторный, исследовательский и наглядный. Предложенная Л. В. Глаголевой методика носила несколько формализованный характер, но, несмотря на это была прогрессивна, так как впервые включала столь разнообразные методы обучения детей дошкольного возраста.

Значительный вклад в становление различных методик дошкольного воспитания, в том числе и методики обучения началам математики, внесла Е. И. Тихеева. Ее метод основан на естественном математическом развитии ребенка в детском саду и в семье, в котором впервые был определен объем знаний, которым должны овладеть дети к концу пребывания в детском саду.

Разработкой методики формирования элементарных математических представлений детей занималась Ф. Н. Блехер. Она является автором дидактических игр и игровых занимательных упражнений, причем в работе над дидактическими играми она широко использовала русское народное творчество. Ф. Н. Блехер отдавала предпочтение всемерному содействию саморазвитию детей, а не активному вмешательству в их развитие. Большое влияние на становление теории и методики формирования элементарных математических представлений оказали исследования Г. С. Костюка, К. Ф. Лебединцева, Н. А. Менчинской и других ученых, основанные на психолого-педагогических идеях Л. С. Выготского. Особенно острая дискуссия о методах и содержании обучения детей счету, о математическом развитии в целом разгорелась в дошкольной педагогике в момент создания широкой сети учреждений общественного дошкольного воспитания.

В 40-50-х годах началось экспериментальное изучение особенностей формирования у детей умений и навыков в области числа и счета. К. Ф. Лебединцев пришел к выводу, что первые представления о числах в пределах 5 возникают у детей на основе различения групп предметов, восприятия множеств. При этом считал он, желательно чтобы ребенок «добывал» знания «незаметно», самостоятельно. Взгляды К. Ф. Лебединцева во многом схожи с взглядами представителей монографического метода, отрицавших целенаправленное обучение на начальном этапе развития у детей количественных представлений. Проведя тщательное изучение генезиса понятия числа у детей, Г. С. Костюк отмечал, что осознание ребенком количества предметов возникает при сопоставлении элементов оцениваемых множеств. Таким образом, зарождается операция, которую в теоретической арифметике называют установлением взаимно однозначного соответствия между сравниваемыми множествами.

Вопросы психологии обучения арифметике подробно рассматриваются в работах Н. А. Менчинской, которая проследила процесс формирования понятия о числе в дошкольном возрасте. На большом экспериментальном материале ею рассмотрено соотношение восприятия множества, проанализирован генезис развития его у детей на разных возрастных этапах. Исследования Г. С. Костюка и Н. А. Менчинской заложили основы для целенаправленного формирования математических представлений у детей дошкольного возраста, обогащения их жизненного опыта, развития их любознательности и математического мышления. В дальнейшем именно их работы стали базовыми для построения системы формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

Третий этап становления и развития методики формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста - этап ее системной организации.

Начиная со второй половины 50-х годов в нашей стране активно изучалась проблема формирования математических представлений у детей-дошкольников XX столетия. В психолого-педагогических исследованиях особое внимание уделяется необходимости развития у дошкольников количественных, пространственных, временных представлений, представлений о величинах и их совокупностях на основе системной работы.

Основная роль в разработке этой системы принадлежит А. М. Леушиной [8, 3] и созданной ею научной педагогической школе: важное место в развитии личности ребенка отводится умственному развитию, овладению приемами и способами умственной деятельности, сознательному усвоению знаний, формированию умений пользоваться ими для решения новых задач. А. М. Леушина установила важные закономерности развития представлений дошкольников о множестве, числе и операции счета, при этом она ставит задачу:

пересмотреть средства и содержание обучения, исследовать в целом умственное и математическое развитие детей в процессе обучения [8, 237]. Программы обучения и воспитания детей-дошкольников в настоящем смысле этого слова до А. М. Леушиной еще не существовало. К началу рассматриваемого периода программным документом являлось «Руководство для воспитателя детского сада», в котором раздел математического развития ограничивался лишь ознакомлением детей с числом и счетом в пределах 10. Задача развития пространственных и временных представлений еще не ставилась, так как считалось, что это происходит само собой в процессе повседневной жизни, в играх и других занятиях. Методика формирования элементарных математических представлений в педагогическом творчестве А. М. Леушиной получила теоретическое и психолого-педагогическое обоснование: принципы и методы формирования элементарных математических представлений, предложенные ею, стали основой для математического развития дошкольников. Труды А. М. Леушиной и ее последователей определили новый этап в развитии методики формирования элементарных математических представлений, отличительными особенностями которого стали углубление, конкретизация и расширение содержания предматематической подготовки детей в детском саду [8, 240].

Одним из направлений повышения качества математической подготовки детей к школе было определено как обеспечение преемственности в работе по формированию у них основных математических представлений и понятий. Установлено, что важен не столько объем знаний, сколько их качество - степень правильности, четкости и обобщенности представлений, сложившихся в дошкольном возрасте, а также уровень развития познавательных интересов детей. Экспериментально и практически было доказано, что в дошкольном возрасте не менее важно воспитание самостоятельности мышления, развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, способности к отвлечению и обобщению, пространственного воображения. В методических рекомендациях к программе для детских садов указывалось: детям нужно давать знания, строго придерживаясь определенной системы и последовательности по каждому разделу программы и в целом; постоянно усложнять содержание материала и приемы обучения; обеспечивать достаточное количество упражнений.

Исследования русских ученых в 70-80-е годы XX века, свидетельствуют о значительных резервах в математическом развитии детей дошкольного возраста. Так, Р. Л. Непомнящая, рассматривая некоторые аспекты совершенствования содержания и методов обучения дошкольников, поднимала чрезвычайно важную для того времени проблему ранней пропедевтики понятия функций - одного из фундаментальных не только в современной математике, но и в науке вообще.

Следует заметить, что актуальная для сегодняшней педагогики проблема образования детей раннего возраста уже в то время разрабатывалась на

математическом материале - на основе формирования представлений о множествах и действиях с ними детей раннего возраста. В исследованиях Н. Г. Белоус и Р. Л. Березиной показано, что от практического сравнения различных видов протяженности и массы предметов, оценки «величин» на основе чувственного восприятия дети постепенно переходят к количественной оценке на основе измерения.

На данном этапе становления и развития методики математической подготовки детей дошкольного возраста особое внимание уделялось содержанию и методам формирования у них математических представлений. Это объяснялось, с одной стороны, происходящей в 70-е годы кардинальной перестройкой школьного обучения, с другой - накапливающимися знаниями об огромных возможностях дошкольного возраста, осознанием необходимости более широкого и направленного их использования. Содержательный компонент обучения математике дошкольников определялся, не только требованием соответствия его предмету математики, но и необходимостью выделения или конструирования таких предпосылок, которые бы в наибольшей степени способствовали переходу от мыслительных действий дошкольника к собственно учебной деятельности. Исследователи пришли к выводу, что задача обучения дошкольников состоит не столько в передаче им определенных знаний и способов решения задач, сколько в формировании психологических механизмов, которые в максимальной степени обеспечивали бы эффективность обучения, самостоятельность детей в дальнейшей учебной деятельности и практическое применение ими знаний.

Немаловажное значение для развития элементарных математических представлений дошкольников отводится понятиям о пространстве и времени. Формирование у детей знаний о различных пространственных категориях предполагает не только тщательную организацию их первоначального восприятия детьми, многократные упражнения, но и обобщение их в «единые пространственные представления», со стимуляцией переноса ребенком знаний из специально организованной дидактической среды в жизненные ситуации. Экспериментальная дидактическая система знаний о сезонных изменениях в природе для детей дошкольного возраста, разработанная Л. М. Маневцовой, включает в себя понятие «сезона» - времени года и совокупности пространственно-временных и причинно-следственных связей. В исследовании Т. Д. Рихтерман обращается внимание на формирование представлений о временах года, о частях суток, о днях недели. Эти представления рассматриваются как циклические, последовательные, которые формируются у детей в процессе жизнедеятельности, в играх и занятиях. Исследования А. А. Смоленцевой посвящены особенностям формирования элементарных математических представлений в процессе сюжетно-дидактических игр. Она приходит к выводу о

том, что, для математического развития необходимо создание особой формы игры - сюжетно-дидактической, объединяющей сюжетно-ролевою и дидактическую.

На третьем этапе становления и развития методики математического развития детей дошкольного возраста в практике работы педагогов активно использовались и учебно-методические пособия зарубежных авторов (Д. Альтхауз, Э. Дум, Р. Грин, В. Лаксон, Ф. Папи, Ж. Папи, Д. Пойя, М. Фидлер). Их идеи творчески перерабатывались в процессе формирования математических представлений у дошкольников и стимулировали дальнейшие поиски методических подходов к решению рассматриваемой проблемы дошкольного образования в настоящее время.

Третий этап развития методики обучения математике дошкольников стал этапом обобщения и систематизации принципов построения программ знаний, умений и навыков, среди которых выделены наиболее значимые для математического развития детей принципы: связи знаний и умений с жизнью; научности; системности знаний (связанный с принципом научности); индивидуального подхода; систематичности и последовательности; доступности знаний; всесторонности; активности. Системные математические знания формируются путем анализа, выявления сущности объекта познания. Обучение в этом случае строится как переход от простой системы, раскрывающей сущность данного объекта, к более сложной, отражающей сущность сложных объектов, явлений через раскрытие их взаимосвязей. Таким образом, только иерархическая система знаний позволяет детям знакомиться с математическими явлениями в соответствии с современными научными взглядами.

На данном этапе становления и развития методики математических представлений дошкольные учреждения руководствовались в своей работе обязательным государственным документом - «Программой воспитания и обучения в детском саду». Работа по жестко регламентированной программе ограничивала возможности для педагогического творчества, недостаточно учитывала индивидуальные особенности детей, подавляла их естественную любознательность, вела к формализму, но несмотря на это, перечисленные в ней математические понятия были представлены достаточно полно и научно. Этому во многом способствовали изданные в эти годы фундаментальные учебные пособия А. М. Леушиной. В этот период был издан ряд методических рекомендаций по проведению занятий, которые способствовали совершенствованию методики работы с детьми: Ерофеева Т.И., Павлова Л.Н., Новикова В.П.; Люблинская А.А.; Метлина Л.С.; Непомнящая Н.И.; Рихтерман Т.Д.; Сербина Е.В.; Смоленцева А.А.; Тарунтаева Т.В. Основные методические подходы к формированию математических знаний у дошкольников были сформулированы именно в эти годы: началась разработка и апробация экспериментальных программ современного поколения («Детство», «Развитие», «Истоки», «Радуга» и др.).

Третий этап в становлении и развитии методики обучения дошкольников основам математики положил начало разработке современной системы формирования элементарных математических представлений у дошкольников в России и странах Восточной Европы, в странах бывшего социалистического лагеря (Болгарии, Польше, ГДР, Чехословакии).

Четвертый, современный этап становления методики математического образования дошкольников характеризуется комплексным подходом к формированию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста на основе целостной «картины мира».

Этот этап зародился в недрах предыдущего в процессе многочисленных исследований путей математического развития детей-дошкольников, которое стало определяющим в период, характеризуемый в России, как период гуманизации общественного устройства, то есть в 90-е годы XX века. Само становление системы образования подрастающего поколения во все исторические периоды происходит в поисках тех моделей развития культурного человека, которые близки светским, религиозным или политическим идеалам общества. Политика в области образования, ориентированная на общечеловеческие ценности, принципы свободы личности, определяет степень гражданской зрелости общества. Качественное преобразование отечественной школы строится на принципах динамизма, вариативности, разнообразия организационных форм, гибкого реагирования на потребности личности и общества.

В настоящее время наметились некоторые общие подходы и к дошкольному воспитанию, которые включают разнообразные модели построения педагогической работы с детьми. Среди них выделяются учебно-дисциплинарная и личностно-ориентированная модели. Вторая модель составила альтернативу первой и стала приоритетной в педагогической теории и практике, так как направлена на становление ребенка как личности, гуманизацию целей и принципов педагогической работы (Т. И. Бабаева, В. И. Логинова, М. В. Крулехт, В. А. Петровский, Р. Б. Стеркина и др.).

Современные концепции дошкольного математического образования детей ориентированы на раннее формирование элементарных математических представлений, введение детей в мир математической логики, развитие самостоятельности мышления, освоение новых способов познания мира, создание предпосылок для формирования теоретического мышления, необходимого для обучения в начальных классах школы, сочетание практической и игровой деятельности и т. п. З.А. Михайлова определяет педагогическое творчество воспитателя в процессе решения задач математического развития детей «как способность организовать познание детьми математических отношений, связей и зависимостей, развитие их интересов и способностей в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями...» [16, 3]. Отсюда следует

основное требование к организации обучения и воспитания: сделать занятия максимально эффективными, для того чтобы на каждом возрастном этапе обеспечить ребенку максимально доступный ему объем знаний и стимулировать поступательное интеллектуальное и эмоциональное развитие. Важное направление в деятельности по совершенствованию педагогической работы дошкольных учреждений, в том числе и математического образования детей, связано с программно-методическим обеспечением. Сегодня имеются широкие возможности в выборе программ математического развития, в использовании различных образовательных моделей и технологий.

Таким образом, основополагающими идеями методики формирования элементарных математических представлений на современном этапе являются: научное понимание процесса обучения как активной деятельности [13, 21], направленной на интеллектуальное, в частности математическое, развитие личности ребенка; определение наиболее безболезненных путей перехода от репродуктивного типа обучения к продуктивному, развивающему, творческому, предусматривающему перестройку всей системы учебно-воспитательной работы в дошкольном учреждении с учетом интересов и познавательных возможностей каждого ребенка; вариативность программ и методических обоснований, предполагающих дифференцированный подход к обучению на основе стандартов образования; развитие детей на основе принципов природосообразности и культуросообразности.

Актуальность исследования проблемы формирования элементарных математических представлений старшего дошкольника, как одной из составляющих познавательного интереса обусловлена, во-первых, социальным заказом государства в сфере образования и общей потребностью общества в подготовке квалифицированных специалистов, умеющих мыслить, принимать решения и продвигать их реализацию. Во-вторых, потребностью в школьной зрелости старшего дошкольника, а, следовательно, и успешностью его последующего обучения.

Основой для формирования траектории современного дошкольного образования является Федеральный государственный образовательный стандарт (от 17 октября 2013 г. №1155), который определяет следующие образовательные области:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие; речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Таким образом, очевидно, что в стандарте не выделяется образовательная область, связанная с математическим развитием ребенка дошкольного возраста, как отдельная самостоятельная область. В процессе формирования элементарных математических представлений в дошкольном возрасте у детей активизируются наблюдательность, любопытство и любознательность, которые, в свою очередь, влияют на познавательную активность старших дошкольников и формируют их познавательные интересы. Данная проблема решается через познание ребенком окружающего мира и самого себя в процессе интеграции различных образовательных областей.

Методика формирования элементарных математических представлений, как наука, в системе педагогических наук призвана оказывать помощь в подготовке детей дошкольного возраста к восприятию и усвоению математики - одного из важнейших учебных предметов в школе и способствует формированию всесторонне развитой личности.

Необходимость проведения исследований в области математического развития на этапе подготовки ребенка к школьному образованию обусловлена тем, что в теории и методике формирования элементарных математических представлений старшего дошкольника отсутствует понимание проблемы влияния логико-математического развития старшего дошкольника на формирование коммуникативно-речевую культуру, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта. В связи с этим возникает объективная необходимость в целенаправленном поиске, внедрении методов и создании условий для формирования элементарных математических представлений старшего дошкольника в интегрированных областях социально-коммуникативного, познавательного и речевого, художественно-эстетического и физического развития.

Современная образовательная парадигма в области дошкольного образования направлена на раннее формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в процессе «формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности» [10, 4]. Федеральным образовательным государственным стандартом дошкольного образования РФ определена образовательная траектория на основе комплексного и интегрированного подходов развития и образования детей, стержнем которой, может стать получение элементарных математических знаний дошкольниками на основе формирования «целостной картины мира».

Сегодня возникает вопрос: как в соответствии с традициями своего времени, и может быть, опережая его, искать ответы на такие великие вопросы педагогики как «зачем», «чему» и «как» человек в своей жизни воспитывается, обучается и образовывается? Его решение требует глубокого анализа и пересмотра ценностей, целей, содержания, технологий и методов педагогического процесса и являются парадигмальными основами научного знания в области методики обучения. Пересмотр обусловлен пониманием императива выживания в постиндустриальном обществе, отношениями человека и природы и сущностью глобальных проблем, перед которыми оказался весь современный мир и каждый человек.

Современное общество остро нуждается в квалифицированных специалистах технического направления, но излишняя гуманизация образования, в том числе и дошкольного, может привести к тому, что большая часть учеников школ, определяя свою образовательную траекторию в старшем звене, выберет в качестве профильного обучения гуманитарные дисциплины. Для того чтобы решить проблему нехватки специалистов естественнонаучного и технического направления нужно пройти по всей «образовательной цепочке» и проанализировать ее истоки. Член Общественной палаты в интервью «Известиям» Сергей Марков заявил, что «главной наукой XIX века была химия, именно там были сделаны основные изобретения, главная наука XX века — физика, а главная наука XXI века — биология. Главной задачей государства должен быть не только полет на Луну, но и увеличение средней жизни человека до 100 и более лет, а это возможно только при развитии биотехнологий» [15,1].

Обучение элементам математики в дошкольном возрасте направлено, прежде всего, на выработку у детей привычки логической аргументации событий окружающего мира как свершившихся фактов. «Опыт обучения свидетельствует о том, что развитию логического мышления дошкольников в наибольшей степени способствует изучение начал математики. Для математического стиля мышления характерны четкость, краткость, расчлененность, точность и логичность мысли, умение пользоваться символикой» [1, 1]. М.В. Ломоносов писал, что «математику уже затем учить надо, что она ум в порядок приводит» [7, 36], а приводить в «порядок ум» нужно начинать на самых ранних этапах образования и воспитания.

Таким образом, обучение математике в раннем возрасте, развитие у дошкольников навыков логического мышления и интеллектуальных способностей позволит, по крайней мере, «ум в порядок привести», даже, если в дальнейшем ребенок будет обучаться в гуманитарном направлении. Данный этап является первой ступенью в формировании общей культуры личности ребенка, его интеллектуальной составляющей, которая заложит фундамент для дальнейшего развития и профессионального становления личности в ее образовании, самообразовании и профессиональном становлении.

Библиографический список

1. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у

- дошкольников (с проблемами в развитии) : учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002. 479 с.
2. Березина Р.Л. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособие / Михайлова З.А., Непомнящая Р.Л., Рихтерман Т.Д., Столяр А.А.; под ред. А.А. Столяра. М.: Просвещение, 1988. 303 с.
 3. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск, Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
 4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 3-е издание. М., Просвещение, 1991. 96 с.
 5. Грубе А.В. Ученые записки. Том СХХIII. Выпуск третий: Высшая алгебра, элементарная математика, методика математики. М.: Министерство Просвещения РФ Московский областной институт им. Н.К. Крупской, 1963. С. 3-80.
 6. Крупская Н. К., Песталоцци, Педагогические сочинения: Т.1. М.: 1957. 360 с.
 7. Лебедев Е. Н. Ломоносов. М.: Молодая гвардия, 1990. 604 с. 19
 8. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. - М., 1974. 368 с.
 9. Локк Дж. Сочинения в трёх томах: Том 3. М.: Мысль, 1988. 668 с.
 10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 // Российская газета. 2013. 23 ноября (N 265). С. 4-8.
 11. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей. Избранные педагогические сочинения под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. Т.1. М.: Педагогика, 1981. 336 с.
 12. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008. 448 с.
 13. Подакова С.П. Деятельностный подход к организации образовательного процесса в современной дошкольной организации. М., Учитель, 2015. 125 с.
 14. Рыбников К.А. История математики. Т.1. М.: Изд-во Моск. Университета, 1960. 191с.
 15. Субботина С. Машиностроители хотят обязательный ЕГЭ по физике // Известия. 2014. 2 июня (N 99). С. 1-4.
 16. Творчество воспитателя и детей в освоении математических представлений / Под ред. З.А. Михайловой, Д.И. Воробьевой. СПб.: ЛОИУУ, 1994. 97 с.
 17. Ушинский К.Д. «Журнал для воспитания» 1857, N 7, 8
http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_narodn_vospit.html 10

18. Филиппов В.Б. Математика в образовании и воспитании: сб. статей. М.: Изд-во «ФАЗИС», 2000. 248 с.
19. Шангина И.И. Русские дети и их игры. СПб.: Искусство-СПб., 2000. 296с.

Теоретико-методическая основа формирования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы

В статье рассматриваются разные дефиниции термина «социокультурная компетенция», выделяются основные компоненты социокультурной компетенции в условиях социокультурного информационного пространства. Так как теоретико-методической основой совершенствования социокультурной компетенции является синтез различных подходов, в статье дается их краткая характеристика. Кроме того, рассматриваются педагогические условия формирования и совершенствования социокультурной компетенции.

Современное российское общество продолжает переживать глубокие социально-экономические и социокультурные преобразования. Постоянным изменениям подвергаются международные отношения. Это приводит к тому, что в теории и практике преподавания иностранных языков в начальной, средней и основной школе происходят изменения, связанные с активизацией поиска новых подходов к обучению и изучению иностранного языка.

Все эти изменения требуют нового подхода к обучению иностранным языкам в средней школе, суть которого заключается не только в пересмотре методики преподавания отдельных аспектов языковой системы, но и в формировании нового взгляда на место зарубежной культуры в учебном процессе. Обучение иностранному языку на основе ознакомления учащихся с культурой другой страны является в настоящее время одним из базовых принципов обучения предмету «иностранному язык».

Прежде чем, мы перейдем к различным дефинициям термина «социокультурная компетенция», рассмотрим само понятие «компетенция» и дифференцируем понятия «компетенция и компетентность».

В педагогической науке можно выделить два направления - синонимизирующее и дифференцирующее рассматриваемые категории. Представители первого направления (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжак, В.В. Сериков и др.) отождествляют данные понятия, акцентируя внимание на практической направленности компетенций. Сторонники второго направления (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) принципиально разграничивают данные понятия.

Несмотря на множество определений, авторы сходятся во мнении о некорректности отождествления компетентности только со знаниями, умениями и навыками. Очевидно, что компетентность неразрывно связана с ними, но вместе с тем является более широким понятием. В отличие от знания компетентность

предполагает не просто владение информацией, а возможность ее применения в деятельности. Возможность однозначно действовать в различных ситуациях, в том числе нестандартного характера, показывает отличие компетентности от навыков.

Вслед за А.В. Хуторским, определим компетенцию как социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере, в то время как компетентность – это владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере. Таким образом, компетентность рассматривается как совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знания, умения, навыки, способности, ценностно-смысловые ориентации) и готовность их применения в определенной деятельности. Соответственно, необходимо разделять данные понятия, имея в виду под компетенцией заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику).

С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетентности «представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов» (А.В.Хуторской).[25].

Учителя в образовательных школах в своей работе основываются на федеральный государственный образовательный стандарт, который определяет компетенцию как «1) круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов; 2) совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы. В то время как компетентность определяется как умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности.[2].

Рассмотрев особенности использования терминов «компетенция» и «компетентность» остановимся подробнее на формировании коммуникативной компетенции и социокультурной компетенции как непременной составляющей.

Существует много подходов к определению коммуникативной компетенции, например, по мнению Гез Н.И., «коммуникативная компетенция определяется как «совокупность умений, позволяющих осуществлять коммуникацию на каком-либо языке, или шире – включая знания сведений о языке» [7]. Р.Т. Белл определяет коммуникативную компетенцию как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватным целям, сферам, ситуациям общения, способность, формируемая во

взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта» [3]. Вслед за И.А. Зимней мы определяем коммуникативную компетенцию как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексикограмматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения.[11].

Современная лингвистика обладает целым рядом моделей коммуникативной компетенции. Применительно к обучению иностранным языкам понятие коммуникативной компетенции получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком, и определяется как способность к выполнению какой-либо, в том числе и профессиональной деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, умений, навыков, опыта работы. Согласно документу «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком. Проект» выделяются следующие виды компетенций:

-лингвистическая (языковая), предполагающая владение знаниями о системе языка;

-социолингвистическая (речевая), предполагающая умения формулирования мыслей с помощью единиц и правил языка;

-социокультурная, предполагающая знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка;

-социальная (прагматическая), проявляющаяся в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми;

-стратегическая (компенсаторная), определяющая способность корректировать речь, совершенствовать другие виды компетенций, восполнять пробелы в коммуникации;

-дискурсивная, позволяющая использовать стратегии для конструирования и интерпретации текста;

-предметная, определяющая способность ориентироваться в содержании информации;

-межкультурная компетенция, определяющая способность к успешной коммуникации средствами иностранного языка.

Таким образом, коммуникативная компетенция может быть представлена как совокупность лингвистической, речевой и социальной компетенций.

В работах О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова представлена несколько иная точка зрения на исследуемый объект. Ученые полагают, что «коммуникативная компетенция с очевидностью включает языковую, или лингвистическую, и речевую; она же обязательно вбирает в себя и значение

культуры страны изучаемого языка, что составляет предмет страноведческого и лингвострановедческого аспектов занятий иностранным языком, или лингвострановедческую и страноведческую компетенции».

По мнению некоторых авторов в составе коммуникативной компетенции выделяют четыре отдельные компетенции в соответствии с основными видами речевой деятельности: компетенции в говорении, чтении, аудировании, письме.

Ян Ван Эк выделяет такие компоненты коммуникативной компетенции, как лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный.

В.В. Сафонова выделяет следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: языковой (грамматический, лингвистический); речевой (прагматический, стратегический, дискурсивный); социокультурный (социолингвистический, лингвострановедческий).

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез рассматривают такие компоненты коммуникативной компетенции: 1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения; 2) сформированные на основе лингвистических знаний и языковых навыков умения понимать и порождать иноязычные высказывания, комбинировать их в ходе одного акта общения в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; 3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями этого языка в соответствии со спецификой и нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе.

Общими компонентами коммуникативной компетенции являются: - лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография), дискурсивный (построение устных и письменных текстов), прагматический (успешное достижение коммуникативной цели), стратегический (преодоление трудностей коммуникации) и - социокультурный (соответствие социокультурным нормам).

Рассмотрев данные модели коммуникативной компетенции, приходим к выводу, что независимо от подходов одним из важнейших компонентов коммуникативной компетенции, (которая является целью языкового образования), все педагоги называют социокультурный компонент.

На данном этапе внедрения ФГОС в ООУ термин «социокультурная компетенция» стал одним из самых частотных в профессионально-методической литературе, но разные авторы вкладывают в него свое понимание, что приводит к

многочисленным разночтениям и никак не способствует разработке эффективных подходов и методик ее формирования и оценивания.

В этой связи актуальным представляется выявление закономерностей процесса развития социокультурной компетентности как основы для педагогического целеполагания и отбора содержания педагогической деятельности. Проведем анализ понятия социокультурной компетенции, выявим основные подходы к определению его содержания и структуры в современной педагогической науке.

Необходимо отметить, что в соответствии с компетентностным подходом в образовании существующий феномен может рассматриваться как на уровне компетенции, трактуемой как заданное социальное требование к подготовке обучающихся, необходимое для эффективной продуктивной деятельности, либо на уровне компетентности, рассматриваемой как совокупность личностных качеств (знаний, умений, навыков, мотивов), необходимых для продуктивной творческой деятельности личности.

В области преподавания иностранных языков проблема формирования социокультурной компетенции нашла отражение в федеральных государственных стандартах среднего (полного) образования по иностранному языку третьего поколения, где социокультурная компетенция является одной из основных целей обучения иностранным языкам как часть коммуникативной компетенции наряду с речевой, языковой, компенсаторной, учебно-познавательной.

Ретроспективный анализ проблемы показывает, что традиция соизучения языка и культуры впервые появились в работах представителей "движения Реформы" (Sweet H., 1906; Vietor W., 1902), которые указали на то, что каждый язык отражает разное мировоззрение и у каждого народа своя система понятий, с которыми необходимо знакомить инокультурных учащихся.

В дальнейшем идеи соизучения языка и культуры нашли отражение в работах зарубежных ученых первой половины XX века Ш. Швейцера и Э. Симано (Schweitzer Ch., Simonet E., 1921), О. Есперсена (Espersen O., 1925) и Ч. Хендшина (Handscin Ch., 1940), а также в исследованиях представителей аудио-лингвального и аудио-визуального методов (Lado R., 1957; Fries C, 1945).

Появление термина «социокультурная компетенция» в российской методике обучения иностранным языкам связано с деятельностью международной организации «Совет Европы по культурному сотрудничеству», и прежде всего — с работами Яна ван Эка и Джона Трима. Согласно этим документам, социокультурная компетенция — одна из составляющих коммуникативной

компетенции, понимаемой как способности к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка.

С этой точкой зрения сходна интерпретация понятия социокультурной компетенции, представленная в работах В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева, Г.В. Елизаровой, Г.А. Воробьева, которые рассматривали ее как один из компонентов коммуникативной компетенции. Социокультурная компетенция представляет собой совокупность определенных знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению. Сафонова В.В. даёт следующее определение: «социокультурная компетенция – это знания учащимся национально-культурных особенностей стран изучаемого ИЯ, умения осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями, а также готовность и способность жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире».

В связи с обоснованием социокультурного подхода в иноязычном образовании В.В. Сафонова акцентировала свое внимание на важности социокультурной компетенции для развития личности обучаемого. В соответствии с данным подходом обучающийся, обладающий сформированной социокультурной компетенцией, должен не просто владеть знаниями и умениями, но и ориентироваться в разных видах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении лично и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения

Идеи В.В. Сафоновой получили признание в теории и методике иностранных языков и дальнейшие исследования феномена социокультурной компетенции выполнялись в традициях социокультурного подхода, который акцентирует внимание на ценностном отношении к общечеловеческой и национальной культуре, стремлении к диалогическому общению с другими народами и культурами, подразумевая владение как системой ценностей культуры изучаемого языка, так и системой ценностей родной культуры.

Значительный вклад в исследование интеграции компонентов культуры в процесс обучения иностранным языкам внесли Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахин, Р. К. Миньяр-Белоручев, В. В. Сафонова, А. Д. Райхштейн, Ж. Л. Витлин, Р. Ладо, М. Байрам, Н. Брукс, А. Холлидей, К. Крамш, Р. Лафает, Д. Робинсон-Стюарт, Х. Ностранд, Х. Сили.

Наиболее системно и целенаправленно ставшее аксиоматичным положение о необходимости «соизучения языка и культуры» в отечественной методике преподавания иностранных языков в 70–80-е гг. XX века нашло свое воплощение

в разработке лингвострановедческого подхода. Основоположники этого подхода Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют его как такой аспект преподавания иностранных языков, в котором «лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка» (иначе – накопительная или культуруносная, проявляющаяся в способности языка не просто передавать некоторое сообщение, но и отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человечеством действительности) и проводится аккультурация адресата».

Педагоги считают, что мир познается через язык, благодаря языку, сущность которого заключается не только в передаче мысли от человека к человеку, но и в функции быть носителем и хранителем мысли, всего знания в индивидуальном и коллективном сознании человека. Природу языка следует понимать как диалектическое единство вербального средства общения и общественного сознания, или, в более определенных терминах, как единство языка и национальной культуры. Общественная природа языка реализуется в ряде функций, из которых для лингвострановедения особенно важны три. Первой следует назвать *коммуникативную* функцию — быть орудием передачи информации от одного участника акта коммуникации другому. Однако коммуникация возможна только при наличии некоторого общего, так называемого фонового, знания, равно присущего как адресанту, так и адресату. Следовательно, при изучении языка указанная функция не может быть обеспечена, если в процессе обучения не будут использованы сведения о стране, поскольку именно они нередко определяют содержательный план как устной, так и письменной речи. Другая, не менее важная функция уже упоминалась нами под именем *кумулятивной*, культуруносной или накопительной. Эта функция проявляется в том, что язык не просто передает некоторое сообщение, но и обладает способностью отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности. Любое общество является продуктом исторического развития, и связующим звеном между поколениями, «связью времен», хранилищем коллективного опыта как раз и выступает наследуемый язык. Наконец, общественная природа языка выражает себя также в *директивной* функции — направляющей, воздействующей и формирующей личность. От страноведения в широком смысле слова, или общего страноведения стали отличать страноведение в узком смысле слова, как часть лингводидактики, и Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров предложили для него термин «лингвострановедение» (culture oriented teaching of a foreign language).

Г.Д. Томахин читает, что образование сочетает в себе обучение языку, а с другой стороны – дает определенные сведения о стране изучаемого языка. Основным объектом является не страна, а фоновые знания носителей конкретного языка, их культура в обобщенном виде. Нельзя не согласиться с утверждением

Г.Д. Томахина, что для успешной коммуникации необходимо учитывать «языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, фоновые и коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения»[23].

С. Г. Тер – Минасова считает, что «...языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур: «Для этого нужно преодолеть барьер культурный»[22].

Итак, на современном этапе несомненна ориентация российского образования на общекультурное развитие обучающихся, как известно, исторически является одной из его приоритетных позиций. Она находит отражение и в тексте современного Закона РФ «Об образовании» (ред. 2002 г.), в котором отмечено, что «общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в отечестве...»

Рассматривая подход как это теоретико-методологическую основу педагогического исследования, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях, рассмотрим теоретико-методический регулятив формирования и совершенствования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях: «формирование компетентности в образовательном процессе выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы в различных сферах». Другими словами, целью реализации компетентностного подхода в процессе обучения иностранным языкам является формирование системы компетенций учащихся, соответствующих данной образовательной области.

В документе «Модернизация образования» указывается, что не система знаний, умений и навыков должна стать основным результатом деятельности образовательного учреждения. Основным результатом деятельности школы является набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданской, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной сферах. Компетентностный подход в образовании предлагает формирование у школьников общеучебных умений, что означает переход от частных умений и конкретных навыков к школе мышления, действия и развития способностей.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС) перед школой ставят задачу сформировать универсальные учебные действия (УУД), развитие личности учащихся и разработку методического обеспечения для их реализации. Цели образования выступают не в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть выпускник, а в виде характеристик сформированности познавательных и личностных способностей; во-вторых, в понимании под задачей современной системы образования становится не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и совокупности «универсальных учебных действий». В этом смысле УУД представляют собой и результат образовательного процесса, и условие (средство) освоения знаний, умений и компетенций; в-третьих, в требованиях к содержанию учебных программ. Учебные программы должны предусматривать систему таких задач и средств их решения, которые обеспечивали бы высокую мотивацию учебников и пробуждали бы у них интерес к предмету, а способствовали бы формированию УУД и, как следствие, усвоению системы знаний и формированию компетентностей.

Применительно к управлению коммуникативным образованием учащихся средней и основной школы **системный подход** выступает как способ (метод) его познания, ибо имеет все признаки системы: цель, содержание, организационные формы и методы, а также условия. Вместе с тем, как замечает Л.И. Новикова, системный подход как метод познания выступает и как способ мышления исследователя, «помогающий изучить или строить объект как систему взаимосвязанных элементов, органично включенных в окружающую среду»[14]. Системный подход к исследуемой педагогической проблеме следует рассматривать как качественно более высокий уровень познания, включающий в себя:

- определение целей и задач в соответствии с уровнем развития общества, его потребностями, личности и средств образования;
- отбор содержания образования для достижения поставленной дидактической цели;
- развитие более высоко уровня коммуникативной компетентности студентов вуза;
- наличие необходимых и достаточных организационно-педагогических условий управления коммуникативным образованием будущих специалистов.

В соответствии с **деятельностным подходом** усвоение содержания исторического опыта людей осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира, которые созданы развитием человеческой культуры.

Так как основной задачей обучения иностранному языку на современном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, (состоящей как мы рассмотрели, из языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций) целесообразно говорить о **коммуникативно – деятельностном подходе**, который является ведущим средством достижения данной цели. Он обеспечивает полный и взвешенный охват всех сторон, аспектов и операций овладения иностранным языком в комплексе всех его функций.

Этот подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоотнесенное обучение иностранному языку как средству общения в условиях моделируемой на учебных занятиях речевой деятельности - неотъемлемой и составной части общей деятельности. Основными принципами построения содержания обучения иностранному языку как средству общения с использованием коммуникативно-деятельностного метода обучения являются следующие:

- речевая направленность, т.е. обучение через общение;
- функциональность. Принцип предполагает осознание со стороны студентов функциональной предназначенности всех аспектов изучаемого языка;
- ситуативность;
- личностная ориентация общения;
- моделирование, необходимо построить модель содержания объекта познания.

В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения иностранным языком как средством общения в широком смысле этого слова.

Многие методисты говорят о подходе, центрированном на личностном развитии ученика и его формировании как субъекта собственной речевой деятельности, разработанный И.А. Зимней, и называют этот подход **лично-деятельностным**. Личностно-деятельностный подход раскрывает закономерности организации внешней системы условий учебной деятельности и методы управления процессом формирования внутренней программы

формирования и формулирования мысли средствами и способами, выработанными в иноязычном социуме, в результате чего формируются субъектные умения целенаправленного осуществления речевой деятельности и ее самоконтроля в зависимости от результатов ориентировки в условиях речевого общения, или, иными словами, формируется субъектная компетенция ученика на основе развития его индивидуальных способностей.

Так как коммуникативное образование не возможно без социокультурной компетенции, нельзя не рассмотреть **межкультурный подход**, который выражается в том, что обучаемые узнают и учатся ценить культурные традиции своей страны и равноправную культуру страны изучаемого языка, поскольку «только в конфронтации с другими укладами жизни можно приобрести уверенность в себе, в собственной культуре и одновременно развить доброжелательную открытость другому миру» (К. Flechsig).

Поликультурный подход обеспечивает создание воспитывающей поликультурной среды за счет наполнения ее ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры, которая включает обучаемого в активный процесс ее познания и созидания путем диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и способностей личности в ее культурной идентификации.

Партисипативный подход был предложен и в дальнейшем разработан Е.Ю. Никитиной в теории и методике профессионального образования. Хотя Е.Ю. Никитина применяла данный подход к подготовке будущего учителя в области управления дифференциацией образования, представляется возможным использовать этот подход к управлению коммуникативным образованием учащихся основной и в большей степени средней школы.

Термин «партисипативность» произошел от английского слова «participation», что означает «участие», «соучастие», «вовлеченность». Анализируя российскую и зарубежную литературу, можно сделать вывод о различиях в использовании термина. Чаще всего термин «партисипативность», «участие», «вовлеченность» используется для обозначения:

- метода организации педагогического коллектива, способствующий формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества, сплочению его членов;
- результата или следствие демократического стиля управления педагогическим коллективом;

Партисипативный подход рассматривается Никитиной Е.Ю. как «теоретико-методологическая стратегия, построенная на понимании того, что каждый учащийся является свободной творческой личности, способной по мере своего

развития к самостоятельному выбору типа межличностной коммуникации среди ее множественной насыщенности на основе соучастия и организации совместной деятельности с учителем, базирующейся на диалогическом взаимодействии».[12]

Каждый из подходов, проанализированных в этой статье, является эффективным в процессе формирования и совершенствования коммуникативной компетенции и социокультурной составляющей. Однако в настоящее время педагогами выбирается не один единственный подход, а синтез уже ранее известных теоретико-методологических подходов, отдельные элементы которых просматриваются на протяжении всей истории познания человеческой мысли и могут быть использованы в процессе исследования настоящей проблемы.

Рассмотрим роль формирования социокультурной компетенции в образовательном процессе.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам второго поколения, изучение иностранного языка в основной школе направлено на достижение следующих целей:

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих, а именно:

- речевая компетенция — развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме);

- языковая компетенция — овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках;

- социокультурная/межкультурная компетенция — приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения;

- компенсаторная компетенция — развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;

- учебно-познавательная компетенция — дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий;

- развитие личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка:

— формирование у учащихся потребности изучения иностранных языков и овладения ими как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации в поликультурном, полиэтническом мире в условиях глобализации на основе осознания важности изучения иностранного языка и родного языка как средства общения и познания в современном мире;

— формирование общекультурной и этнической идентичности как составляющих гражданской идентичности личности; воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры; лучшее осознание своей собственной культуры;

— развитие стремления к овладению основами мировой культуры средствами иностранного языка;

— осознание необходимости вести здоровый образ жизни путем информирования об общественно признанных формах поддержания здоровья и обсуждения необходимости отказа от вредных привычек.

Как мы видим, по Федеральному государственному стандарту совершенствованию социокультурной компетенции уделяется приоритетное значение.

Разные педагоги придерживаются различных точек зрения о компонентах социокультурной компетенции.

Рассмотрим содержание социокультурной компетенции по материалам Совета Европы Российского образовательного стандарта. Содержание обеспечивает развитие умений межличностного и межкультурного общения на основе знаний о национально-культурных особенностях страны/стран изучаемого языка, а также умения представлять свою страну, свою культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Социокультурная компетенция включает следующие знания и умения социокультурного контекста общения:

-знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, социальных условностей и ритуалов;

-знание норм поведения и этикета, включая способы вербального и невербального контакта

-знание социальной системы страны/стран изучаемого языка;

-знание социокультурного портрета страны/стран изучаемого языка: основных этапов развития истории Великобритании, наиболее важных вех в ее истории, знание культурного наследия;

-умения социокультурного поведения, включая навыки вербальных и невербальных способов контакта;

Социокультурные нормы поведения и обычаи, а также социальные условности и ритуалы определяют невербальное (Non-linguistic) поведение

участников коммуникации. К социокультурной компетенции относятся следующие аспекты невербального поведения и обычаи:

- язык телодвижений – Body language (рукопожатия, прикосновения, объятия, поцелуи, жесты, мимика, язык глаз, дистанция общения, позы, правила вежливости);

- ритуалы посещений, визитов – Visiting rituals (время прихода/ухода, подарки, одежда, угощение, ведение беседы, комплименты, прощание);

- ритуалы, связанные с принятием пищи и напитков – Eating and drinking rituals.

К социокультурной компетенции также относятся правила вежливости (Politeness conventions), которые базируются на таких общепринятых в Британии правилах поведения, как выражение уважения и заботы о партнере коммуникации.

Большинство исследователей (Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Г.Д. Томахин, В.В. Сафонова, Г.В. Воробьев, В.П. Сысоев, И.Л. Бим, Богатырева М.А., Гальскова Н.Д., Игнатенко Н.А., Елизарова Г.В.) выделяют следующие компоненты

- лингвострановедческий (лексические единицы с социально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения: безэквивалентные слова, фоновые слова, реалии);
- культурологический (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон, знание традиций, обычаев народа изучаемого языка, сведения о национальном характере, об особенностях повседневной жизни, об уровне благосостояния населения, об основных ценностях и типичных для членов данного общества оценках, о нормах поведения);
- социолингвистический (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов: речевые стереотипы, ситуативные клише, коммуникативные клише, формулы речевого этикета, модели речевого поведения);
- социально-психологический (владение социо - и культурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре).

Социокультурная компетенция, по убеждению Сафоновой В.В., включающая лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции, которые обеспечивают носителю языка «возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, избежать социокультурные «ловушки» и препятствия, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения». Подчеркивая важность социокультурного образования, она определяет его дидактические задачи в терминах

социокультурной компетенции (входящей в состав би-/поликультурной коммуникативной компетенции). В.В. Сафонова полагает, что структура социокультурной компетенции, объединяющая общекультурную, страноведчески маркированную культуроведческую, лингвокультуроведческую, социолингвистическую и социальную компетенции человека, обеспечит ему возможность:

- ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он общается;
- прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения;
- адаптироваться к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества.

Ярцева И К выделяет 4 структурных компонента: когнитивный (знание культуры своего народа, а также культуры страны изучаемого языка, истории, знание её нравов, обычаев, традиций), аксиологический (ценностное отношение к культуре, положительное отношение к культуре мира, других стран и народов), лично-операционный (способность к общению с представителями другой национальности и культуры), оценочно-рефлексивный (умение оценивать свое поведение в различных ситуациях межкультурного общения.)

Обобщив другие представления о структурных компонентах социокультурной компетенции, мы выделяем в ее структуре три компонента: когнитивный, функциональный и поведенческий.

Рассмотрим подробнее содержание каждого компонента.

Первый компонент – **когнитивный** – включает знания культурных различий и сходств, выраженных в нормах, ценностях и поведенческих образцах, а именно:

- знания о вербальной (знание эквивалентной, безэквивалентной, фоновой лексики, лакун; коммуникативных клише, фразеологизмов, устойчивых выражений; справочно-информационных, информационно - регулятивных и эмоционально-оценочных текстов) и невербальной формах общения (визуальных, акустических, тактильных).

- знания о менталитете людей (способе мышления, который определяет поведение и ожидание подобного со стороны других): категории времени, пространства, расстояния, темы-табу и др. Знание менталитета поможет понять поведение представителя другой культуры, а опыт межкультурного общения и широкое социокультурное пространство – определить свое место и роль;

- знания о науке и искусстве, истории и религии, географическом положении, рельефе, климате, растительном и животном мире.

В **функциональный** компонент входят умения применять перечисленные выше знания в общении. Принимая во внимание утверждение Ж. Л. Витлина и Р. П. Мильруда о том, что в практическом плане очень трудно разделить умения и навыки, мы включаем в функциональный компонент следующие умения:

1) умение выбирать стиль речевого и неречевого поведения (идентифицировать, анализировать и сравнивать факты и явления иноязычной и родной культур; прогнозировать восприятие и поведение их носителей);

2) владение социально и культурно обусловленными сценариями и моделями поведения (умение выражать и понимать смысл; варьировать и корректировать свое поведение; преодолевать и разрешать социокультурные конфликты в общении).

Третий структурный компонент социокультурной компетенции – **поведенческий** – включает такие социально-личностные качества как культурный полицентризм, эмпатия, гибкость и некатегоричность суждений. Культурный полицентризм (антоним этноцентризма) характеризуется видением поликультурности современных культурных сообществ; восприятием культурного разнообразия как нормы; осознанием себя в качестве поликультурного субъекта, своего места, роли и значимости в мире. Эмпатию, гибкость и некатегоричность суждений И. Л. Плужник относит к признакам толерантного поведения, основу которого составляют уважение и принятие социальных, культурных, этнических и мировоззренческих различий. Под эмпатией понимают способность сопереживать, понимать состояние людей и учитывать его в общении. В общении эмпатия проявляется в использовании ободряющих фраз, переспросов, лексики с позитивной семантикой, в обращении к чувствам партнера. Гибкость – отсутствие жесткости в поведении. Это свойство противоположно ригидности (неготовности изменения программы действий в соответствии с ситуацией, недостаточной адаптивности поведения). Ригидная личность обычно авторитарна, консервативна в своих взглядах, привязанностях и привычках, отличается жестким ролевым поведением. Гибкость же проявляется в умении корректировать свое вербальное и невербальное поведение в соответствии с ситуацией. Некатегоричность суждений – способность не выражать резких суждений о других. Это качество предполагает умение оценивать не людей, а их действия, использовать косвенные способы выражения мысли.

Формирование и развитие компонентов социокультурной компетенции:

1. обеспечивает учащемуся возможность: ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он общается; прогнозировать возможные

социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения; адаптироваться к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества;

2.создаёт основу для последующего развития разновидностей социокультурной компетенции профессионально – профильного характера; осуществления самостоятельного изучения других стран, народов, культурных сообществ; овладения способами представления родной культуры в иноязычной среде; социокультурного самообразования в любых других, ранее не изучаемых сферах непосредственной и опосредованной коммуникации.

В этих целях, на первой ступени обучения иностранному языку большое значение имеет стимулирование потребностей в ознакомлении с миром зарубежных сверстников и использование иностранного языка для этих целей, а также формирование элементарных умений межличностного общения на иностранном языке с опорой на родной язык.

На второй ступени обучения большое значение имеет изучение иностранного языка как средства международного общения посредством: социокультурного развития школьников; культуроведческого и художественно-эстетического развития школьников при ознакомлении с культурным наследием стран изучаемого языка; формирования умений представить родную культуру и страну в условиях иноязычного межкультурного общения.

На завершающей, третьей ступени обучение иностранному языку должно способствовать иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей использование иностранного языка в ситуациях официального и неофициального общения. При этом в центре внимания – углубление культуроведческих знаний об образе и стилях жизни в странах изучаемых языков.

Необходимо также отметить, что задачи и содержание иноязычного учебного общения старшеклассников расширяются за счет междисциплинарного подключения иностранного языка к изучению других предметов. Средняя школа также должна создавать условия и стимулировать школьников к изучению нескольких иностранных языков. Основная задача, которая стоит перед учителем иностранных языков - это обучение детей и подростков умению жить, а значит умению общаться. Следовательно, поиск самых доступных, перспективных и интересных для учащихся методов обучения – главная цель любого творчески работающего учителя.

Итак, социокультурная языковая компетенция – это совокупность социокультурных языковых знаний, адекватно используемых в межкультурной коммуникации. Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет общение и взаимопонимание с представителями иноязычных культур.

Проведенный нами анализ федеральных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования позволяет сделать вывод, что определенные компоненты СКК представлены в профессиональных и общекультурных компетенциях выпускников разных направлений. К ним относятся: «принятие различий и мультикультурности», «понимание и соблюдение базовых ценностей культуры», «толерантность, способность к социальной адаптации», «навыки социокультурной и межкультурной коммуникации», «готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям».[26]

Необходимо также отметить, что от выпускника средней школы требуется владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию и умению понимать значение информации в развитии современного информационного общества, способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях. Соответственно, рассматривая социокультурную компетенцию как общекультурную компетенцию, которая необходима для успешного становления, развития и жизнестворчества личности в социокультурном информационном пространстве, необходимо учитывать и ее информационную составляющую, что предполагает опору содержания образования на культурные нормы и ценности и организацию условий для актуализации творческой смыслообразующей деятельности обучающихся.

Социокультурная компетенция, формирующаяся на основе механизмов смыслообразования, предполагает активное использование личностного смыслового опыта, что предположительно включает в себя поэтапное освоение социокультурной информации и превращение ее в личностный опыт: 1) восприятие информации (актуализация субъективного опыта), 2) понимание информации (соединения сознания и социокультурного опыта), 3) оценивание, сопоставление со своим опытом (интерпретация, выработка личностно-ценностной позиции); 4) вложение освоенного опыта в продуктивные формы своей деятельности (реализация ценностно-смысловой позиции в творческой деятельности).

Педагогические условия формирования и совершенствования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы.

Выявление и создание педагогических условий, обеспечивающих формирование и совершенствование социокультурной компетенции у учащихся

основной и средней школы является одной из важнейших задач данного педагогического исследования.

Уточним, что под термином педагогические условия понимаются условия, направленные на решение проблем, возникающих при осуществлении целостного педагогического процесса. Рассматривая понятие «педагогические условия», ученые придерживаются нескольких точек зрения, мы остановимся на дефиниции, данной Н.В. Ипполитовой. Педагогические условия рассматриваются как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально - пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие. Мы выявили, что исследователи выделяют различные виды педагогических условий, обеспечивающих функционирование и эффективное развитие педагогической системы, среди которых наиболее часто встречаются:

- организационно - педагогические (представляющие собой совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы (целостного педагогического процесса);
- психолого-педагогические, (совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия) направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности);
- дидактические условия; (результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей.

В ходе исследования были выявлены педагогические условия, необходимые для эффективного формирования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы.

К ним относятся:

- Отношение преподавателя к учащемуся студенту как субъекту формирования социокультурной компетенции: очень важно, чтобы в данном процессе учащиеся занимали активную позицию, выступали инициаторами проведения различного рода мероприятий культурологического характера: экскурсий, конференций, где возможны использование мультимедиапрезентаций, демонстрации видеофильмов, встречи с

носителями изучаемого иностранного языка и национальной культуры, что придает самому процессу формирования социокультурной компетенции студентов личностный смысл. Это реализует партисипативный подход к управлению формированием социокультурной компетенции. Хочется добавить учет личностных особенностей учащихся, их потребностей, мотивов в процессе формирования социокультурной компетенции: вся работа с учащимися строится на основе учета начального уровня сформированности социокультурной компетенции, выборе видов деятельности, представляющих для них интерес и дающих возможности достичь успеха.

- Развитие межпредметных связей и отношений в направлении обеспечения непрерывного совершенствования социокультурной компетенции. Систематические межпредметные связи при изучении учебных предметов, направленных на формирование мультикультурной толерантности, обеспечивают интегрированный характер учебной деятельности, приближая ее к содержанию и способам, моделирующим реальную обстановку в обществе .

- Наличие социокультурной составляющей психолого-педагогической компетентности учителя в основной и средней школе как показателя его готовности к организации процесса формирования и совершенствования социокультурной компетенции у учеников: учитель должен глубоко знать язык, культуру страны изучаемого языка, и для студентов выступать образцом позитивного отношения к ней и ее восприятия, в какой-то степени он сам должен являться носителем этой культуры для учащихся.

- Использование личностно-развивающего потенциала предмета «иностранное язык», содержание которого проецируется в широкий социокультурный контекст жизнедеятельности человека: с этой целью используются аутентичные тексты, встречи с носителями языка, которые дают возможность студентам почувствовать специфику культуры страны, образа жизни и мысли, особенности восприятия и чувствования ее жителей.

- К дидактическим условиям формирования социокультурной компетенции можно отнести использование в образовательном процессе технологии развивающего обучения: обучение в сотрудничестве; метод проектов, портфолио учащихся.

Остановимся подробнее на некоторых технологиях.

В последние годы все более широкое распространение в практике обучения иностранным языкам, в том числе и в процессе совершенствования

социокультурной компетенции, находит *метод проектов*. Объясняя этот термин, обратимся к определению, данному Полат Е. С.: «Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» [18].

Традиционные методы преподавания в современных условиях не могут в полной мере обеспечить необходимый потенциал интеллектуального опережения, выражающийся в готовности учащихся к восприятию новых идей, знаний и технологий. Соответственно необходим поиск новых методов, в большей степени обеспечивающих подготовленность учащегося к быстрой смене технологий, свойственных современному обществу.

Сущность метода проектов состоит в том, что в процессе организации учебной деятельности учителем создаются различные ситуации, побуждающие школьников самостоятельно мыслить, находить и решать познавательные проблемы, воплощать свои идеи в действительность.

Популярность метода проектов обусловлена тем, что в силу своей дидактической сущности, он позволяет решать задачи развития творческих возможностей учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию, поскольку в разные моменты познавательной, экспериментальной или прикладной, творческой деятельности учащиеся используют совокупность всех перечисленных интеллектуальных навыков и умений.

Следовательно, речь идет об определенной организации содержания обучения и когнитивной деятельности учащихся, которая бы облегчала и ускоряла овладение знаниями, активизировала процесс их усвоения, обучала школьников приемам самостоятельной работы с учебным материалом и информацией, способствовала формированию у них информационной и коммуникативной компетенций.

Массовое внедрение компьютеров в учебный процесс, и постоянно возрастающие информационные потоки открывают широкие возможности для использования оригинальных методов, в том числе и метода проектов в образовательной деятельности учащихся.

Для эффективного использования метода проектов необходимо учитывать следующие общедидактические требования.

1. Наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного изучения, исследовательского поиска для

её решения. Данная проблема должна быть актуальной для учащихся, соответствовать их возрасту и интересам.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Структурирование содержательной части проекта (с оценением промежуточных результатов).

4. Использование исследовательских методов; определение проблемы, вытекающих из неё задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования.

5. Самостоятельная деятельность учащихся, в том числе индивидуальная, парная, групповая.

6. Оформление конечных результатов, их презентация, анализ, подведение итогов, выводы, рефлексия.

Этапы работы над проектами, направленными на совершенствование социокультурной компетенции:

- проблематизация
- целеполагание.
- планирование
- реализация
- презентация исследования.
- рефлексия и анализ.

Итак, в настоящее время метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология достаточно активно используется в процессе обучения иностранным языкам, так как данный метод позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей, применить их на практике, создавая при этом новые знания, идеи, ценности.

Продуктивные образовательные технологии, в том числе и технология «языкового портфеля» относятся к числу наиболее продуктивных вследствие того, что обучающиеся становятся активными участниками образовательного процесса, создателями собственного образовательного продукта, а не просто воспринимают информацию.

«Европейский языковой портфель» является общеевропейским документом в области языкового образования. Он был разработан для того, чтобы

- формировать знания, умения и навыки, необходимые для реализации межкультурной коммуникации;
- поддержка высокой мотивации в изучении иностранного языка на разных этапах обучения;
- способствовать планированию и организации и оцениванию результатов изучения иностранного языка;

- способствовать усилению когнитивных аспектов обучения, связанных с формированием у учащихся языковой и концептуальной картины мира;
- помогать развитию языковой личности.

Таким образом, «языковой портфель» - это индивидуальная папка ученика, в которой фиксируются и оцениваются достижения конкретного учащегося в разнообразных видах деятельности, в том числе и в совершенствовании социокультурной компетенции.

Подводя итоги, можно прийти к выводу, что, несмотря на многообразие научных исследований, посвященных вопросам формирования социокультурной компетенции учащихся в условиях повышения роли иностранного языка как средства межкультурного общения, проблема внедрения новых форм и методов преподавания, ориентированных на реализацию социокультурного аспекта содержания обучения английскому языку в процессе реализации федерального государственного стандарта, остается весьма актуальной.

Библиографический список

1. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Draft 1 of a Framework proposal. Language Learning for European Citizenship. – Strasbourg, 1996.
2. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=797>
3. Белл Р. Т. Социоллингвистика: Цели, методы, проблемы / под ред. А. Д. Швейцера. – М.: Международные отношения, 1980. – 50 с.
4. ВЕРЕЩАГИН Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973 (и последующие издания).
5. Витлин Ж. Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 25-30., с. 25-30.
6. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2004. – 336 с., с.100.
7. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
8. Государственные образовательные стандарты среднего (полного) и высшего профессионального образования. URL: <http://www.edu.ru>.
9. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
10. ЗАКОН Российской Федерации «Об образовании». М. : Ось-89, 2002.
11. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

12. Никитина Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования : моногр. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.
13. Никитина Е.Ю., Макурина И.Ю. Поликультурно-текстоцентрический подход как теоретико-методологическая стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного общения в системе профессионального образования // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: Сб. ст. V междуна. науч.-практ. конфер. – Пенза, 2005. – С. 203 – 205.
14. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. – М., 1978. – С. 5 –21.
15. Мильруд Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 26-35., с. 26-35.
16. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.
17. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... д. пед. н. М., 2003. 46 с., с. 22-25.
18. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пос. / Е.С. Полат – М.: Издательский центр "Академия", 2005 – 272 с.
19. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Серия: О чем спорят в языковой педагогике. М.: Еврошкола, 2004.
20. Сафонова В. В. Социокультурные аспекты языкового образования. — М.: Еврошкола, 2008. — 77 с.
21. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Ин. языки в школе. 2001. № 4. С. 12-18.
22. Гер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб.пособие) — М.: Слово, 2000. — 624 с.
23. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // ИЯШ. – 1996. – № 6. – с. 22-27.
24. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
25. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. – М.: Высш.шк., 2007.- с. 639- 108 с.

26. ФГОС второго поколения, Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык 5-9 классы [Электронный ресурс]//Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2628> (10.07.2010).
27. Ярцева И. К. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов отделения переводчиков <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-studentov-otdeleniya-perevodchikov>

Милютина Анна Александровна

Формирование медиакомпетенции младших школьников как составляющая часть реализации ФГОС НОО в начальном образовании

В данной работе рассматривается взаимосвязь Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) с современными требованиями, предъявляемыми к процессу обучения в начальной школе. Выделяются особенности процесса обучения младших школьников в рамках ФГОС НОО. Определяется ведущая роль медиакомпетенции, как составляющей его полноценной и грамотной реализации в познании личностью современного и постоянно изменяющегося мира. Также, определяется область использования медиа средств на уроках русского языка, форм и способов работы по их освоению в области языкового образования.

Процесс обучения в школе включает не только усвоение сложной системы знаний, становление многих учебных и интеллектуальных навыков, но также развитие самих познавательных процессов – внимания, памяти, мышления, способностей ребенка. Однако в большинстве случаев именно сами знания и навыки рассматриваются как конечный итог успешного обучения. В результате на каждом новом, более высоком этапе обучения учащийся испытывает большие затруднения в усвоении и использовании нового учебного материала. Главная причина таких затруднений состоит не только в пробелах предшествующего этапа обучения, но и в неразвитости самих познавательных процессов, неподготовленности к постановке и решению новых, более сложных проблем, пониманию нового учебного материала, обоснованию найденного решения, выражению собственной мысли. Для того чтобы способствовать на каждом возрастном этапе и в каждом учебном предмете успешному усвоению учебного материала, необходимо достичь на предшествующем этапе развития системы познавательных процессов, обеспечивающих возможность успешного усвоения.

В связи с возникающими трудностями, был разработан ФГОС НОО, который представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию [17].

Стандарт включает в себя требования: к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования; к структуре основной образовательной программы начального общего образования, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и

их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса; к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям [20].

Реформирование и смена стандарта начального общего образования была реализована в первую очередь на уровне начальной ступени образования, так как в младшем школьном возрасте:

- 1) учебная деятельность становится ведущей деятельностью;
- 2) завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению;
- 3) отчетливо виден социальный смысл учения (отношение маленьких школьников к отметкам);
- 4) мотивация достижения становится доминирующей;
- 5) происходит смена референтной группы;
- 6) происходит смена распорядка дня;
- 7) укрепляется новая внутренняя позиция;
- 8) изменяется система взаимоотношений ребенка с окружающими людьми.

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она характеризуется результативностью, обязательностью, произвольностью. Основы учебной деятельности закладываются именно в первые годы обучения. Учебная деятельность должна, с одной стороны, строиться с учетом возрастных возможностей, а с другой – должна обеспечить их необходимой для последующего развития суммой знаний.

Все познавательные процессы в этом возрасте составляют единую систему, которую в целом можно назвать интеллектуальной системой и которая одновременно обеспечивает и внимание к новому, и понимание, и запоминание учебного материала.

Федеральные государственные стандарты второго поколения (ФГОС) нацелены на личностное развитие ребенка, заключающее в умении получать знания, преобразовывать их, сотрудничать с другими людьми [8, с. 6].

Требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы начального общего образования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся на ступени начального общего образования, самоценность ступени начального общего образования как фундамента всего последующего образования.

Поэтому, в рамках ФГОС НОО важнейшей задачей современной системы начального образования является формирование совокупности УУД, обеспечивающих компетенцию «научить учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного

присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин.

Это совокупность способов действий, которая обеспечивает способность учащегося к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения.

Действительно, уже в начальной школе происходит внедрение элементов информатики, медиа средств, средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), усвоение которых должно происходить учащимися начальной школы на базовом уровне. Это предполагает, прежде всего, освоение метапредметных результатов основной образовательной программы начального общего образования.

Данные результаты в соответствии с ФГОС НОО отражают: активное использование речевых средств и средств ИКТ для решения коммуникативных и познавательных задач; использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета; умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета; приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности [15]

Универсальный характер УУД проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от её специального предметного содержания. [1].

Такая способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, то есть умение учиться, обеспечивается тем, что УУД открывают возможность широкой ориентации учащихся, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

При обращении учителя к ИКТ, средствам медиа, как инструменту формирования УУД происходит не только всестороннее развитие учащихся

начальной школы, но и повышение уровня мотивации к обучению. Так, например, все виды работы с текстом, его набор, оформление, редактирование и представление в виде интерактивных сообщений позволяет заинтересовать ученика даже самым сложным для восприятия и анализа литературным произведением. Поиск дополнительной информации в контролируемом Интернете, электронное тестирование, компьютерный практикум также усиливают результативность применения традиционных методик обучения литературному чтению. Метод проектов в соответствии ФГОС НОО не заменяет, а дополняет классно-урочную систему. Использование метода проектов позволяет сформировать: умение выделить проблему, поставить цель, спланировать ход ее достижения, фиксировать результаты своей деятельности, оценить соответствие результата цели, доводить начатое дело до конца, а также отработать и показать свободное владение полученными знаниями в области предмета «Русский язык», состояние уровня компетенции, например в области медиа.

Таким образом, целью начального образования сегодня вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику на первое место выходит развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения.

Таким образом, учащийся, формируя умение учиться, автоматически формирует медиакомпетенцию – умение ориентироваться в постоянно изменяющемся медиа мире, с легкостью осваивать новые виды медиа.

Однако прежде чем определять способы и формы работы по овладению учащимися медиакомпетенцией, создавать наиболее благоприятные условия для учебной деятельности младших школьников, педагогу необходимо учитывать их физиологические и психологические особенности, выполнять требования, предъявляемые ФГОС НОО по организации соответствующей учебной деятельности, которые представлены ниже (таблицы 1, 2, 3).

Таблица 1

Класс	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Физиологические особенности и	-продолжается процесс окостенения, но изгибы позвоночника не устойчивы (осанка), -развитие моторики (тренировка	-продолжается формирование хрящей позвоночника, -тренировка моторики, - мозг хорошо работает при поступлении в организм	-грудная клетка все более активно участвует в дыхании, увеличивается ее объем; -повышенная вспыльчивость, возбудимость	-ребенок размышляет над своими поступками и окружающих; - рост быстрый, неравномерный, частое чувство усталости; - ребенок

	<p>пальцев рук); -мозг хорошо работает при поступлении в организм большого количества кислорода.</p>	<p>большого количества кислорода; -ребенок этого возраста очень активен, любит приключения, физические упражнения, игры</p>		<p>кажется ленивым (естественный способ защиты организма от чрезмерного напряжения).</p>
--	--	---	--	--

Таблица 2

Класс	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
<p>Психологические особенности личности</p>	<p>-хорошая ориентировка в пространстве и времени; -развитое наглядно-образное мышление (умение выделять существенное в явлениях окружающей действительности, а также умение сравнивать их, видеть сходное и отличное); -хорошая образная память; -развита регулирующая функция речи</p>	<p>-снижение творческих способностей; -снижение самооценки; -сознательное управление памятью; -плохо удается выполнять две деятельности одновременно</p>	<p>-острое желание быть успешным в учебе; -учится преодолевать трудности, не пасовать перед ними;</p>	<p>-внутренняя позиция школьника, положительное отношение к учению; -широкая мотивационная основа учебной деятельности, включающая социальные, учебно-познавательные, внешние мотивы; -учебно-познавательный интерес, желание приобретать новые знания, умения, совершенствовать имеющиеся; - осознает</p>

	<p>(выполняет словесные инструкции);</p> <p>-интеллектуальная активность;</p> <p>-предпосылки абстрактно-логического мышления;</p> <p>-стремление освоить роль школьника (хочет ходить в школу, иметь портфель и т. п.);</p> <p>-принятие требований, предъявляемых школой и учителем</p>			<p>учебно-познавательную задачу, читая учебный текст, слушая учителя или одноклассников, извлекать нужную информацию, самостоятельно находить и выделять ее в материалах учебников, тетрадей;</p> <p>-различает основную и второстепенную информацию;</p> <p>-понимать информацию в изобразительной, схематичной и модельной форме</p>
--	---	--	--	--

Таблица 3

Класс	1 класс	2 класс	3-4 классы
Требования в процессе обучения	<p>-обсуждение способов своего действия;</p> <p>-учителем объясняются цели предстоящей работы</p> <p>- выражения своего мнения, согласия или несогласия;</p> <p>- дети по желанию распределяются в группы;</p> <p>-учителем осуществляется объяснение цели</p>	<p>- требования 1 класса;</p> <p>- создание учебных конфликтов;</p> <p>-деление учителем (по жребию) на группы и взаимные задания для групп;</p> <p>- вводятся задания ловушки по поиску</p>	<p>- требования 2 класса;</p> <p>- составление вопросов к тексту</p>

	<p>предстоящей работы; - распределение на пары (учатся общаться); - учитель создает мотивации к обучению; - учитель начинает учить школьников дискуссии</p>	<p>и выделению информации; - работа с текстами (содержание, выделение главной мысли...)</p>	
--	--	--	--

На начальной ступени образования в рамках ФГОС НОО закладывается основа формирования общеучебных УУД. Они тесно связаны с формированием медиакомпетенции младшего школьника, так как включают в себя:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера [1].

При эффективном сочетании и использовании медиа в процессе освоения общеучебных УУД учитель не только формирует данные умения и навыки, но и достигает сформированности медиакомпетенции учащегося начальной школы, наличие которой впоследствии станет «ключевым стержнем» ориентации личности в современном мире.

Обучающийся, опираясь на УУД способен к самостоятельной реализации деятельности благодаря опоре на свой индивидуальный опыт. При этом преподаватель открыт к взаимодействию, ориентирован на личность обучающегося, реализует демократический, поощряющий стиль руководства.

Обучающийся активен, инициативен и открыт к взаимодействию с педагогом и группой по освоению области медиа грамотной работы [19].

в ФГОС НОО по предмету «Русский язык» отмечается, что «к концу обучения в начальной школе будет обеспечена готовность обучающихся к дальнейшему образованию, достигнут необходимый уровень их лингвистического образования и речевого развития, которые включают умения анализировать прочитанный учебный текст, пользоваться словарями и справочными источниками, предназначенными для этого возраста» (Федер. Закон РФ об Образовании).

Известный психолог Л. С. Выготский говорил, что научные понятия не усваиваются и не заучиваются учеником, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения все активности его собственной мысли [5]. Поэтому пути эффективного и полного познания состоят в применении на практике в учебном процессе теоретических и практических аспектов работы с современными, интересными для учащихся средствами, а именно областью медиа.

В связи с этим, формирование медиакомпетенции рассматривается как одно из составляющих ФГОС НОО. Овладевая в процессе обучения элементарными способами работы с медиа средствами, необходимыми для общения со сверстниками, грамотного использования медиа средств для коммуникации, работы с информационными источниками, интерпретации информации и полученных знаний, младший школьник приобретает самостоятельность, активность в учебной деятельности, развивает самостоятельно и с помощью учителя познавательные процессы.

Однако, грамотное медиа общение невозможно без сформированности языковых и речевых знаний (овладение ребенком языковыми нормами – фонетическими, лексическими, грамматическими).

Отсюда, учитывая роль преемственности, важнейшей задачей становится формирование медиакомпетенции как важнейшей основы медиа грамотности младшего школьника в рамках ФГОС НОО.

В современных педагогических научных трудах выделяются следующие способы использования медиа средств в учебном процессе: демонстрационное обеспечение аудиторных занятий; виртуальные лабораторные работы; организация самостоятельной работы обучающихся; электронные библиотеки; учебное телевидение; электронная почта; использование ресурсов Интернет; компьютерное тестирование знаний.

Поэтому, предлагаем представить понятие «медиакомпетенция» как адекватное восприятие медиа средств, умение использовать их в учебной и социальной деятельности для грамотного решения поставленных медиа задач,

представленных для младшего школьного возраста и выполнения функции коммуникации в постоянно изменяющемся современном мире.

Так как во всех общеобразовательных школах существует специально учрежденный учебный план, который утверждается заранее, формирование медиакомпетенции возможно только в процессе освоения какого-либо учебного предмета. Этим предметом является «Русский язык», так как целью его преподавания в начальной школе является помощь подрастающей личности овладеть языком во всех её функциях: в функции общения, познания и мышления, функции накопления знаний о мире и постижения культуры, адаптации к жизни в современном обществе. Задача уроков русского языка на начальной ступени образования и состоит в том, чтобы заложить основы развития школьников, их умения и навыки во всех видах речевой деятельности. Именно в процессе изучения этого предмета у школьников должны закладываться основы умений быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве; получать, использовать и создавать разнообразную информацию; грамотно оперировать научными терминами; принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков.

Требования к освоению предмета «Русский язык» в рамках реализации ФГОС НОО включают: разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности; овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач. Все эти планируемые результаты доказывают важность формирования медиакомпетенции именно на уроках русского языка в начальной школе.

Психолого-педагогические аспекты взаимодействия медиа и урока русского языка базируются на личностно-ориентированном подходе в образовании, когда учащийся становится во главе процесса обучения, его активным субъектом, а преподаватель – компетентным консультантом и помощником, формирующим познавательную самостоятельность обучаемого.

Традиционная парадигма образования «преподаватель – учебник – ученик» дополняется новой схемой «ученик – средства медиа – преподаватель»,

отражающей гуманистические тенденции в педагогике и предлагающей дополнительное условие образования – не наличие готовых, систематизированных знаний, подлежащих усвоению, а творческий подход к поиску и анализу предлагаемой информации для решения педагогических задач.

Основным элементом процесса взаимодействия становится не только знание, но и информация, а в качестве нового средства обучения выступает компьютер, сеть Интернет и др. В этих условиях возникает вопрос о взаимодействии традиционных и новых средств обучения.

Такой подход позволяет пересмотреть применение методов и форм педагогического взаимодействия в образовании и прийти к ее усовершенствованной форме, при которой сетевой компьютер и учебник параллельно используются в учебном процессе [18].

В планируемых результатах ФГОС НОО по учебным предметам начальной школы выделяется специальный раздел «Чтение, работа с информацией», в котором перечислена совокупность умений работать с информацией в рамках метапредметных знаний, которыми должен овладеть выпускник начальной школы. Например, умения: воспринимать на слух и понимать различные виды сообщений; работать с информацией, представленной в разных форматах; составлять список используемой литературы и других информационных источников; находить несколько источников информации, пользоваться словарями и справочниками на электронных носителях; систематизировать подобранные информационные материалы в виде схемы или электронного каталога при подготовке собственных работ (сообщений, сочинений, простых исследований, проектов и т. п.); хранить информацию на бумажных (альбом, тетрадь и т. п.) и электронных носителях (диск, USB_накопитель) и др. [20].

Однако, знания, умения, навыки по формированию медиакомпетенции в разделе «Информационная грамотность» связаны лишь с поиском информации в электронных источниках, умением работать в Интернет (без подробной инструкции), критическим отношением к информации и выбору её источника.

На основании анализа различных программ формирования медиакомпетенции, выделены следующие группы знаний, умений и навыков, которые могут указать на сформированность медиакомпетенции у младших школьников:

1. Социокультурные – умения моделировать своё поведение, трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и национально-культурных особенностей аудитории, для которой она предназначена, учитывая элементы социокультурного контекста (нормы, правила, особенности менталитета, обычаи, ритуалы, страноведческие знания и др.);

2. Речевые – умения, обеспечивающие грамотное и ясное использование языковых средств для решения задач медиа-общения, в соответствии с целями, условиями и адресатом, согласованность действий собеседников и адекватное восприятие языковых средств адресата:

- а) переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему;
- б) переводить вербальную информацию в визуальную знаковую систему;
- в) умение кодировать и декодировать информацию;
- в) умение общаться, соблюдая требования высокой культуры речи (правильность, точность, логичность, чистота, выразительность, богатство и уместность) и медиа грамотности (грамотное использование средств медиа в процессе коммуникации);
- г) умение прогнозировать выбор эффективных медиа средств оформления высказываний в общении, составлять план информационного общения;
- д) находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению.

3. Рефлексивные – умения осмысливать, осознавать и понимать себя и свои действия, позволяющие осуществлять выбор оснований деятельности с использованием медиа, как определённого типа отношений к социокультурной действительности и к самому себе:

- а) умение оценивать себя, свои способности, действия, поступки и быть оцененным другими в процессе информационного общения;
- б) умение поддержать общение, вовремя и адекватно реагировать на реплики собеседника;
- в) устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
- г) составлять рецензии и анонсы информационных сообщений;
- д) умение представить родную культуру в иной среде.

В совокупности данные умения обеспечивают эффективность совместной и индивидуальной деятельности в области медиа. Изучение состояния темы «Формирование медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка» в теории и методике преподавания русского языка в начальной школе позволило сделать вывод о том, что данные умения не образуются самостоятельно, а требуют целенаправленной деятельности учителя и определения условий их формирования.

Анализ программных документов начальной общеобразовательной школы, нормирующих ее деятельность, показывает, что в них намечается определенная динамика в постановке задач по формированию медиакомпетенции. Однако содержание работы по данному вопросу требует существенного уточнения, а методики реализации этих требований существуют в недостаточном количестве.

Для успешной реализации медиакомпетенции на уроках русского языка в начальной школе, как составляющей ФГОС НОО необходимо учитывать тот факт, что педагог сам является потребителем медиаинформации, и по этой причине у него должны быть сформированы навыки работы с медиа, потребления медиаинформации [13, с.14]. Также, содержание учебного материала и организация учебной работы с использованием медиа средств должны строиться в соответствии с определёнными требованиями – психологическими, педагогическими, техническими, эстетическими, предусматривающими специфику предмета.

При взаимодействии информационного образования с языковым происходит развитие личности обучаемого, его подготовка к жизни в условиях информатизации общества (развитие мышления; эстетическое воспитание за счёт использования аудио-, видеофрагментов, реализованных на базе технологии мультимедиа; формирование умений работать с текстовыми редакторами, программами, автоматизированными словарями; развитие умений осуществлять экспериментальную деятельность в процессе выполнения упражнений по какой-либо теме урока; формирование информационной культуры; интенсификация всех уровней учебного процесса (интерактивное взаимодействие, автоматизация процесса индивидуализации представления учебного материала и контроля знаний, компьютерная визуализация учебной информации, выбор режима учебной деятельности); углубление межпредметных связей при изучении русского языка за счет использования современных медиа средств [9].

При формировании медиакомпетенции у младших школьников доминирующим является не просто наращивание объема знаний, а приобретение разностороннего опыта деятельности с медиа средствами в процессе обучения русскому языку. Предполагаемым результатом формирования медиакомпетенции младших школьников можно считать овладение способами использования грамотной речи в процессе работы с различными медиа средствами, быстрое самостоятельное освоение новых средств медиа и гибкость применения родного языка в различных видах деятельности с медиа средствами.

Требованиями ФГОС НОО является наличие информационно-образовательной среды. Эффективность учебно-образовательного процесса должна обеспечиваться информационно-образовательной средой, представляющей собой системную интеграцию информационных объектов и инноваций с целью создания информационно-педагогических ресурсов для внедрения в педагогический процесс, позволяющую использовать различные формы и стратегии освоения знаний и развивать самостоятельную, познавательную учебную деятельность [10].

При этом в состав содержания языкового образования входят языковые и речевые знания, умения и навыки, а также реализация в образовательном процессе

начальной школы разнородного учебного материала, который представлен коммуникативным, речедеятельностным и языковым аспектам [12, с.105].

Создание единого информационно-образовательного пространства школы регламентируется, прежде всего, программой информатизации, в которой предусматриваются основные направления деятельности, а также подчеркивается взаимосвязь всех компонентов системы. Это ресурсное обеспечение информатизации школ, кадровое обеспечение информатизации образовательного процесса и методическое обеспечение информатизации образовательного процесса, которое должно реализовываться на основании ФГОС НОО [3]. Информационная среда должна помочь в реализации познавательных интересов учащихся начальной школы, творческих замыслов, формировании медиаобразовательной грамотности. Таким образом, программа информатизации является регламентным компонентом лингводидактического подхода формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка.

В рамках ФГОС НОО формирование медиакомпетенции происходит с помощью применения личностно-ориентированного компонента. Он воплощен в различного рода и вида текстах и адресован учащемуся как личности, индивидуальности, определяющей свое отношение к себе, окружающим людям, стремящейся к подтверждению собственной компетенции в различных сферах жизни и медиакультуры, к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей, самостоятельно выбирать, создавать распространять медиатексты (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов, желающей активно самообразовываться в медийной сфере.

Также необходимо учитывать медиалингвистический компонент содержания языкового образования учащихся младших классов. Он направлен на изучение функционирования языка в медиасфере, медийного языкознания как изучения языковых ресурсов (лексических, грамматических) и медиастилистики, объясняющей закономерности эффективного использования ресурсов в разных сферах и ситуациях общения в области медиа в зависимости от различных внеречевых и речевых факторов [6].

Медиалингвистика призвана обеспечить учащегося пониманием уместности или неуместности использования «фатики» в сфере применения медиа. Содержательно-смысловый параметр фатики определяют в противопоставлении к информатике. Так, по мысли Т. Г. Винокура, все поле коммуникации делится на области «фатики» и «информатики», которые различаются оппозицией «общение/сообщение» [2]. Следовательно, для фатического общения характерна вторичность информативности, отсутствие смысловой наполненности, смысл фатического общения обычно равен самому общению. Поэтому учащимся важно понимать сферу применения данного понятия.

Основная цель медиалингвистики: изучение функционирования языка в различных видах медиа, которая конкретизируется в следующих составляющих медиалингвистики:

1. Медиатекст. По определению И. В. Рогозиной, «медиатекст представляет собой вербальное речевое произведение, созданное с целью осуществления опосредованной коммуникации в сфере средств массовой информации и характеризующееся явно выраженной прагматической направленностью, основной целью которой является социальная регуляция» [22, с. 98]. Я. Н. Засурский определяет медиатекст как «новый коммуникационный продукт» [7, с.3-6], который может быть использован в разнообразных медийных сферах: газета, радио, телевидение, Интернет, мобильная связь.

2. Медиадискурс. Это совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [6, с. 152]. Дискретными единицами медиадискурса, которые разделяют информационные потоки на отдельные фрагменты, являются медиатексты, поэтому изучение медиадискурса без анализа понятия «медиатекст» невозможно и наоборот.

Итак, медиалингвистическая составляющая развивает умения работать с медиатекстами, вступать в медиадискурс, способствует построению взаимодействия и взаимопонимания с партнерами по общению в сфере медиа, овладению техникой общения с использованием медиа средств, позволяет сравнивать элементы и структурные единицы, традиции и обычаи своей культуры и культуры партнера.

При формировании у младших школьников медиакомпетенции необходимо учитывать основные черты лингводидактики. Они состоят в том, что:

а) происходит усвоение языка не только как средства коммуникации, но и как средства получения информации;

б) формирование медиакомпетенции осуществляется на основе интеграции с другими учебными дисциплинами;

в) формирование медиакомпетенции направлено, главным образом, на формирование практических умений и навыков в области применения медиа средств;

г) учащимися происходит осознание своей медиалингвистической самоидентификации;

д) происходит расширение индивидуальной картины мира обучаемого за счет необъятных возможностей компьютера и сети Интернет.

В начальной школе в процессе реализации ФГОС НОО начинает закладываться система знаково-символических действий в рамках общеучебных познавательных УУД:

-моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, в которой выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);

-преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область [20].

Применительно к формированию медиакомпетенции младших школьников знаково-символическая система может включаться в урок русского языка в таком виде, как:

1. предметная – организация предметных действий: ребенку дается медиа средство, с которым он может работать непосредственно, при этом под действием понимается не графическая работа, а опыты, подобные физическим;

2. образная – дети работают с изображениями или моделями при использовании медиа средства на уроке русского языка;

3. символическая – дети учатся обозначать действия, слова символами, удобными при работе с медиа.

Проблема введения в урок русского языка знаково-символических средств достаточно сложна и сточки зрения методических приемов, и с точки зрения формы выражения предъявляемого учебного материала.

Учебная деятельность младшего школьника в данном контексте предполагает употребление и освоение разных систем знаково-символических средств. Не говоря о специальном освоении принципов построения и использования естественного языка в разных его формах (устной и письменной) в рамках предмета «Русский язык», учебная деятельность в настоящее время предполагает использование и искусственного языка: широко применяются визуальные знаково-символические средства – схемы, диаграммы, графики, карты, чертежи, модели и т.д.

Знаково-символические средства, используемые в учебной деятельности, различаются между собой по способам кодирования, сложности, произвольности-мотивированности и т.д.

Работа по формированию медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка предполагает различные варианты преобразования информации по предмету «Русский язык» в начальной школе. Это может быть развёртывание и свёртывание учебного материала совместно с грамотным использованием на уроке медиа средств, работа с медиа средствами на каком-либо из этапов изучения или закрепления материала с целью синтезировать, классифицировать, представить в новом виде изучаемую информацию. Такое преобразование учебной информации с помощью знаков, символов обеспечивает ее наглядность как условие оптимальной передачи, восприятия, осмысления, запоминания и применения. Также предполагается проектная деятельность, основными темами проектов учащихся начальной школы могут являться:

1. Графическое представление частей речи (любого другого понятия в области предмета «Русский язык»).

2. Использование сети Интернет для нахождения лексического значения слова.

3. Электронные учебные словари по русскому языку и работа с ними.

4. Учебные интернет-ресурсы по русскому языку и работа с ними.

5. Представление учебной презентации любой из изученных тем по предмету «Русский язык».

6. Правила (нормы) речевого взаимодействия в социальных сетях (электронной почте).

7. Схематичное (символьное) изображение какого-либо правила в содержании предмета «Русский язык».

8. Как искать информацию (выбор конкретной темы) в сети Интернет.

9. Видео ряд по любой из изученных тем.

10. Необычное в обычном (нахождение интересной и незнакомой ранее информации в сети Интернет, по любому из изученных правил, понятий и т. д.). Например работа с многозначными словами, происхождением слов, фонетикой слова, пунктуацией и др.

Для повышения мотивации к самостоятельному формированию медиакомпетенции на уроках русского языка и впоследствии во внеурочное время целесообразно предлагать учащимся карточки с домашним заданием в электронном виде и обмениваться ими с помощью электронной почты (e-mail). Такая работа стимулирует и организует учащихся начальных классов к самостоятельному осмысленному учению, познавательной и творческой работе с доступным медиа материалом.

Так как для данной работы с младшими школьниками характерна структурная сложность, четкая организация, однозначность понимания, то необходимо усиление в области работы над пониманием составляющих медиа средств:

- отбор медиа средств, которые будут использоваться на уроке;
- включение нового понятия, необходимого для формирования медиакомпетенции на уроке русского языка в систему ранее изученных, раскрытие сущности межпонятийной связи, наглядное изучение понятия;
- работа над основными элементами медиа средства, которое будет использоваться на уроке;
- предоставление вариантов деятельности, которые можно выбрать при работе с определённым медиа средством;
- выбор знаково-символических средств, которые необходимо использовать при преобразовании определённой информации на уроке.

Таким образом, кроме того, что у младшего школьника происходит формирование медиакомпетенции, также происходит обогащение словарного запаса на количественном и качественном уровнях с пониманием всех значений понятия; активность и мобильность словаря (точный и быстрый выбор терминов, понятий), готовность к речевой деятельности.

Как подчеркивает А.Н. Леонтьев, сознательность знаний характеризуется тем, какой смысл они приобретают для человека. Иными словами, учащиеся должны четко представлять смысл овладения медиакомпетенцией. При этом «существенная задача педагога заключается в том, чтобы найти на каждом этапе развития наиболее адекватные для обучаемого мотивы, соответственно преобразуя и переосмысливая задачу, которую он ставит перед ним» [11].

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта позволили выявить основные пути создания положительной мотивации у учащихся младших классов при формировании медиакомпетенции на уроках русского языка:

- применение современных форм и методов обучения (при правильном выборе методов у учащихся появляется теоретический интерес к способам и приемам формирования медиакомпетенции, создаются условия для развития познавательного мотива к изучению языка, а вместе с ним интерес к способам овладения языковыми знаниями и умениями с помощью различных медиа средств);
- учет возрастных психологических и физиологических особенностей младших школьников при отборе языкового материала, материала по формированию медиакомпетенции на уроках русского языка;
- коммуникативные задачи должны иметь практическую направленность, носить проблемный характер, активизировать мыслительную деятельность, вызывать стремление к познанию;
- создание в группе благоприятного психологического климата: на занятиях должны создаваться такие условия, которые повышают работоспособность, удовлетворенность, создает положительные эмоции.

Это способствует снятию тревоги, напряженности перед выполнением сложных медиа задач, повышает статус обучаемого в группе и усиливает групповую сплоченность в ходе совместной учебной деятельности. Действия младшего школьника должны подкрепляться успехом и развиваться по формуле: интерес – мотив – успех – интерес.

Формирование медиакомпетенции как составляющей ФГОС НОО должно реализовываться с учетом следующих методических приёмов:

- индивидуальная самостоятельная работа учащихся по заданию учителя с использованием медиа средства;

- коммуникативно-речевые ситуации, поисковая деятельность учащихся;
- упражнения для самостоятельного моделирования и корректировки различных текстов, сообщений Л.Е. Журовой;
- различные индивидуальные и групповые исследования по изучению какой-либо темы с использованием медиа средств;
- диалоги ученика и учителя, ученика и ученика, интерактивные диалоги;
- создание игровых ситуаций, упорядочивание сложных систем путем сведения к простому алгоритму по образцу А.Е. Смирнова;
- применение на уроках лингвистических игр: С.В. Ломакович, Л.И. Тимченко и др.

Мультимедиа – многокомпонентная среда, позволяющая использовать текст, графику, мультипликацию, видео. Данный принцип представлен следующими видами учебной деятельности:

- линейное представление информации, то есть последовательное знакомство ученика с изучаемым материалом, с применением линейной навигации, используется при первичном знакомстве с каким-либо средством медиа как обзорное изложение материала;
- нелинейное представление информации, то есть организация в медиа средствах нелинейных способов связывания информации и использование структурированной системы ориентирования между медиа средствами (мультимедийными ресурсами), учащийся в этом случае самостоятельно выбирает изучаемый материал, присутствует чёткая структуризация материала, возможна организация по семантическим критериям, данный вид деятельности рекомендуется применять, когда ученики обладают некоторыми знаниями по изучаемому материалу;
- наглядность, то есть деятельность, от которой зависит скорость восприятия учебного материала, понимание, усвоение и закрепление такого материала, который учащиеся готовы воспринимать, младший школьник в этом случае мотивирован, увлечён содержанием учебного материала, проводя самостоятельные задания, учащиеся могут убедиться в реальности тех процессов и явлений, о которых узнают от учителя.

Итак, применение принципа мультимедийности облегчает процесс запоминания, позволяет сделать урок более интересным и динамичным, стимулировать познавательный интерес к предмету, придать учебной работе проблемный, творческий, исследовательский характер, во многом способствовать обновлению содержательной стороны предмета «Русский язык», индивидуализировать процесс обучения и развивать самостоятельность учащегося.

Появление медиа средств в обучении обеспечивает такие новые формы учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передача достаточно больших объемов информации, представленных в различной форме, управление отображением на экране моделями различных объектов, явлений, процессов.

Таким образом, использование принципа мультимедийности при формировании медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка позволяет перейти от пассивного к активному способу реализации образовательной деятельности, при котором обучающийся является главным участником процесса обучения.

Процесс формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка в рамках ФГОС НОО включает в себя следующие этапы:

- развитие медиаграмотности;
- развитие знаний, умений, навыков, способов деятельности в области использования медиа средств в процессе обучения русскому языку младших школьников (непосредственно формирование медиакомпетенции);
- формирование антимаанипулятивных свойств – положительной мотивации медиапотребления, эмоциональной стабильности [20].

Развитие медиаграмотности. Суть данного этапа состоит во всестороннем развитии учащихся начальной школы на уроках русского языка (не только обучение языку, развитие языковой грамотности, но медиаграмотности). Согласно терминологическому словарю А.В.Федорова «медиакультура — это совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; выступает системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа. В то время как медиаграмотность — это умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение "читать" медиатекст; показатель развития медиакультуры.

Медиаграмотность является инструментом познания окружающего мира, инструментом реконструкции объектов, созданных посредством медиа. Медиаграмотность необходимо рассматривать не только как ещё один из видов выражения общей грамотности, но как наиболее витальную потребность современного человека [21].

Анализ научных работ в области формирования медиакомпетенции (А. В. Спичкин, В. Н. Стрельников, В. Н.Фатеев, А. В. Федоров, А.В. Шариков, и др.), показывает, что оно ориентировано на такие средства массовой коммуникации как пресса, телевидение, радио, кино и видео, в то время как современные медиа средства практически не актуализируются. Тенденции современного, постоянно

развивающегося общества, свидетельствуют о том, что всемирная глобальная сеть Интернет является современным средством коммуникации, которое оказывает огромное влияние на подрастающее поколение. Однако технократическая парадигма школьной информатики и сложившиеся традиции не учитывают социального аспекта влияния медиа на личность.

В связи с этим, необходимо начать формирование медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, именно с развития медиаграмотности совместно с развитием языковой грамотности.

Данный этап включает:

- 1) знакомство с многообразием источников информации;
- 2) работа с адаптированной для младшего школьника терминологией в рамках методики;
- 3) обучение простым приемам работы с сетью Интернет, знакомство с простыми медиатекстами;
- 4) использование наглядных средств обучения (медиа средств) в соответствии с возрастными особенностями младших школьников.

Следующий этап рассматривается, как непосредственное формирование медиакомпетенции у учащихся начальной школы на уроках русского языка. Он включает в себя: развитие знаний, умений, навыков, способов деятельности в области использования медиа средств в процессе обучения русскому языку.

Формирование медиакомпетенции на данном этапе представляется в виде взаимосвязанных последовательных компонентов методики:

- 1) медиа ресурсы общества и медиа культура;
- 2) понятие об электронных способах работы с информацией;
- 3) основные типы медиа задач и алгоритмы их решения
- 4) технология подготовки и оформления информации;
- 5) самостоятельная учебная творческая работа учащегося и ее медиа оформление.

Заключительный этап – формирование антимаанипулятивных свойств (положительная мотивация медиа потребления, эмоциональная стабильность) путём проектной деятельности.

В условиях глобализации информационного пространства и ускорения информационного потока, работа с медиа средствами нуждается в оперативности, краткости подачи информации – для собственной интерпретации, анализа медиатекста не остается времени (теряется сам смысл интерпретации, когда

интерпретация уже скрыто задана). Формируется поверхностное внимание, аналитичность мышления затрудняется.

Учащиеся постоянно нуждаются в получении информации, но в современном мире почти вся информация «лично не верифицируема, т.е. истина не может быть однозначно проверена в непосредственном индивидуальном опыте» [16], что приводит к восприятию оперативной, сенсационной, непрерывной и доступной информации, как единственной истинной и достоверной.

Поэтому на заключительном этапе учащиеся формируют собственное отношение, интерпретацию, способы и формы работы с имеющейся или получаемой информацией. Это уже не ознакомительная, а полноценная самостоятельная творческая работа учащихся с медиа средствами, формирующая антиманипулятивные свойства личности.

К антиманипулятивным свойствам личности относятся следующие её качества: рефлексивность, личностная автономия, конструктивная адаптивность, способность к объективному познанию, самокритика, лабильность, гибкость, самостоятельность [4].

Итак, основными составляющими формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка являются: контроль уровня формирования медиакомпетенции младших школьников, информирование учащихся об уровне их достижений в области медиаграмотности и языковой образованности с целью самоконтроля учащихся, анализа и корректировки деятельности; учет индивидуальных особенностей; возможность самостоятельной творческой работы учащихся с целью развития мыслительных операций. Для достижения всего этого, разработаны функции и этапы методики формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка.

Успех формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка во многом зависит как от правильного определения целей, принципов, функций и этапов, так и от способов их достижения. Способы достижения успешной реализации методики – это те приёмы, которые оказывают положительное влияние на совместный процесс обучения русскому языку и формирования медиакомпетенции младших школьников.

Этими приёмами являются:

- постановка проблемных ситуаций (в рамках проблемно-диалогического обучения);
- игровые приёмы;
- контроль языкового материала и его постоянный анализ;
- наличие медиа средства и возможность (необходимость) работы с ним на каждом уроке (работа в сети Интернет всегда сопровождается определёнными целями и задачами);

- поэтапная алгоритмическая работа (отработка операционных навыков при работ с текстовым, графическим редактором);
- многократная смена видов деятельности;
- обучение работе с информацией, представленной в разных формах;
- переход от совместной к самостоятельной работе (при смене слайдов в презентации, ответах на вопросы при работе с мультимедийным сопровождением) (в рамках методики в целом);
 - комплекс действий и операций, составляющих структуру формируемого навыка;
 - спользование различных способов реализации содержания материала;
 - разнотипность заданий, используемых на уроке (в рамках предмета «Русский язык»).

Из совокупности приемов складывается метод обучения. В процессе обучения под методом понимается – упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения [14, с.204]. В рамках методики формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, необходимо найти совокупность путей, способов достижения целей, решения задач, поставленных в данной методике, а также организовать соответствующую деятельность педагога, учащихся. Следовательно, определить методы, которые необходимо применять для успешного формирования медиакомпетенции.

Для определения методов обратимся к классификации по характеру (типу) познавательной деятельности (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Тип познавательной деятельности — это уровень самостоятельности познавательной деятельности, которого достигают учащиеся, работая по предложенной учителем схеме обучения.

В данной классификации выделяются следующие методы: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный); репродуктивный; проблемное изложение; частично поисковый (эвристический); исследовательский.

При обучении русскому языку в совокупности с формированием медиакомпетенции младших школьников, в одном виде работы необходимо только безошибочное запоминание и воспроизведение материала, в другом - знания добываются учащимися путём самостоятельного творческого поиска, постановкой проблемы, эвристической беседы учителя с учащимися, а где-то представлены в разных видах и способах восприятия информации. Также ведущей деятельностью по формированию медиакомпетенции младших школьников является познавательная деятельность (активность), поэтому данная классификация применима к теме монографии.

Также, при формировании медиакомпетенции на уроках русского языка, необходимо учитывать типы уроков, реализуемые в начальной школе в рамках ФГОС НОО.

Традиционно, в соответствии с требованиями стандарта начального общего образования определена чёткая классификация типов урока, представленная в таблице 4.

Таблица 4

№	Тип урока	Целевое назначение	Результативность обучения
1	Урок первичного предъявления новых знаний	Первичное усвоение новых предметных знаний, умений, навыков	Воспроизведение своими словами правил, понятий, алгоритмов, выполнение по образцу, алгоритму
2	Урок формирования первоначальных предметных навыков	Применение усваиваемых знаний или способов учебных действий в условиях решения учебных задач (заданий)	Правильное воспроизведение образцов выполнения заданий, безошибочное применение алгоритмов и правил при решении учебных задач
3	Урок применения предметных знаний, умений, навыков	Применение предметных знаний, умений, навыков в условиях решения учебных задач повышенной сложности	Самостоятельное решение задач (выполнение упражнений) повышенной сложности отдельными учениками или коллективом класса
4	Урок обобщения и систематизации предметных знаний, умений, навыков	Систематизация предметных знаний, умений, навыков, УУД (решение предметных задач)	Умение сформулировать обобщенный вывод, уровень сформированности УУД

5	Урок повторения	Закрепление предметных знаний, умений, навыков, формирование УУД	Безошибочное выполнение упражнений, решение задач учеником, коллективом класса; безошибочные устные ответы; умение находить и исправлять ошибки, оказывать взаимопомощь
6	Контрольный урок.	Проверка предметных знаний, умений, навыков, умений решать практические задачи	Результаты контрольной или самостоятельной работы
7	Коррекционный урок	Индивидуальная работа над допущенными ошибками	Самостоятельное нахождение и исправление ошибок
8	Комбинированный урок	Решение задач, которые невозможно выполнить в рамках одного урока	Запланированный результат
9	Учебная экскурсия	Непосредственное изучение явлений окружающего мира	Применение знаний, умений, навыков при изучении явлений окружающего мира в реальных жизненных ситуациях; творческое оформление отчетов
10	Урок решения практических, проектных задач	Практическая направленность изучения теоретических положений	Использование средств учебного курса в целях изучения окружающего мира

Формирование медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка происходит на уроках применения предметных знаний, умений, навыков (ЗУН), обобщения и систематизации предметных ЗУН, повторения, коррекционных уроках, учебных экскурсий, комбинированных уроках, решения практических, проектных задач. Уроки первичного предъявления новых знаний,

формирования первоначальных предметных навыков исключены, так как в образовательном процессе приоритетным является усвоение новых знаний по предмету «Русский язык», а обучение применению и использованию медиа средств на уроке проводится на усвоенном материале. Таким образом, учащиеся интерпретируют и отрабатывают полученные новые знания (по изучаемому УМК), используя область медиа.

Итак, можно выделить основную идею формирования медиакомпетенции как составляющей реализации ФГОС НОО, которая заключается в том, что учителям необходимо организовать образовательный процесс таким образом, чтобы освоение учащимися основных понятий, элементов медиа средств, способов работы с ними, происходило одновременно с накоплением знаний в рамках предмета «Русский язык», обеспечивая развитие умений не только в области языкознания, но и в области информатизации современного общества, учитывая физиологические, психологические особенности возраста.

В связи с этим в ФГОС НОО основным содержанием развития и социализации учащихся являются базовые национальные ценности [20], которые пронизывают всю учебную деятельность младшего школьника как личности, человека и гражданина, в том числе деятельность, связанную с обучением русскому языку и формированием медиакомпетенции на этих уроках как основного государственного и социального заказа.

Актуальность проблемы формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, как составляющей ФГОС НОО, обусловлена эволюционными тенденциями в начальном образовании, связанными с необходимостью осуществления языкового и медиаобразования младших школьников на инновационной основе; неполной разработанностью теоретико-методических аспектов, отражающих диалектическое единство её теоретической и технологической сторон; повышением требований ФГОС НОО к качеству образования учащихся младших классов; недостаточной разработанностью методико-технологического аппарата медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка; необходимостью создания инфраструктуры формирования медиакомпетенции обучаемых и накопления банка данных в этом направлении для успешной учебной деятельности на следующих ступенях образования.

Разработанные задания, упражнения, методы, формы, приёмы, способы, варианты, условия формирования медиакомпетенции как составляющей ФГОС НОО должны строиться на материале, доступном по изучаемой системе начального образования. Материал, который объединяет упражнение по русскому языку и задание по формированию медиакомпетенции, отбирается учителем самостоятельно, с учётом возрастных психологических и физиологических особенностей младших школьников. Всё это будет ненавязчиво развивать мышление, активизировать работу разных видов памяти, усиливать восприятие

текста упражнения, мотивацию к обучению, развивать рефлекссию своих действий и др., а, следовательно, младшие школьники будут успешно обучаться русскому языку и формировать собственную медиакомпетенцию, исходя из требований ФГОС НОО.

В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

-воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;

-переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

-ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения УУД, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

-признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

-учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

-разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;

-гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

В основе формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка лежат те же условия, элементы системно-деятельностного подхода и проблемно-диалогического обучения.

Уроки по предмету «Русский язык» в данном случае отличаются своей структурой, особой сложностью и специальными приёмами работы, так как данный вид работы ставит учащихся перед необходимостью многократного и

вариативного применения медиа средств, использования полученных в области медиaprостранства знаний в различных ситуациях, поисках решения той или иной учебной проблемы, а следовательно, выполняются все компоненты ФГОС НОО в условиях современного образовательного пространства. Всё это показывает неотъемлемую роль медиакомпетенции в области начальной ступени образования, делая её важной составляющей ФГОС НОО.

Библиографический список

1. Беркалиев, Т. Н. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы Текст. / Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. -СПб. : КАРО, 2009. - 144 с.
2. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993. — 172 с.
3. Власенко В.А., Якушина Е.В. Взаимосвязь компонентов информационно-образовательной среды школы [Электронный ресурс]: <http://www.openclass.ru/node/281645> (дата обращения 12.09.2015)
4. Волков Е. Критическое мышление: принципы и признаки. Введение [Электронный ресурс]: <http://evolkov.net/critic.think/articles/Volkov.E.Critical.think.principles.introduction.html> (дата обращение 11.08. 2015)
5. Выготский Л.В.«Вопросы психологии» 1996 – №6. – С. 132
6. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. – М.: 2008. 264 с.
7. Засурский Я. Н. Медiateкст в контексте конвергенции / Я. Н. Засурский // Вестник Московского ун-та. – 2005. – № 2. – С. 3-6. – Серия 10: «Журналистика».
8. Ковалева, Г. С. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] : учеб. пособие для учителей / Г. С. Ковалева, О. Б. Логинова. – М. : Посвещение, 2009. – 6 с.
9. Курбатова, З.Я. Реализация возможностей информационных технологий в процессе совершенствования методических подходов к изучению русского языка: автореф. кандидата педагогических наук. М., 2005. – 235 с.
10. Лавров, П. Н. Информационная образовательная среда — важнейший компонент новой системы образования // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6; [Электронный ресурс]: www.science-education.ru/106-8037 (дата обращения 1.08.2015)

11. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]/ А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1999. – 218 с.
12. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы [Текст]. -М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
13. Плеханов, А. А. Формирование готовности будущих педагогов к развитию у учащихся культуры потребления медиаинформации : автореф. кандидата педагогических наук. Балашов, 2011. – 238 с.
14. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
15. Министерство образования и науки Российской Федерации Приказ от 6 октября 2009 г. [Электронный ресурс]: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения 12.09.2015)
16. Пугачев, В.П. Управление свободой. – М.: 2005. – 81 с.
17. Пункт 1 статьи 7 Закона Российской Федерации "Об образовании" (Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации, 1992, N 30, ст. 1797; Собрание законодательства Российской Федерации, 1996, N 3, ст. 150; 2007, N 49, ст. 6070)
18. Розина, И. Н. Educational Технологии исследования и продвижения компьютерно-опосредованной коммуникации // Technology & Society 10(2), 2007.
19. Савинов, Е. С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2011. - 355 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: <http://standart.edu.ru>. (дата обращения: 1.08.15)
21. Федоров, А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
22. Христова Н. А. Нарушение языковой нормы в текстах СМИ: влияние на познавательные структуры индивида: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «теория языка» / Н. А. Христова. – М., 2006. – 206 с.

Мишанова Оксана Геннадьевна

Методико-технологические особенности коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании

Статья представляет собой обоснование научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в курсе «Русский язык» начального общего образования, включающее оптимальную модель методики, функции, условия, средства и методико-технологические особенности коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, отражающие перспективы развития современного коммуникативного пространства начального языкового образования. Уделено внимание системному описанию проведения практико-ориентированной работы по коммуникативной подготовке младших школьников, в результате которой выявлена степень успешности искомой концепции в массовой школьной практике, способствующей достижению качественных результатов обучения младших школьников русскому языку как средству общения.

Принимая во внимание практико-ориентированную цель обучения русскому языку как средству общения, направленную, прежде всего, на развитие устной речи мы считаем, что коммуникативная подготовка младших школьников должна выстраиваться таким образом, чтобы с помощью педагогического управления и вовлечения обучающихся в коммуникацию на протяжении всего курса обучения данному предмету формировать коммуникативно-развивающуюся языковую личность младшего школьника. Образовательная область начальной школы «Филология» в этом плане обладает широкими возможностями, т.к. ее гуманитарное содержание предметов позволяет одновременно решать учебно-познавательные, социально-ориентированные и коммуникативно-развивающие группы задач.

Следовательно, обучение младших школьников русскому языку должно строиться в соответствии с научно-методической концепцией, основанной на методике коммуникативной подготовки в языковом образовании, которая обеспечивается разработкой и внедрением в школьную практику вариативного учебно-методического комплекса по русскому языку, способствующего речетворческому и поликультурному саморазвитию личности учащегося.

Методика коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании построена с учетом закономерностей и системы принципов. Охарактеризуем каждый из представленных компонентов методики.

Целевой блок – определение цели и задач коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Ближайшей целью методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, по анализу и наблюдению, является развитие у младших школьников навыков культурно-речевого общения на высоком уровне, необходимых для осуществления эффективной межличностной и межкультурной коммуникации как в условиях взаимодействия между сверстниками и взрослыми внутри школы, так и за ее пределами. Перспективной целью разработки методики выделяется становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в поликультурной среде. Задачи применения методики таковы: 1) достижение младшими школьниками творческого уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности; 2) осознание младшими школьниками смысла и значения коммуникативной подготовки в становлении собственной коммуникативно-развивающейся языковой личности; 3) овладение младшими школьниками языковыми знаниями, содержащими национально-культурные речевые особенности и коммуникативными действиями в результате внедрения модели методики коммуникативной подготовки младших школьников.

Организационно-исполнительный блок включает этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников и организационно-педагогические условия эффективной реализации разрабатываемой нами концептуальной методики.

Реализация представляемого блока осуществляется в три этапа становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника:

1) Эмоционально-оценочный этап («Я – осознающий культуру») отражает некритическое освоение младшими школьниками языковых знаний и коммуникативных действий для превращения их в личностный опыт и способы деятельности. Эмоционально-оценочный этап становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника способствует также формированию субъективного социально-нравственного отношения к осваиваемым культурным нормам, ценностям, поступкам.

2) Личностно-смысловой этап («Я – самоопределяющийся в культуре») реализуется в целеустремленности младших школьников, самодисциплине, независимости в суждениях и взглядах, эмоциональной отзывчивости, способности видеть красоту. Выделение выявленного этапа говорит о наличии единства речи младшего школьника, мышления и практической деятельности.

3) Репродуктивно-творческий этап («Я – самореализующийся в культуре») является достаточным этапом для становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, который позволяет: а) освоить культурные ориентации и ценности личности; б) преобразовать их в достояние личности; в) осознать важность творческой самоактуализации собственной языковой личности.

Содержательный блок является системообразующим в рассматриваемой методике, так как его структурное наполнение включает процесс и результат

становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Содержательный блок состоит из соединения социокультурного, потребностно-мотивационного, когнитивно-ориентационного и практико-деятельностного компонентов, каждый из которых предполагает характерный фонд языковых знаний и коммуникативных действий, необходимых для становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Кратко их рассмотрим.

В социокультурный компонент содержательного блока методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании входят знания и умения, определяемые ценностно-значимым отношением к речевой культуре. Содержательной целью этого компонента является освоение младшими школьниками норм речевой культуры как важной составляющей общей культуры, совершенствование «правильных» ценностей и готовность корректно отстаивать свои взгляды и убеждения.

Потребностно-мотивационный компонент содержательного блока методики предполагает мотивы и стимулы восприятия и понимания необходимости достижения творческого уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в собственной коммуникативной подготовке и освоения общественной культуры. Указанный компонент концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников выделяет смысловые аспекты в содержании учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности и позволяет определить степень готовности к активной риторической и речетворческой деятельности.

Выделение когнитивно-ориентационного компонента содержательного блока методики коммуникативной подготовки связано с овладением младшими школьниками основными теоретическими (языковыми и речевыми) знаниями, необходимыми для становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. В пространстве предлагаемой методики рассматривается также когнитивно-ориентационный компонент как процесс освоения норм социальных отношений и правил поведения, который позволяет младшим школьникам самопрезентировать себя в общении и формировать самоактуализированную личность.

Условно знания данного компонента были разделены на 3 группы: общекультурные понятия речевой коммуникации; основные понятия видов речевой деятельности и способов их осуществления; специфические понятия этики общения и культуры речи, характерные для различных этнических и социальных групп. Акцентируется внимание также и на следующих аспектах коммуникативных знаний:

1. Знание мелодико-интонационных особенностей речи и их влияние на достижение положительного эффекта в той или иной коммуникативной ситуации, знание пространственных условий общения, мимики, телодвижений, жестов, которые позволяют ощущать эмоции партнера по коммуникации и быть адекватным собеседником.

2. Знание семантики слов, их связей, особенностей лексических и фразеологических единиц, речевых конструктов или формул, этикетных выражений в соответствии со сферами применения, обеспечивающих коммуникацию при устном и письменном общении; знание особенностей и норм поведения в различных этикетных ситуациях.
3. Знание основных особенностей литературных текстов, умение осуществлять коммуникативно-ориентированный анализ текстов и понимать их, планировать речевое поведение с учетом всех компонентов коммуникативной ситуации, конструировать собственные высказывания и тексты на основе знаний языковых средств и в соответствии с нормами и правилами культуры речи и этики общения.

Практико-деятельностный компонент содержательного блока концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников подразумевает развитие навыков практического применения культурно-речевых знаний в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности, приобретение опыта делового взаимодействия в коммуникативных ситуациях, развитие инициативы и самостоятельности младших школьников. Целью практико-деятельностного компонента является способность младших школьников участвовать в коллективной жизни класса, владение совместной проектной деятельностью, использование личностного самовыражения и самореализации, развитие индивидуальности и социальной ответственности.

Технологический блок разработанной нами методики включает механизм, представляющий собой «герменевтический круг», поскольку в процессе изучения русского языка необходимо педагогическое управление содержанием языковых единиц и речевых произведений как самосознания коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Механизм «герменевтический круг» опирается на коммуникативно-ориентированный анализ текста или фрагмента (блок-концепта) литературного произведения, представляющего собой коммуникативную задачу (ситуацию), решение которой завершается целостным осмыслением и пониманием имеющихся в тексте языковых знаний и коммуникативных действий.

Структурное содержание методики коммуникативной подготовки младших школьников на уроках русского языка отражает взаимосвязь системы специфических функций управленческого цикла (педагогический анализ, планирование, мотивация, организация коммуникативно-ориентированной деятельности, контроль и коррекция); включает этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, репродуктивно-творческий) и основывается на технологической составляющей методики, представляющей собой «герменевтический круг».

Под функциями педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников в исследовании понимается деятельность субъектов,

осуществляющих комплексный методический и технологический процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности с целенаправленным достижением фактических результатов в языковом образовании. Во взаимодействии субъектов и объектов коммуникативной подготовки проявляется единство функций в целостной системе педагогического управления.

Педагогический анализ как функция играет роль первоисточника в принятии управленческого решения, задает темп и создает основу для всего образовательного процесса. Образовательный стандарт начального общего образования филологической предметной области является отправным пунктом разработки методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, так как в нем заключены требования к предметным и метапредметным результатам учащихся. Анализ направлен на изучение состояния системы коммуникативной подготовки в курсе русского языка начального звена образования и уровня становления у младших школьников коммуникативно-развивающейся языковой личности. На этой основе характеризуемая функция управления позволяет синтезировать различные способы и средства для достижения новых качественных результатов концептуальной методики.

Функция планирования предусматривает определение конкретных задач, направленных на достижение младшими школьниками творческого уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Мотивация как функция методики коммуникативной подготовки младших школьников устанавливает внутреннюю потребность и убежденность в собственном языковом образовании, координирует мотивы и заинтересованность в необходимости коммуникативной подготовки для будущей жизни. Мотивы-цели являются основополагающим компонентом, так как они предвосхищают предполагаемый результат.

Под организацией коммуникативно-ориентированной деятельности младших школьников понимается реализация рабочей программы вариативного авторского курса, устанавливающего отношения и связи между субъектами языкового образования через педагогическое управление коммуникативной подготовкой младших школьников.

При организации коммуникативно-ориентированной деятельности педагог решает вопросы дифференциации и индивидуализации участников коммуникации в соответствии с видами заданий, этапами работы, рационального использования времени, последовательности реализации педагогических условий и вариативности методов для включения младших школьников в учебно-познавательную и коммуникативно-творческую деятельность.

Обязательной управленческой функцией методики коммуникативной подготовки младших школьников является контроль, который дает систематизированную информацию, показывает расхождение между целью и

полученным результатом, осуществляет системную проверку объективной функциональной результативности разработанной нами методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании и своевременное устранение имеющихся у младших школьников недостатков в языковых знаниях, риторических умениях и коммуникативных действиях.

Опыт показал, что функция контроля устанавливает степень владения определенным коммуникативным действием, выявляет возможное отставание, согласованность овладения различными коммуникативными действиями, проверяет адекватность оценки у младших школьников уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности и дает общую оценку теоретико-практической коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Отклонения от заданного режима методики коммуникативной подготовки устраняются с помощью своевременного внесения функции коррекции в языковое образование младших школьников, которое представляет собой функцию педагогического управления по оперативному и своевременному внесению исправлений для поддержания запланированного эффекта.

На уроках русского языка важно не только обогащать предметные языковые знания, но и с помощью методики коммуникативной подготовки младших школьников способствовать развитию метапредметных коммуникативных действий, влияющих на языковое самосознание обучающихся. Это возможно, если будут совершенствоваться три уровня психолого-методического развития – а) восприятие текста; б) истолкование языковых единиц текста; в) понимание текста. Выделенные уровни являются необходимыми условиями эффективности языкового образования.

Понимание как способность постичь смысл текста или значение языкового знака осуществляется при помощи трех основных умений: определить тему текста, представить его идею и определить направление речемыслительной деятельности. Основное противоречие состоит в том, что решение каждой из трех задач понимания может быть авторским и читательским, а совпадение понимания смысловых трактовок текстов является обязательным условием. Чтобы препятствовать субъективности понимания младшими школьниками авторских текстов и на основе их коммуникативно-ориентированного анализа способствовать становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности, используется механизм «герменевтический круг» в целях коммуникативной подготовки на уроках русского языка.

Как технологическая составляющая методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, «герменевтический круг» предусматривает при работе с учащимися: превращение проблемы текста или его фрагмента в эвристические вопросы, которые, в свою очередь, реконструируются и

мысленно трансформируются в текст для представления, понимания, объяснения, разрешения проблемы и освоения литературных образцов речевой культуры.

Технологическая составляющая методики реализуется поэтапно с помощью создания диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка и благодаря решению соответствующих каждому уровню становления коммуникативно-развивающейся языковой личности различных видов риторических и речетворческих задач (Г.А. Балл, И.В. Каган, Н.Ф. Талызина, Л.М. Фридман и др.).

Исследованием установлено: в учебной деятельности младшие школьники активно включаются в коммуникативно-ориентированный анализ фрагмента (блок-концепта) учебного или художественного текста, на основании которого происходит выявление его условий и назначения, т.е. построение содержательной абстракции и обобщения, выведение из него частных отношений и их объединение в единый объект для осмысления текста, разрешения поставленной в нем проблемы и освоения на этой основе языковых знаний и коммуникативно-речевых умений.

Таким образом, методику коммуникативной подготовки младших школьников мы определяем как целенаправленное взаимодействие субъектов языкового образования в процессе педагогического анализа, планирования, мотивации, организации, контроля и коррекции учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности по созданию целостной поликультурной учебно-пространственной среды начальной школы, способствующей становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, владеющей компетенциями, проявляющейся в готовности к взаимному диалогу, толерантности и содружеству, в постоянном стремлении к совершенствованию собственных языковых знаний, коммуникативно-речевых умений и их использованию в культурных контекстах различных сфер и ситуаций общения.

Результативность концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании обеспечена *комплексом организационно-педагогических условий*, обеспечивающих становление коммуникативно-развивающейся языковой личности в содержании учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности учащихся, возможности личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов.

При выявлении комплекса организационно-педагогических условий методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании нами предусматривались: а) требования общества к выпускнику учащегося начальной школы; б) необходимость модернизации содержания начального общего образования филологической предметной области курса «Русский язык»; в) результаты теоретико-практического анализа работы образовательных организаций по проблеме современной коммуникативной подготовки в языковом образовании; г) исследовательские данные

констатирующего этапа опытно-поисковой работы; д) специфику разрабатываемой нами концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

В разработке методики коммуникативной подготовки младших школьников мы определяем «условие» как обстановку или дидактическую среду языкового образования, в которой оно возникает, существует и взаимодействует с другими условиями в целях становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

В исследовании проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании мы, вслед за Р.А. Низамовым, М.А. Ушаковой, Ж.Г. Шолиной и др., под термином «условие» понимаем дидактическую среду, в которой через содержание образования отражаются основные элементы учебного процесса: педагогическая деятельность и учебно-познавательная деятельность.

Изучение научной литературы позволило определить понятие комплекса педагогических условий, которое мы понимаем как *совокупность необходимых и достаточных мер в процессе начального языкового образования, обеспечивающих достижение высокого уровня коммуникативной подготовки в результате становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников.*

В комплексе организационно-педагогических условий методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании мы выделяем *содержательные условия*:

- создание диалогической дидактико-коммуникативной среды;
- ориентация младших школьников на языковую толерантность;
- реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения».

Процессуально-технологические:

- организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников;

- применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку;

- создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников.

Подробно рассмотрим педагогические условия коммуникативной подготовки младших школьников, их актуальность и сущность.

Создание диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка. Язык является не только знаковой, но и семантической системой.

Языковое (словарное) и речевое (текстовое) значения слов могут не совпадать. Анализ текста нельзя ограничивать рассмотрением грамматических форм и связей, необходим и глубокий анализ смысла, семантики слов.

Диалог – универсальный инструмент понимания, истолкования, представления, конструирования на этой основе собственных текстов. Используются разные уровни диалога: 1) диалог с собственным Я, общение с самим собой, собственным сознанием; 2) диалог как процесс взаимодействия различных позиций (Я и другой); 3) мультидиалог как множественный одновременный диалог, который возникает при обсуждении проблем в малых группах по 4-5 человек.

Изменение привычной расстановки парт (буквами О, Т, П) создаст мотивационную готовность к нестандартной учебной ситуации. На уроках реализуется цикл мероприятий «Условия успешного общения». Используются тренировочные этюды, целью которых является развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека в диалоге и умение адекватно выразить свое, корректируя такое качество композиционно-речевой системы как уместность.

Применяются виды диалогов: информационный (когда в процессе восприятия каждый партнер получает новую информацию) и интерпретационный (когда в ходе диалога происходит обмен мнениями, оценка известных обоим партнерам фактов, их интерпретация).

Выделяются типы диалогов: самопрезентирующий, конфликтный, критический, мотивационный и т.д. Необходимо обучать младших школьников этикетному диалогу, характеризующимся определенной тематикой и неукоснительным соблюдением существующих в данном языке соответствующих норм вежливости. Содержательной особенностью реализации условия является *имитационный метод*, в котором преимущественное внимание уделяется подражанию предлагаемым образцам.

Методика организации диалогов, включает в себя предметную коммуникацию учителя и школьников по структуре эвристических вопросов при чтении с детьми различных учебных, художественных текстов или их фрагментов (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.). Данная технология, так называемая «герменевтический круг» опирается на коммуникативно-ориентированный анализ естественнонаучного, учебного текста или художественного произведения, а также его блок-концепта, представляющего собой коммуникативную ситуацию, решение которой завершается в целостном осмыслении имеющейся в тексте этико-нравственной проблемы и понимании значимости языковых знаний и коммуникативно-речевых умений.

При такой методике младшие школьники обсуждают прочитанный текст или его «блок-концепт» самостоятельно, но при педагогическом управлении ученическим диалогом, выделяют проблемы, совместно пытаются их разрешить,

знакомятся с разными позициями, уточняют, обобщают, вербализируют собственные знания, осмысливают понятия, оперируют ими с использованием терминов, происходит увеличение скорости интеллектуально-речевых реакций в спонтанном диалоге и накопление опыта диалогического общения.

Коллективно-групповая работа на уроках-диалогах пробуждает интерес и вкус не только к знаковой форме слова, но и к его содержательной стороне и использованию в различных ситуациях общения.

Успешность условия создания диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка обеспечивается достижением следующих планируемых результатов:

- уметь осуществлять предметную коммуникацию учителя и школьников по структуре вопросов-ответов при анализе с детьми различных учебных или художественных текстов этико-нравственной или коммуникативной направленности (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.);
- уметь заявлять проблему в реплике, слушать и слышать собеседника; использовать языковые средства выражения вежливости и уважения к мнению собеседника;
- уметь устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт, используя при этом не только вербальные (языковые), но и невербальные средства;
- владеть этикетными речевыми формулами в различных сферах и ситуациях диалогового общения.

Содержательной особенностью реализации условия *ориентации младших школьников на языковую толерантность* является *теоретико-практический метод*, который направлен на приобретение учащимися теоретических языковых и культурно-речевых знаний и освоение их в поликультурном образовательном пространстве. К теоретико-практическим методам мы относим: различные виды беседы, рассказ, наблюдение, сопоставительный анализ, выведение правила, логико-смысловой анализ ситуации.

С целью формирования национальной идентичности учащихся, толерантного сознания, чувства собственного достоинства и понимания необходимости уважать достоинство и свободу самовыражения другого человека в рамках разрабатываемой концепции нами предлагаются дискуссионные и игровые формы, ориентированные на учет национального контингента класса каждой из которых присуще широкое многообразие методов и приемов:

- словарь вежливых слов на разных языках, который составляется с учетом контингента учащихся класса (например, как сказать слова «спасибо», «пожалуйста», «здравствуй», «до свидания», «извини» и т.п. однокласснику на его родном языке);

- этнокалендарь класса, который также составляется с учетом контингента учащихся класса (например, определенные дни недели представляют собой особые даты и события у разных народов, поэтому необходимо совместно их отмечать в календаре на каждый месяц);
- карта класса (указать на карте нашей страны города, округа и республики, откуда приехали ученики или откуда родом их родители);
- пословицы народов мира (используются при оформлении кабинета двумя способами: несколько близких по смыслу или теме пословиц разных народов одновременно используются в оформлении или одна пословица выбирается как цитата дня);
- игровая копилка (картотека игр разных народов с их описанием);
- классная библиотека и аудиотека (включает подборку литературных произведений разных народов и этническую музыку, которую можно использовать во время досуговой деятельности учащихся, на переменах или во время уроков изобразительного искусства, музыки, технологии).
- активное применение младшими школьниками эвфемизмов эмоционально нейтральных слов или выражений, употребляемых вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными.

Успешность создания условия ориентации младших школьников на языковую толерантность обеспечивается достижением следующих планируемых результатов:

- освоить разные позиции в деловом общении, в споре, конструктивном столкновении мнений;
- уметь проявлять некатегоричность суждений при выражении мнения;
- владеть способностью вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия.
- уметь найти новые способы языкового выражения, взамен тех, которые задевают чувства и достоинства человека.

Реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения».

Программа курса детализирует и раскрывает содержание авторской концепции коммуникативной подготовки (обучения, воспитания и развития) младших школьников средствами предметного курса «Русский язык».

Содержание курса обеспечивает формирование у младших школьников ряда компетенций: лингвистической, дискурсивной, стратегической, поликультурной и учебной.

Рабочая программа авторского курса «Культура речи и этика общения» представляет собой целостный документ, включающий двенадцать разделов: статус документа; структуру документа; общую характеристику учебного курса;

пояснительную записку; основное содержание курса; метапредметные (коммуникативные УУД) результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку; требования к результатам освоения курса; тематическое планирование и основные виды учебной деятельности учащихся; календарно-тематическое планирование на период начального языкового образования; дидактическое обеспечение курса; учебно-методическое обеспечение курса; материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

Этапы изучения младшими школьниками курса «Культура речи и этика общения»:

1) докоммуникативный (учащиеся получают необходимые языковые знания и основные понятия речевой коммуникации, этики общения в процессе становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника). На этом этапе проводится работа по усилению мотивационной базы на изучение курса, более глубокому осознанию учащимися необходимости совершенствовать языковые знания и коммуникативно-речевые умения.

2) коммуникативный. Данный этап опирается на сочетаемость семиотического и герменевтического подходов как конкретно-научной и методико-технологической основ концепции коммуникативной подготовки младших школьников к изучению теоретического материала курса, которое осуществляется, в частности, через практический анализ (структурно-функциональный, причинно-следственный, сравнительный) коммуникативных ситуаций, коммуникативно-ориентированный анализ текстов. В ходе данного этапа обучения школьникам предлагаются коммуникативные задания, требующие продемонстрировать не только уровень владения коммуникативно-речевыми умениями, но и творческие способности. В основе этапа лежит совершенствование основных видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения и письма. Расширение практических навыков школьников происходит за счет реализации комплекса организационно-педагогических условий коммуникативной подготовки младших школьников и внедрения современных педагогических средств обучения речевой коммуникации и обобщения социально-коммуникативного опыта.

3) контрольный (проверяются сформированные у учащихся коммуникативно-речевые умения не только анализировать коммуникативные ситуации и тексты, но и продуцировать собственные, основанные на коммуникативно-творческой деятельности).

Содержательной особенностью реализации авторского курса «Культура речи и этика общения» является использование всего арсенала методов коммуникативной подготовки младших школьников на уроках русского языка: метод эвристических вопросов, задачный метод, имитационный метод, метод игры, метод проектов, метод «контрактов», метод редактирования текстов,

опросный диалогический метод, метод дискуссионного и группового собеседования, метод самопрезентации, метод создания портфолио учебных достижений и др. Кроме того, на занятиях необходимо развивать способы сотрудничества между субъектами коммуникативной подготовки, увеличивать время устной речевой практики на основе коммуникативно-ориентированного анализа текстов классической русской литературы с целью создания собственных текстов (устных или письменных), создавать условия для самостоятельной коммуникативной деятельности младших школьников, управлять овладением и использованием усваиваемого языкового и речевого материала.

Данный курс помогает совершенствовать культуру устной речи учащихся, вызывает познавательный интерес к предметному курсу русского языка, делает обучение продуктивным, способствует становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, формирует навыки и умения рационального речевого поведения.

Успешность разработки и реализации в образовательном процессе начальной школы авторского курса обеспечивается достижением следующих планируемых результатов:

- овладеть основами коммуникативной культуры, диалогового взаимодействия, монологической речи и толерантного общения;
- приобрести навыки эффективного чтения, слушания, письменной, устной речи в процессе изучения русского языка, навыки коммуникативно-ориентированного анализа различных видов текстов и конструирования собственных текстов в решении коммуникативных речетворческих и риторических задач;
- осуществлять самооценку и обобщать личностно значимый социально-коммуникативный опыт с помощью создания учебного портфолио по русскому языку в результате коммуникативной подготовки младших школьников.

Организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников. Обучение русскому языку – это обучение мотивированному выбору языковых средств в соответствии с речевой ситуацией. Для повышения мотивации учения целесообразно использование метода «контрактов» (индивидуальных и групповых договоров), заключаемых между учителем и учащимися. В таком добровольном контракте-соглашении (после совместного обсуждения) фиксируется четкое соотношение объемов учебной работы, ее качества и оценок.

Процессуально-технологической особенностью реализации данного педагогического условия является *метод конструирования*, который тесно переплетается с коммуникативным и имитационным, так как ориентирует учащихся на получение коммуникативных знаний и применение изученного на практике. Младший школьник обобщает накопленный теоретический и практический

материал, систематизирует его и использует в качестве вспомогательного рабочего средства для конструирования соответствующего высказывания в игровом задании и переноса знаний в естественные условия межличностного общения.

Составляющие создания устойчивой положительной мотивации на уроках русского языка:

1. Развитие интереса к русскому языку как предмету, понимание важности, целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов, тем. Этому способствует использование проблемных мотивационных заданий на каждом из этапов урока: «Линия времени», «Профи», «Оценка – не отметка», «Кредит доверия», «Защитный лист», «Коллекционер», «Рецензент» и т.д.

2. Умение ставить цель, определять зону ближайшего развития, понимать необходимость совершенствования языковых знаний, коммуникативно-речевых навыков, составляющих коммуникативную компетенцию личности. В начале и в конце учебного года использовать предметную когнитивно ориентированную анкету по русскому языку.

4. Обнаружение, исправление и объяснение логических, стилистических, речевых и прочих ошибок, редактирование текстов.

5. Организация «обратных связей» между учителем и учащимися (например, взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия, защита индивидуально-творческих и коллективных проектов). Основой индивидуально-творческих и коллективных проектов является изучение той или иной темы по предметному курсу «Русский язык», но можно использовать и дополнительные темы проектов, отражающие морально-этические представления младших школьников. Перечислим примерные темы проектной деятельности в начальной школе: *индивидуально-творческие* проекты: «Люби все живое»; «Береза – символ России»; «Любимый русский язык»; «Я в этом мире»; «Добрая душа – добрые поступки»; «Мир полон чудес» и т.п. Примерные темы *коллективных* проектов: «Подарок коллективу»; «Сказка об этикете»; «Имя прилагательное»; «Милый сердцу уголок»; «Красота человека»; «Опасности и спасение» и т.д.

6. Обеспечение сбалансированности между поисковой и исполнительской частью учебной работы школьников, между совместной и индивидуальной формами работы.

Успешность создания условия организации индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора младшими школьниками форм коммуникативной подготовки обеспечивается достижением следующих планируемых результатов:

- уметь работать в группе, принимать помощь от одноклассников и оказывать помощь, формулировать содержательную часть проекта, оформлять результат в виде доклада, стенда, газеты, репортажа, презентации;

уметь планировать учебное сотрудничество, согласовывать действия с партнером или группой, работать с информацией.

Применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку.

Основной дидактической и речетворческой единицей на уроках русского языка является слово, т.к. оно является «исходным ростком возникновения текста» или материалом для создания текста. Учащиеся на уроках русского языка осмысливают слова во всем многообразии значений (перцептивное, ассоциативное, этимологическое, символическое, морфологическое, художественное) не только с помощью разного рода словарей, но и произведений художественной литературы, живописи, музыки. В процессе определения речетворческой глубины и перспективы слова у учащихся рождаются замыслы собственных текстов. Результатом процесса речетворческого осмысления слова являются творческие письменные работы учащихся.

Под речетворческой задачей мы понимаем заданную совокупность условий конкретно-чувственного восприятия художественного слова на основе понимания языка литературного произведения, направленного на обогащение пассивного и активного словаря учащегося, употребление точных языковых ассоциаций, сравнений, метафор в связной устной и письменной речи, необходимых для оптимизации словесно-образного восприятия естественнонаучного или художественного текста, способности к образному воссозданию собственных текстов и осуществления в целом коммуникативной подготовки младших школьников.

Речетворческие упражнения строятся на словах, художественных текстах, произведениях живописи и музыки и соотносятся с витагенным опытом младших школьников. Виды речетворческих задач: словесные (в упражнениях этого типа учащиеся должны установить между двумя семантически отдаленными словами, ассоциативную цепочку в несколько слов или создают ассоциативные ряды по определяемому слову); текстовые (задачи связаны с умением вербально передавать зрительные впечатления с помощью произведений изобразительного искусства: картин, гравюр, рисунков и т. д., т.е. описание картин и сравнение своего названия с авторским); словесно-художественные (задачи направлены на установление связей между словами и музыкальными образами, на закрепление умения проанализировать и выразить словами свои впечатления от звучащей музыки, т.е. словесно написать музыку к тексту).

В процессе коммуникативной подготовки младших школьников на уроках русского языка также эффективным видом задач являются риторические задачи. Под риторической задачей понимаем заданную в специально организованных условиях и с учетом индивидуальных и психологических особенностей цель

культурно-речевого образования младших школьников, направленную на результат их будущей коммуникативной деятельности в межличностной среде.

Отталкиваясь от основных функций общения, мы выделили виды риторических задач: познавательные, регулятивные и поведенческие, актуализирующие личностные качества при выборе и рефлексии, имитирующие приемы принятия решений младшими школьниками в процессе межличностного общения. Для решения таких задач, детям предлагались следующие пути: 1) вербальное (словесное) объяснение решения; 2) графическое; 3) интеграция графического рисунка и его вербальное описание; 4) театрализованное представление решения задачи. Многократное решение однотипных риторических задач создает устойчивую модель решения конкретной коммуникативной задачи и обслуживающего ее речевого поведения.

Процессуально-технологической особенностью реализации данного педагогического условия является *коммуникативный метод*, опирающийся на речь, живое общение, языковую коммуникацию. Коммуникативный метод выдвигает на первый план речевое развитие учащихся, а теоретические сведения выводятся на основе изучаемых явлений в тексте. Данный метод позволяет искусственную речевую среду приблизить к естественной и ориентирует учащихся на создание высказывания, текста. Коммуникативный метод предполагает осуществление всех этапов речевой деятельности в их логической последовательности, начиная от ориентировки в теме высказывания и заканчивая получением обратной связи (ответной реплики).

В процессе обучения младших школьников русскому языку обеспечивается достижение следующих планируемых результатов:

- уметь анализировать последовательность собственных действий при работе над различными видами коммуникативных задач (изложениями и сочинениями) и соотносить их с разработанным алгоритмом;
- уметь точно определять тему, идею и направление (аспект) речемыслительной и речепорождающей деятельности;
- уметь создавать письменные и устные тексты с помощью слов, дополнительной художественной литературы, произведений живописи и музыки и соотносить с собственным витагенным опытом;

уметь оперировать языковыми знаниями и использовать коммуникативно-речевые умения для решения других познавательных и практических задач.

Создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников. Создание портфолио по русскому языку рассматривается нами способ оценки достижений в развитии речевой культуры и коммуникативных качеств младших школьников. Такая форма контроля и обобщения языковых знаний и

коммуникативных умений усиливает акцент на занимательности и стимулировании интереса к содержанию предметного курса «Русский язык».

Задачи портфолио: 1) помочь увидеть картину личностно значимых образовательных результатов в целом; 2) обеспечить отслеживание индивидуального прогресса ученика в процессе коммуникативной подготовки; 3) демонстрировать способности школьника практически применять приобретенные языковые знания и коммуникативно-речевые умения; 4) активно совершенствовать коммуникативные универсальные учебные действия (способность учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество с учителями и сверстниками, адекватно передавать информацию и отображать содержание и условия деятельности в речи).

Для оценки метапредметных (коммуникативных) достижений школьников мы используем особую систему оценивания, которая обусловлена ее особенностями (преимуществами). Оценка предполагает предъявление учителем к каждой работе (до ее выполнения учеником) пяти критериев оценки, отражающих цели учебного задания. Достижение каждой цели оценивается 1 баллом, и ученик, выполняя работу, набирает от 1 до 5 баллов, что позволяет давать содержательный анализ достижений всем учащимся класса.

Приведем *пример* диагностического критериального оценивания и самооценки достижений учеников в разных видах речевой деятельности. К коммуникативно-ориентированному анализу текстов в курсе русского языка могут быть предъявлены такие требования:

- выразительное чтение фрагмента (блок-концепта) учебного или художественного текста;
- умение пересказать своими словами его содержание;
- умение объяснить лексическое значение новых слов;
- способность выделить главное в тексте (ключевые фразы);
- способность ответить на вопросы учителя и класса.

Результаты выполненных работ и заданий анализируются учителем с помощью заполнения индивидуально-диагностических карт, которые педагог готовит заранее в соответствии с запланированным на учебном занятии овладением младшими школьниками тем или иным коммуникативно-речевым действием. Информация, содержащаяся в картах, является открытой для ученика и его родителей с целью обеспечения со стороны ученика приемами самоанализа и самооценки, а со стороны родителей – контроля и своевременной помощи ребенку при выполнении данного вида задания и подготовки к следующей работе. Индивидуальная диагностическая карта позволяет учителю не в общем, а

конкретно характеризовать достижения и проблемы учащихся и давать им необходимые консультации.

Безусловная ценность портфолио заключается в том, что он способствует повышению самооценки ученика, максимальному раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребенка, развитию мотивации к обучению русскому языку и дальнейшего становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Основная идея портфолио – научить ребенка обобщать свой опыт, подводить итоги знаний, уметь «презентовать себя». Содержание портфолио можно разбить на следующие категории работ:

- обязательные: промежуточные и итоговые письменные проверочные работы;
- поисковые: результаты проектной работы (как индивидуальной, так и в малых группах), самостоятельное исследование отдельных предметных проблем;
- ситуативные: применение изученного материала в практических ситуациях;
- описательные: например, написание сочинений, эссе, письменных комментариев к отдельным работам;
- внешние: отзывы учителей, одноклассников, родителей, а также оценочные листы с оценкой учителя.

Мы предлагаем использовать следующую структуру портфолио:

1. Введение (обращение). Этот компонент в портфолио является необязательным, однако, по желанию ученика или его родителей в самом начале портфолио (после титульного листа) может быть помещено письменное обращение ученика к проблеме современной речевой культуры школьников, необходимости и способам ее решения, причинам недостатков русской разговорной речи и т.п. Кроме того, это может быть обращение школьника к самому себе по имеющимся личным трудностям общения и необходимостью коммуникативной подготовки именно сейчас, в младшем школьном возрасте. Так или иначе, данная структурная часть портфолио позволит актуализировать имеющиеся у учащихся знания по проблеме и мотивировать их на необходимость собственного формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности в процессе изучения русского языка.

2. Оглавление (рубрики) портфолио. Мы предлагаем следующие рубрики портфолио:

– «МОЙ ПОРТРЕТ». В данном разделе можно поместить любую информацию, которая интересна и важна для ребенка. Возможные заголовки страниц: «Мое имя» - информация о том, что означает имя, можно написать о знаменитых людях, носивших и носящих это имя. Если у ребенка редкая или интересная фамилия, можно найти информацию о том, что она означает; «Моя семья» - здесь можно рассказать о каждом члене семьи или составить небольшой рассказ о своей семье; «Мой город» - рассказ о родном городе (селе, деревне), о

его интересных местах.; «Мои друзья» - фотографии друзей, информация об их интересах, увлечениях; «Мои увлечения» - небольшой рассказ о том, чем увлекается ребенок. Здесь же можно написать о занятиях в спортивной секции, учебе в музыкальной школе или других учебных заведениях дополнительного образования.

– «МОИ УЧЕБНЫЕ ПОМОЩНИКИ». Данный раздел содержит памятки, образцы, инструктажи, схемы, алгоритмы от учителя. Кроме того, здесь можно поместить следующие страницы: «Моя школа» - рассказ о школе и о педагогах; «Школьные предметы», на которой ребенок может высказаться о каждом предмете, найдя в нем что-то важное и нужное для себя.

– «Я ТРУЖУСЬ, ИЛИ МОИ РАБОЧИЕ МАТЕРИАЛЫ». В этом разделе заголовок листа посвящен конкретному школьному предмету – русскому языку, овладение которым обеспечивает успешность учебно-познавательной деятельности и межличностного общения. Ученик наполняет этот раздел текущими контрольными заданиями, интересными проектами, отзывами о прочитанных учебных или художественных текстах, творческими работами, домашними заданиями, планами, рисунками.

– «МОИ ДОСТИЖЕНИЯ». Это рубрика итоговых результатов выполненных работ. В него ребенок помещает свои лучшие творческие работы: сказки, стихи, сочинения и т.д. Если выполнена объемная работа (поделка), нужно поместить ее фотографию. Родителям необходимо предоставить полную свободу ребенку при наполнении этого раздела. Также в данном разделе можно расположить грамоты, сертификаты, дипломы, благодарственные письма, а также итоговые аттестационные ведомости. Причем в начальной школе не следует разделять по важности успехи в учебе и успехи, например, в спорте. Лучше выбрать расположение в данном разделе портфолио не в порядке значимости, а в хронологическом порядке.

3. Заключение (отзывы) портфолио. Этот структурный компонент портфолио включает положительную оценку педагогом его стараний. Здесь могут быть помещены отзывы одноклассников, учителей, педагогов дополнительного образования, родителей. Здесь учителя и родители могут высказать свои рекомендации и пожелания, например, по итогам учебного года.

Процессуально-технологической особенностью реализации данного педагогического условия является *продуктивный метод*, который предполагает моделирование и конструирование индивидуальной папки портфолио, в качестве основной деятельности учащихся. Это метод, дающий новообразования, который сочетает в себе приемы диагностического критериального оценивания, самооценки и самопрезентации, которые организуют самостоятельную работу учащихся. Результатом этой деятельности является продукт в виде учебного портфолио, не существующий ранее в системе коммуникативной подготовки

младших школьников. Назначение метода – активизировать коммуникативно-творческие способности учащихся, а также контролировать степень сформированности у них коммуникативно-речевых умений, которая определяется тем, в какой мере школьник может обобщать личностно значимый социально-коммуникативный опыт и самостоятельно осуществлять перенос изученного в новую учебную или жизненную ситуацию.

Успешность условия создания портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников обеспечивается достижением следующих планируемых результатов:

- уметь осмысливать свои достижения, формировать личное отношение к полученным результатам;
- уметь выражать собственное мнение и стремиться к координации различных позиций во взаимовыгодном сотрудничестве;
- уметь подводить итоги языковых и речевых знаний, «презентовать» себя.

Актуальность настоящего исследования определяется: 1) эволюционными тенденциями в образовании, связанными с необходимостью коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании; 2) неразработанностью концептуальных оснований методики коммуникативной подготовки младших школьников, отражающих диалектическое единство теоретической и технологической сторон данного процесса; 3) недостаточной разработанностью методико-технологического аппарата коммуникативной подготовки младших школьников; 4) необходимостью создания инфраструктуры коммуникативной подготовки младших школьников и накопления банка данных в этом аспекте.

Коммуникативная подготовка младших школьников с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности успешно реализуется в практике работы начального общего образования при разработке и внедрении научно-методической концепции в филологическую область предметного курса «Русский язык».

Методика коммуникативной подготовки младших школьников представляет собой целенаправленное взаимодействие субъектов языкового образования в процессе педагогического анализа, планирования, мотивации, организации, контроля и коррекции учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности по созданию целостной поликультурной учебно-пространственной среды начальной школы, способствующей становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, владеющего коммуникативными компетенциями, проявляющимися в готовности к взаимному диалогу, толерантности и содружеству, в постоянном стремлении к

совершенствованию собственных языковых знаний и коммуникативно-речевых умений и использованию в культурных контекстах различных сфер и ситуаций общения.

На социально-историческом уровне коммуникативная подготовка аналитически представлена предпосылками ее исторического становления, что обеспечивает адекватное понимание современного состояния и научно обоснованное определение дальнейших перспектив педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников.

На теоретико-педагогическом уровне выделены и проанализированы предпосылки методики коммуникативной подготовки младших школьников, особенности формирования основных рецептивных видов коммуникативной деятельности младших школьников, возрастные закономерности функционирования речемыслительной деятельности, компонентный состав компетенций в структуре и содержании коммуникативной подготовки и их взаимосвязь, уточнен понятийно-терминологический аппарат исследования искомого процесса.

Теоретико-методологические основания концепции коммуникативной подготовки младших школьников представляют: а) разноуровневость и иерархический характер структурной взаимосвязи и концептуального единства теоретико-методической основы: личностно ориентированного (общенаучный уровень), семиотического (конкретно-научный уровень) и герменевтического (методико-технологический уровень) подходов; б) многоплановость закономерностей коммуникативной подготовки младших школьников, выявленных в результате функционального анализа содержания и структуры начального языкового образования; в) системность принципов, содержащей три подсистемы: общедидактические принципы концепции коммуникативной подготовки младших школьников (кроссдисциплинарности, преемственности, поликультурности); принципы, отражающие идеи теории педагогического управления коммуникативной подготовкой (фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности); принципы осуществления коммуникативной подготовки младших школьников (ориентированности, персонификации, полисубъектности).

Психолого-педагогический уровень предусматривает анализ специфики концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников, а также комплекса организационно-педагогических условий ее успешной реализации.

Основополагающий замысел концепции заключается в разработке концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников, приспособленной к эффективному использованию в условиях динамично развивающегося образовательного процесса предметного курса «Русский язык»,

которая включает целевой, содержательный, организационно-исполнительный, технологический и результативно-оценочный блоки, базируется на закономерностях и принципах, предполагающих при изменяющихся внешних условиях устойчивость взаимосвязей всех компонентов ее содержательного блока (социокультурный, потребностно-мотивационный, когнитивно-ориентационный и практико-деятельностный). Содержательно-смысловым наполнением концептуальной методики является использование в образовательном процессе филологической области начальной школы дидактически подготовленного педагогом интегрированного материала.

Успешность реализации методики коммуникативной подготовки младших школьников может быть обеспечена созданием комплекса организационно-педагогических условий, который учитывал бы назначение и содержание коммуникативной деятельности учащихся, социальный заказ общества в личности, обладающей речевой активностью, возможности личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов. К ним мы относим содержательные (создание диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентация младших школьников на языковую толерантность; реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения») и процессуально-технологические (организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников; применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку; создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников).

Представленные в комплексе условия находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии содержательных и процессуальных сторон коммуникативной подготовки младших школьников. Новизна выделенных педагогических условий заключается в том, что ранее в комплексе они не использовались с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников. Доказательством этому служит опытно-поисковая работа настоящего исследования.

Проведенный педагогический эксперимент подтверждает, что реализация намеченных условий методики коммуникативной подготовки младших школьников в начальном языковом образовании способствует достижению более высоких качественных результатов. Проверка выдвинутой гипотезы осуществлялась с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Статистически значимый эффект в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника достигнут в той экспериментальной группе, где был реализован комплекс всех выявленных нами организационно-педагогических условий, что позволяет констатировать высокую эффективность

разработанной научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании и подтверждает выдвинутую гипотезу.

Библиографический список

1. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст]: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Ларина, Т.В. Фактические мотивы и их роль в коммуникации [Текст] / Т.В. Ларина // Эмоции в языке и речи: сборник научных статей / под ред. И.А. Шаронова. – М.: РГТУ, 2008. – С. 150-158.
4. Мишанова, О.Г. Методология и технология педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст] : монография / О.Г. Мишанова. – Челябинск: ООО Издательство «Элит-Печать», 2013. – 250 с.
5. Никитина, Е.Ю., Мишанова, О.Г. Общедидактические методы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст] / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 59-63.
6. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
7. Седов, В.А. Педагогические возможности диалога в образовательном процессе [Текст] : дис.... канд. пед. наук / В.А. Седов. — СПб, 2012. – 298 с.
8. Современные проблемы языкового образования [Текст] : научно-метод. сб. / под. ред. В.В. Сафоновой. – М.: Еврошкола, 2011. – Ч. 2. – 98 с.
9. Толкач, С.В. Технология развития навыков речевого этикета у учащихся пятых-шестых классов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / С.В. Толкач. – Екатеринбург, 2007. – 238 с.

**Пути решения проблемы формирования коммуникативной компетенции
младших школьников**

В статье обосновывается понятийное терминологическое поле проблемы формирования коммуникативной компетенции младших школьников, описывается семиотико-ситуационный подход как теоретико-методическая основа, обоснованы педагогические принципы и педагогические условия, способствующие эффективному формированию коммуникативной компетенции младших школьников.

Учебная деятельность младшего школьника – это не только деятельность по усвоению знаний, это ещё и способ овладения социальной реальностью, формирование мотивационно-потребностной сферы ребёнка. К сожалению, приходится констатировать существенные недостатки в организации дидактического общения в современной школе. Тот уровень речевой культуры, которым обладают сегодняшние младшие школьники, не вполне соответствует потребностям современного образования и общества в целом. Таким образом, есть необходимость скорректировать современный образовательный процесс с учётом данной проблемы, чтобы его правильная организация способствовала успешному развитию коммуникативных учебных действий младших школьников и формированию культуры их речи в целом.

В контексте исследования формирование коммуникативной компетенции мы рассматриваем не только в лингвистической сфере (как овладение ребёнком языковыми нормами: фонетическими, лексическими, грамматическими), но и в сфере общения детей со сверстниками и взрослыми (как овладение коммуникативными умениями).

Логические линии, направленные на решение проблемы формирования коммуникативной компетенции, зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения. Значимость развития личности учащегося, его познавательных и созидательных способностей, формирования у него целостной системы коммуникативных знаний, умений, навыков, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности также подчеркивается в «Концепции модернизации российского образования до 2020 года» [2; с.22].

Предмет «Русский язык» играет важную роль в реализации основных целевых установок начального образования: становлении основ гражданской идентичности и мировоззрения; формировании основ умения учиться и

способности к организации своей деятельности; духовно-нравственном развитии младших школьников [15; С.142-143].

В учебном предмете «Русский язык» выделен раздел «Виды речевой деятельности». Его содержание обеспечивает ориентацию младших школьников в целях, задачах, средствах и значении различных видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо). Развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности заложит основы для овладения устной и письменной формами языка, культурой речи. Учащиеся научатся адекватно воспринимать звучащую и письменную речь, анализировать свою и оценивать чужую речь, создавать собственные монологические устные высказывания и письменные тексты в соответствии с задачами коммуникации. Серьёзное внимание уделяется формированию фонетико-графических представлений о звуках и буквах русского языка. Чёткое представление звуковой и графической формы важно для формирования всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма [1].

Значимое место отводится темам «Текст», «Предложение и словосочетание». Они наиболее явственно обеспечивают формирование и развитие коммуникативной компетенции учащихся. Работа с текстом открывает возможности для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей. Ориентация в морфологической и синтаксической структуре языка и усвоение правил строения слова и предложения, графической формы букв обеспечивает развитие знаково-символических действий – замещения (например, звука буквой), моделирования (например, состава слова путем составления схемы) и преобразования модели (видоизменения слова).

Формирование коммуникативной компетенции предполагает и другие субкомпетенции: языковую (обучение нормам языка и умение ими пользоваться в соответствующей ситуации), лингвистическую (знание о языке, владение метаязыком лингвистики) и культуроведческую (знание о языке и культуре народа) [13; С. 70-71].

В представлении Р. Ладо язык есть «сложная коммуникативная система, дифференцированная по уровням сложности, которые переплетаются друг с другом и содержат выбор и организацию значений, звуков и более крупных по форме единств». Способность использовать язык в коммуникативных целях, по определению Д. Баке, является коммуникативной компетенцией. Он рассматривает данное понятие как «интенсивный и творческий обмен информацией с использованием системы открытой коммуникации, заключающейся в возможности языкового обмена, как набор навыков для символически передаваемой интеракции». Основная задача коммуникативной

компетенции состоит в том, чтобы понимать собеседника при любом уровне обмена информацией [19; С. 230].

Этот термин введен Д. Хаймсом как социолингвистическое понятие и является продолжением и развитием теории социолингвистики Н. Хомского, впервые выделившего в отдельные понятия лингвистическую компетенцию и лингвистическое действие. Считается, что компетенцию в языке можно оценить только через её реализацию в действии.

Термин «коммуникация» обозначает универсальное понятие, которое в настоящее время используется всеми науками. Коммуникация возникла в человеческом обществе как потребность индивида передать другому индивиду необходимую для совместного действия информацию. Словарь иностранных слов даёт следующее определение: «Коммуникация – это акт общения, передачи информации от человека к человеку при помощи языка или других знаковых систем» [13; С. 80-81]. В психологическом словаре коммуникация толкуется как «смысловой акт социального взаимодействия, а основные функции коммуникационного процесса состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого её элемента».

С лингвистической точки зрения, данное понятие трактуется как «сообщение или передача средствами языка содержания высказывания». В случае несовпадения языковых кодов (средств языка) требуется помощь, т.е. перевод. Солидаризируясь с мнением Р.К. Миньяр-Белоручева, рассматриваем коммуникацию как сложный вид речевого взаимодействия, удваивающий компоненты коммуникации, целью которой является передача сообщений в тех случаях, когда коды, которыми пользуются источник и получатель, не совпадают [9; С. 150-152].

Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие научные коллективы и методисты. К ним в нашей стране прежде всего следует отнести Институт русского языка им. А. С. Пушкина (М.Н. Вятютнев, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Э.Ю. Сосенко, А.Н. Щукин), представителей метода активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), методистов и психологов И.Л. Бим, П.Б. Гурвича, И.А. Зимнюю, Г.В. Рогову, В.Л. Скалкина, Э.П. Шубина; среди зарубежных коллег (Г.Э. Пифо), Р. Олрайт, Г. Уидсон, У. Литлвуд (Англия и США), С. Савиньон (Франция) и др. [17]

При всем различии методологий и технологий обучения все эти ученые внесли в теорию и практику много ценного. Подход каждого ученого, несомненно, своеобразен и имеет право на дальнейшее развитие.

Коммуникативный подход характеризуется прежде всего отказом от запретов аудиолингвального и аудиовизуального методов, т. е. он признает возможность использования родного языка в качестве средства семантизации,

реабилитирует грамматические объяснения, но, что самое главное, определяющим становится не заучивание лексики и грамматических правил, а реализация потребностей обучаемых, осуществление ими собственных коммуникативных намерений. Отсюда вытекала необходимость анализа этих потребностей и построения курса обучения на их основе. Новая тенденция придавала первостепенное значение тому, что именно хочет сообщить и с какой целью один участник общения другому в определенной ситуации, грамматическая роль слова во фразе отступала на второй план.

При таком подходе особую остроту приобретали проблемы мотивации обучения. Мотивация, интерес, желание, психологический комфорт, радость, положительно эмоционально окрашенные отношения между партнерами общения – вот что выделялось передовыми педагогами, методистами и лингвистами всего мира как необходимая предпосылка и условие успешного овладения языком.

Ряд направлений современной психологической и педагогической теории определяет процесс обучения как взаимно опосредствованную активность преподавателя и студента. Специальной проблемой педагогической психологии на данном этапе становится проблема диалога в обучении или проблема педагогического общения (А.А. Бодалев, В.М. Ляудис, Л.А. Петровская и др.). Возрастает интерес к групповым формам познавательной деятельности. Определилась также тенденция перехода от информативных к так называемым активным формам и методам обучения с включением элементов проблемности, исследовательского поиска, игры, отказа от жестких способов управления образовательным процессом в пользу развивающих, активизирующих, интенсивных, игровых (А.А. Вербицкий, Г.А. Китайгородская, Т.В. Кудрявцев, А.А. Леонтьев, А.М. Матюшкин и др.).

Важным при обучении языкам признаётся не только усвоение фоновых историко-культурных знаний и активного пользования необходимым набором лексических единиц и грамматических структур. Но, помимо этого, неизменным условием является достижение такого уровня владения языком, которое позволяет: быстро реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы; быстро определять адекватную линию речевого поведения; безошибочно выбирать конкретные средства из обширного арсенала; употреблять их сообразно предлагаемой ситуации [16].

Важно подчеркнуть, что коммуникативная компетенция относится как к знанию, так и к навыку использования этого знания в реальном общении. Под знанием понимается все то, что человек знает сознательно и неосознанно о языке и других аспектах использования языка; навык же соответственно относится к тому, насколько хорошо это знание реализуется в реальном общении. Д. Хаймс пришел к заключению, что обычный член общества имеет как знания, так и способности относительно четырех сфер коммуникативной компетенции. Данные четыре

пункта компетенции отражают: 1) грамматические (формально возможные); 2) психолингвистические (инструментально выполнимые); 3) социокультурные (контекстуально-приемлемые) знания и 4) знания де-факто (действительно реализуемые знания, а также способность к их использованию).

Р.П. Мильруд включает в состав коммуникативной компетенции четыре основных компонента: 1) грамматический (знание грамматики, лексики и фонетики), 2) прагматический (знание того, что сказать в определенной ситуации определенным людям), 3) стратегический (знание, как сказать в различных обстоятельствах), 4) социокультурный (знание общественного этикета, национального менталитета, ценностей и т.д.).

Т.Н. Астафурова [2; С. 15-17] описывает трехуровневую модель коммуникативной компетенции, в рамках которой выделяются способности коммуникантов: оперировать энциклопедическими (когнитивными) знаниями, отражающими устройство реального мира, различных предметных областей, включая области профессиональной деятельности человека (когнитивная компетенция).

Основываясь на проведенных исследованиях, считаем возможным рассматривать **коммуникативную компетенцию** как совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения.

Представляется возможным включить в структуру коммуникативной компетенции младших школьников следующие компоненты: проектировочный, стратегический, контрольно-оценочный [5].

Проектировочный компонент предполагает наличие способностей, связанных с действиями, обеспечивающими психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению. Данный компонент подразумевает осознание задач по овладению коммуникативной компетенцией; пополнение, углубление, совершенствование знаний по родному языку, культуре родной страны и соотнесение и сравнение этих знаний. Также данный компонент предполагает наличие умений, направленных на выбор способов поведения, наиболее оптимальных по отношению к партнеру по общению, особенно партнеру-представителю иной культуры; действия по прогнозированию направления и характера развития отношений между людьми; отбор информации и композиционного построения коммуникации, построение и перестроение своих действий в связи с конкретной ситуацией общения.

Стратегический компонент коммуникативной компетенции связан с действиями по реализации способов поведения, предполагает наличие умений, связанных с техникой общения и обеспечением коммуникантов стратегией

взаимодействия; это действия по ведению и поддержанию беседы средствами родного языка, установлению контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею; оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника; умения управлять беседой, т.е. начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.; умения аргументировать свои высказывания, адекватно отвечать на вопрос, высказывание собеседника; умения использовать различные знаковые системы информационного процесса: жесты, мимику, пантомиму; интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д.

И, наконец, контрольно-оценочный компонент коммуникативной компетенции может включать в себя проведение элементарного исследования степени сформированности коммуникативной компетенции, анализ результатов на основе обобщения результатов своей деятельности, возникновение обратной связи. Способность обеспечить обратную связь напрямую связана с планированием речи, нахождением адекватных средств для передачи содержания и правильной ориентировкой в условиях общения, то есть со всеми первоначальными действиями, предпринятыми в процессе речевой деятельности. Обратная связь — это не просто подключение собеседника к диалогу или правильная передача информации, но и статусное филолого-лингвистическое отношение говорящего к полю культуры речи.

Л. Бахман используя термин «коммуникативная языковая способность», обозначающий не только компетенцию, но также и способность применять знания посредством психофизиологических механизмов (навыков), утверждает, что компетенция реализуется через действия. В соответствии со структурой коммуникативной компетенции нам представляется возможным назвать действия, необходимые для реализации данной компетенции.

Проектировочный компонент подразумевает следующие действия: обеспечить психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; осознавать задачи по овладению коммуникативной компетенцией и соотносить эти задачи со своей языковой подготовкой; пополнять, выбирать способы поведения, наиболее оптимальные по отношению к партнеру по общению, особенно партнеру-представителю иной культуры; прогнозировать направление и характер развития отношений между людьми; отбирать информацию и композиционное построение коммуникации.

Стратегический компонент предполагает такие действия, как: реализация способов поведения; обеспечение коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами родного языка, установлению контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею); оперативное реагирование на вербальное и невербальное поведение собеседника и управление беседой (начать, вступить, прервать,

завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.); адекватные ответы на вопросы, высказывание собеседника; использование различных знаковых систем информационного процесса (жесты, мимику, пантомиму; интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д).

Контрольно-оценочный компонент включает действия: определение своего лингвистического статуса, оценка уровня передачи информации; проведение элементарного исследования уровня сформированности коммуникативной компетенции; анализ результатов на основе обобщения результатов своей деятельности; сравнение результатов своей деятельности с результатом других учащихся; построение своих действий в связи с конкретной ситуацией общения; умение корректировать свою деятельность с учётом обратной связи.

Исходя из понимания процесса формирования коммуникативной компетенции как сложного процесса, осмысление которого может осуществляться с разных точек зрения, в качестве теоретико-методического основания избран семиотико-ситуационный подход. Это объясняется тем, что в теории и методике обучения русскому языку в начальной школе наметилась тенденция выбора не просто одного, а синтеза нескольких, ранее известных теоретико-методологических подходов, отдельные элементы которых просматриваются на протяжении всей истории человеческого познания и которые могут быть детерминированы в русле развития конкретной проблемы.

Формирование коммуникативной компетенции с позиций семиотического подхода – это управление процессом порождения/восприятия у обучаемых определенных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями обучаемых и соответствуют сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории [3; С. 18-19].

Ситуационный подход концентрируется на том, что пригодность различных технологий формирования коммуникативной компетенции определяется конкретной ситуацией. При этом самым эффективным в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации, максимально адаптирован к ней. С точки зрения ситуационного подхода, оптимальные приемы и способы, которые должен использовать учитель, не могут носить общий характер; они должны значительно варьироваться и определяться именно ситуацией. Содержание коммуникативной подготовки ребенка заключается в умении правильно выбрать оптимальные приемы.

Наше понимание категории «принцип» схоже с мнением В.И. Загвязинского и его последователей, с точки зрения которых теоретическое понимание сущности принципа заключается в том, что это ориентир, рекомендация о способах движения от достигнутого к перспективному, о способах достижения меры,

единства, гармонии в сочетании каких-либо противоположных сторон, начал с тенденцией педагогического процесса.

Основу и новизну формирования коммуникативной компетенции младших школьников составляют принципы *партисипативности*, *лингвокультурности* и *междисциплинарности*.

Принцип партисипативности предполагает: совместное принятие решений коммуникативных задач учителем и учеником, диалогическое взаимодействие учителя и ученика, основанное на паритетных началах; добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса; консультации, поиски согласия между учителем и обучаемым, достижение консенсуса при решении учебных задач.

Принцип лингвокультурности обусловлен стремлением к осмыслению феномена культуры как специфической формы существования человека и общества в мире. Связь культуры с языком прослеживается в фактах реального воплощения культурной информации в речевой коммуникации между членами общества (Ф. де Соссюр, Ю.С. Степанов, С.Г. Тер-Минасова и др.). А, как известно, лингвокультурология предполагает ознакомление обучаемых с новой культурой через посредство языка и в процессе его изучения. Поскольку процесс коммуникации подразумевает наличие как минимум двух собеседников, представляющих разные культуры, это означает, что обучаемые должны владеть формами речевого этикета, передающего значительное количество культурной информации, которая связана с общественным устройством и правилами общежития. Культурная информация передается особыми формами, в качестве которых выступают речевые стандарты ведения беседы (вступление, поддержание и окончание беседы), формы обращения, восклицания и т.д.

Развитие новой языковой парадигмы ставит перед учителями начальной школы множество вопросов, среди которых можно назвать требования к уровню коммуникативной компетенции обучаемых, к отбору лингвокультурологического материала для учебных целей, его методическому структурированию для различных образовательных контекстов и разработка технологий коммуникативного образования [5]. Последнее требование подразумевает четкое осознание того, насколько те или иные лингвокультурологические знания и умения, которыми овладевает обучаемый, будут реально способствовать обогащению его мировидения и тем самым развитию и саморазвитию его личности, что, в конечном итоге, является основной целью современного коммуникативного образования [1].

Принцип междисциплинарности есть требование следовать общенаучной методологии, которая не выражается в полном объеме, но образует «силовое поле», «составляющее основу педагогического процесса подготовки обучаемого».

Нормативные функции принципа междисциплинарности включают следующие требования к содержанию коммуникативного образования: а) использование их для разработки междисциплинарной структуры учебных знаний и формирования представления о системности знаний; б) выделение сложных комплексных проблем современности, которые можно решать только в системе научных дисциплин; в) раскрытие через реализацию междисциплинарности тенденции развития науки (дифференциации, интеграции, гуманизации, социализации научных знаний); г) использование междисциплинарности, обуславливающей интегральность, целостность научных знаний и являющейся регулятивом развития учебного познания в качестве важнейшего показателя развития диалектического мышления.

Выявляя комплекс педагогических условий формирования коммуникативной компетенции младших школьников, мы ориентировались на требования, предъявляемые современным обществом к начальному языковому образованию и специфику коммуникативной компетенции младших школьников.

В итоге выявлен следующий комплекс педагогических условий.

Включение в языковой образовательный процесс диалогической речи.

Содержание предмета «Русский язык» направлено на формирование функциональной грамотности и коммуникативной компетенции младшего школьника и является основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей, основным каналом социализации личности.

Целями изучения предмета «Русский язык» в начальной школе являются:

- ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического восприятия и логического мышления учащихся;
- формирование коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи, а также навыков грамотного, безошибочного письма как показателя общей культуры человека [14; С.113-121].

Изучение предмета «Русский язык» определяет ряд практических **задач**:

- развитие речи, мышления, воображения школьников, умения выбирать средства языка в соответствии с целями, задачами и условиями общения;
- формирование у младших школьников первоначальных представлений о системе и структуре русского языка: лексике, фонетике, графике, орфоэпии, морфемике (состав слова), морфологии и синтаксисе;
- формирование навыков культуры речи во всех её проявлениях, умений правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные устные монологические высказывания и письменные тексты;

- воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к русскому языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждение познавательного интереса к языку, стремления совершенствовать свою речь [8; С.8-19].

Педагогические представления о диалоге, его сущности, назначении и роли в образовательном процессе позволили заметить следующее [6; с.78]:

а) в истории отечественной и зарубежной педагогики обращение к диалогу связано с потребностью человека понять себя, развивать свой ум, проявлять самостоятельность (Дж. Дьюи, И.Г. Песталоцци, Л.Н.Толстой, К.Д. Ушинский);

б) диалог-ситуация поиска смысла ценностей и закрепления их в переживаниях и действиях (Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, И.А. Колесникова, А.П. Тряпицина и др.);

в) диалог обеспечивает понимание, сопереживание, раскрывает в человеке индивидуальность (В. Дильтей, Е.И. Казакова, А.Г. Ривин и др.);

г) воспитание в культуре и в культуре обеспечивает естественное вхождение человека в социальную жизнь, диалог, с одной стороны, а с другой, именно в диалоге происходит овладение культурой (Т.Г. Браже, И.С. Грачёва, А.В. Мудрик и др.).

Осмыслить роль диалога в становлении человека помогают работы К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна и др., рассматривающие общение как ведущий фактор развития личности, как деятельность по усвоению норм человеческих взаимоотношений. Воспитательный потенциал диалога в обучении и воспитании раскрыт в трудах Б.С. Гершунского, П.Ф. Каптерева, В.Н. Сорока-Росинского и др [1].

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 учётом внутренних диалогов, влияет на эмоции и психофизиологическое состояние человека; диалог даёт 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, привёл нас к уточнению принципов, отличающих диалог от иных форм общения. Среди них принципы как объективного характера (наличие общего пространства взаимодействия, единство

языка, существование общей для субъектов проблемы взаимодействия), так и субъективного характера (существование различных позиций и смыслов, равенство партнёров, эмоциональная включённость учителя и ученика, взаимопонимание; рождение нового смысла относительно предмета обсуждения; сотворчество, единство цели (А.А. Бодалев, Ю.С Курганов, С.Н. Роспопова и др.).

Следует подчеркнуть, что диалог как инструмент создания личностно ориентированной ситуации отличается от широко распространенного вопросно-ответного метода обучения. Личностно ориентированная ситуация создаётся посредством диалога. Диалог не просто выявляет сущность человеческой личности, в нём человек формируется как личность. В условиях диалога обучаемый не усваивает готовые результаты, а творчески перерабатывает их путём обнаружения личностного смысла, открытия для себя чего-то нового. В этом состоит суть развития личности [4; с.80].

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

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

- диалог есть способ коммуникации, направленный на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся субъектов;
- основными характеристиками диалога являются характер взаимодействия, эмпатия, ценностно-смысловая равноценность участников диалога, безоценочное принятие другого человека, плюрализм мнений, открытость иным взглядам и позициям;
- формирование коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов на уроках русского языка посредством диалога осуществляется через повышение подготовки обучаемых, овладение способами бесконфликтного взаимодействия, продуктивной коммуникативной компетенцией;

• включение обучаемых во взаимодействие в процессе изучения языка обеспечивается благодаря применению ряда специальных приёмов обучения.

Итак, диалог направлен на расширение коммуникативного опыта обучаемого путём погружения в ситуации, вызывающие множество мнений, воспитания уважения к ним, нацелен на установление позитивных контактов и отношений.

Включение в образовательный процесс монологической речи.

При обсуждении вопросов, касающихся психологических особенностей монологической речи, следует обратить внимание на коммуникативную природу этого вида речевой деятельности.

Монологическая речь в естественном общении маркирована коммуникативными целями и задачей говорящего. Коммуникативность, таким образом, является основополагающим фактором, обеспечивающим адекватность общения на логико-семантическом уровне. В процессе общения монологическая речь выполняет три основные коммуникативные функции:

1. Информативную – сообщение новой информации, знаний, навыков, сведений о предметах и явлениях окружающей действительности в виде повествования, описания, комментирования.
2. Воздействующую – выражающуюся в убеждении слушающего, в побуждении кого-либо к действию, либо к предотвращению действия.
3. Оценочную – оценка событий, явлений, предметов окружающей действительности, поступков людей, героев произведений и др. с выражением и обоснованием собственного мнения [11; С. 80-102].

Реализующиеся в указанных функциях соответствующие виды монологической речи предполагают эмоциональную выразительность высказываний, характерные языковые средства их оформления, речевые стимулы, цели и мотивы.

Психолингвистика характеризует этапы порождения мысли, формируемой и формулируемой средствами языка следующим образом:

- на первом этапе происходит зарождение замысла будущего высказывания, не имеющего языкового воплощения. На этом этапе решающую роль играет предметно-схемный код. Это так называемый "надязыковой" этап;
- на втором этапе осуществляется оформление замысла в речевых структурах языка. Сначала это происходит во внутренней речи, где создается потенциальная речевая схема высказывания.

Сравнение и сопоставление монологической речи с диалогической дает возможность выделить ряд важных психологических характеристик.

Как утверждал С. Л. Рубинштейн [7; с.116], различают два вида речи: контекстную, ситуативную. Связная речь, понятная без учета частной ситуации, в которой она произносится, – это "контекстная" речь. Ее содержание определяется

контекстом. "Ситуативная" речь есть речь, содержание которой может быть понятно только при учете ситуации, понимается только то, что порождено ситуацией и что связано с ней непосредственно.

Контекстную и ситуационную речь никоим образом нельзя противопоставлять, поскольку всякая речь, хотя и имеет некоторый контекст, обусловлена некоторой ситуацией. Ситуативность и контекстность, таким образом, являются двумя важнейшими психологическими свойствами устной речи. Монологическая речь преимущественно контекстна. В силу контекстности она должна пониматься без помощи экстралингвистических средств, которые часто играют большую роль в диалогической речи.

Поэтому в отличие от диалогической ситуативной речи монологическая речь характеризуется последовательностью и логичностью, полнотой, завершенностью и ясностью мысли.

При анализе лингвистических особенностей монологической речи следует обратить внимание на ее синтаксические и стилевые особенности и характеристики. С точки зрения лингвистики, монологическая речь характеризуется многосоставностью предложений, развернутостью высказываний. Для нее характерны усложненный синтаксис, разноструктурность предложений.

В зависимости от характера передаваемой информации различают монолог-сообщение, монолог-описание, монолог-повествование, монолог-рассуждение. Овладение этими видами монолога предполагает формирование сложных монологических действий. Поскольку целью обучения монологической речи является формирование речевых монологических действий, то необходимо определить понятие монологического действия.

При обучении монологической речи выделяют два этапа: овладение основами монологического высказывания; формирование и совершенствование монологических действий.

На начальном этапе для овладения навыками употребления ранее усвоенного языкового материала (лексического, грамматического) в самостоятельных высказываниях широко используется наглядность: картинки, серии картинок, диафильмы, эпифильмы.

Последовательность использования опор на младшем этапе такова: предметная и изобразительная наглядность → текст → ситуация → тема. Эта последовательность, однако, может меняться на среднем и старшем этапах обучения. В качестве опоры для развития монологических умений используется опорная схема, содержащая зачин, основную часть и заключение [12; С.29-38].

Динамика развития монологических умений происходит в направлении от описания картинок по теме к построению рассказа по теме, близкой обучаемому (например, «Моя семья», «Я люблю кино»). Речь учащихся приобретает такое важное качество, как информативность. На этапе совершенствования

монологических умений по опорам (текст, наглядность, ситуация, комментирование картинок) монологическая речь приобретает подлинно коммуникативный характер. В методике обучения русскому языку выделяют два пути обучения монологической речи: путь «снизу» и путь «сверху».

Путь «снизу» – это обучение учащихся отдельными предложениями, а затем их сочетание между собой. Этот путь используется обычно при обучении монологической речи на начальном этапе. Путь «сверху» предполагает использование образца речи. Для обучения умениям монологической речи большое значение имеют приемы работы над ней. Назовем некоторые из них: раскодирование схем речевых образцов; соединение предложений в логической последовательности; выражение одной мысли на разных уровнях высказывания (на уровне предложения, сверхфразового единства, микро монолога); составление описания картинки; рассказ о себе и своем друге; разные виды пересказов текстов; вывод разного рода умозаключений. В качестве таковых могут быть: речь учителя и текст.

Активное применение аудирования на уроках русского языка.

Аудирование как вид речевой деятельности стало изучаться с 60-х гг. XX века. Известно, что это очень трудный вид речевой деятельности. Однако оно играет значительную роль в обучении и познании, т.к. большую часть информации человек получает по слуховому каналу. Аудирование также учит вслушиваться, т.е. вырабатывает внимание; развивает слуховую память; является одним из важнейших средств говорению; стимулирует общение; развивает умение дифференцировать звуки, объединять их в комплекс, удерживать в памяти и прогнозировать.

Над аудированием работали многие специалисты, такие как И.А. Зимняя, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, Я.М. Колкер, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, Н.В. Елухина, И.Л. Бим, М.В. Ляховицкий и др. Так, И.А. Зимняя выделила следующие характеристики аудирования как вида речевой деятельности: а) аудирование реализует устное и непосредственное общение [10; С.275-304]; б) аудирование является реактивным и рецептивным видом речевой деятельности в процессе общения; основная форма протекания аудирования внутренняя, неравномерная.

Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Оно складывается из умения дифференцировать воспринимаемые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять вероятностное прогнозирование и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую цепь. При этом процесс восприятия проходит в определенном нормальном темпе, свойственном для данного языка, из разных источников, при естественных помехах речевого и неречевого характера.

Овладение аудированием дает возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели, оно позволяет учить учащихся внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом воспитывать культуру слушания на родном языке. Воспитательное значение формирования умения понимать речь на слух, оказывающее в то же время и развивающее воздействие на ребенка, заключается в том, что оно положительно сказывается на развитии памяти учащегося, и, прежде всего слуховой памяти, столь важной не только для изучения русского языка, но и любого другого предмета. Аудирование вносит свой вклад и в достижение образовательной цели, обеспечивая возможность понимать высказывания.

Аудирование служит и мощным средством обучения русского языка, и дает возможность овладеть звуковой стороной языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом, что является одной из главных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства обучения данным видам речевой деятельности.

Результатом аудирования является понимание или непонимание информации. Понимание речи на слух тесно связано с говорением – выражением мыслей средствами языка. Говорение, как уже указывалось выше, невозможно без умения слушать и понимать речь собеседника, а так как основными формами общения на уроке русского языка являются диалог и монолог, то обучение аудированию важно для свободной коммуникации учащихся. Говорение и аудирование – две взаимосвязанные стороны устной речи. Аудирование – не только прием сообщения, но и подготовка во внутренней речи ответной реакции на услышанное. Чтобы сказать, надо услышать. Таким образом, аудирование подготавливает говорение, говорение помогает формированию восприятия речи на слух.

Аудирование связано и с чтением. Их объединяет принадлежность к рецептивным видам речевой деятельности, когда происходит восприятие – понимание – активная переработка информации, получаемой из речевых сообщений – при аудировании через слуховой канал, при чтении – через зрительный канал.

Аудирование самым тесным образом связано с письмом. В процессе графического оформления человек проговаривает и слышит то, что пишет. В современной методике обучения русскому языку подчеркивается необходимость формирования аудирования как очень важного умения, без овладения которым немислимо общение на языке. Аудирование должно занимать важное место уже

на начальном этапе. При восприятии речевых сообщений распознается, прежде всего, коммуникативный план высказывания, причем интонация является одним из основных структурных признаков, по которым различаются коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение. Логический и синтаксический планы выделяются с помощью логического ударения и членения фразы на синтагмы. Эмоциональная оценка, стремление соотнести любое проявление чувств и воли с объективной действительностью также выражаются с помощью интонации, что способствует пониманию подтекста.

Процесс восприятия речи на слух отличается активным целенаправленным характером, связанным с выполнением сложной мыслительно-мнемической деятельности, успешности, протеканию которой содействует высокая степень концентрации внимания. Внимание возникает с помощью эмоций и развивается за их счет, однако у человека эмоции всегда проявляются в единстве с волевым процессом.

Исследованием установлено, что данный комплекс педагогических условий способствует эффективному формированию коммуникативной компетенции младших школьников.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя – 2-е изд./ Г.В. Бурменская, И.А. Володарский и др. – М.: Просвещение, 2010. –408 с.
2. Афанасьева, О.Ю. Актуализация языкового и речевого такта как педагогическое условие управления коммуникативным образованием студентов вузов [Текст] / О.Ю. Афанасьева // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. - 2006. – № 2. – С. 14-24.
3. Афанасьева, О.Ю. Семиотический подход к управлению коммуникативным образованием студентов вузов [Текст] / О.Ю. Афанасьева // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та – 2006. – № 3. – С. 10-21.
4. Жуков, Г.Н. Основы общей и профессиональной педагогики: Учебное пособие / Под общей ред. проф. Г.П. Скамницкой. – М.: Гардарики, 2005. – 382 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
6. Культура русской речи и эффективность общения [Текст] // под ред. Л.К. Граудиной, – М.: Наука, 2000. – 441 с.

7. Мельникова, И.И. Формирование речевой культуры в процессе профессиональной подготовки учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И.И. Мельникова. – Ярославль, 2004. – 186 с.
8. 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.: 2004. – С. 8-19.
9. Миньяр-Белоручев, Р. К. Как стать учителем [Текст]/ Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Готика, 1999. – 176 с.
10. Мишанова, О.Г. Методика коммуникативной подготовки как инновационная стратегия начального языкового образования / О.Г. Мишанова // Инновационные тренды в современной образовательной деятельности [Текст] : коллективная монография. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – С. 275-304.
11. Мишанова, О.Г. Комплекс педагогических условий коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании [Текст] / Языковое образование учащихся младших классов: коллективная монография / Под. ред. проф. Е.Ю. Никитиной / Монография. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. – С. 80-102.
12. Мишанова, О.Г. Методология и технология педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст]: монография / О.Г. Мишанова. – Челябинск, 2013. – С. 29-38.
13. Мишанова, О.Г. Пространственный подход к осознанию и построению профессиональной коммуникации / О.Г. Мишанова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2009. – №11. – С. 84-91.
14. Никитина, Е.Ю. Вопрос о детской языковой картине мира / Е.Ю. Никитина, Е.В. Тарасенко // Вестник Чел. гос. пед. университета. – 2009. – № 5. – С. 113-121.
15. Никитина, Е.Ю. Концепт как базовое понятие методики обучения младших школьников русскому (родному) языку / Никитина Е.Ю., Кохичко А.Н. // Вестник Чел. гос. пед. университета. – 2010. – № 3. – С. 142-149.
16. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2004. – 312с.
17. Планируемые результаты начального общего образования. (Стандарты второго поколения) /Алексеева, Л.Л., Анащенкова С.В. и др.– М.: Просвещение, 2010. – 356 с.
18. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? [Текст] / Г.А. Цукерман. – Рига.: Эксперимент, 2004. – 260 с.

19. Lauffer, J. Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt / Hrsg.: Volkmer I. – Opladen. – S. 223-233.

Генезис проблемы экологического образования детей старшего дошкольного возраста

В статье представлен генезис проблемы экологического образования детей старшего дошкольного возраста, выявлены исторические тенденции и перспективные направления развития. Представлены ведущие идеи возникновения экологического образования и их применение в дошкольной образовательной организации.

В истории развития проблемы экологического образования дошкольников условно можно выделить три основных периода. Временной промежуток от архаической эпохи до эпохи Просвещения (первый период) отражает предпосылки зарождения и становления научной разработки проблемы экологического образования дошкольников; временной промежуток от эпохи Просвещения до середины XX (второй период) века отражает основные тенденции развития идеи экологического образования дошкольников в методике преподавания биологии; временной промежуток от середины XX века до настоящего времени (третий период) отражает современное состояние экологического образования детей старшего дошкольного возраста в практической деятельности ДОУ и перспективы его дальнейшего развития в условиях модернизации дошкольного образования.

Данная позиция, безусловно, содержит элементы субъективного понимания рассматриваемой проблемы, однако она продиктована, на наш взгляд, тремя, достаточно весомыми обстоятельствами. Во-первых, изучение данной проблемы в рамках первого периода можно характеризовать как единый отрезок времени, отражающий зарождение и становление идеи образования ребенка средствами окружающей природы, на протяжении более чем двух тысячелетий. Во-вторых, в следующем периоде осуществлялся процесс возникновения нового направления в методике преподавания биологии – методики экологического образования. В-третьих, последний период отражает современное состояние проблемы экологического образования дошкольников, обусловленное появлением в русле общей методики преподавания биологии ее частной методики – методики экологического образования дошкольников.

Следуя научной логике рассматриваемой проблемы, проанализируем первый период (архаическая эпоха – эпоха Просвещения). Данный временной промежуток отражает процесс возникновения первичных предпосылок научной

разработки проблемы экологического образования ребенка через природу в русле принципа природосообразности.

Ретроспективный анализ исторического развития философских, естественнонаучных, педагогических идей в рамках данного периода показал, что на всем его протяжении прослеживалась тенденция рассмотрения процесса образования и образования детей через неразрывную связь с природой, отражающая эволюцию взглядов, представлений и ценностей в решении проблемы развития отношений «люди – природа» в их органическом единстве.

В этот период времени предметом глубокого философского осмысления явился процесс выявления закономерностей взаимоотношения человека с окружающей его природной средой (И. Кант и др.).

Необходимо особо подчеркнуть тот факт, что именно с архаической эпохи отношения человека с миром природы начинают свое историческое развитие. Интерес к окружающему миру у наших предков вызван необходимостью познания практических сведений о животных и растениях, пригодных в пищу. Очевидно, что благополучие семьи, рода и само человеческое существование полностью зависели от погодных условий, стихии, природных ресурсов. На этом этапе усиливаются такие направления хозяйства, как собирательство, рыболовство, охота, одомашнивание животных. Накопление объема знаний о природе привело к развитию земледельческой культуры.

Легенды и мифы древних народов как своеобразный способ сохранения знаний, позволяют судить об экологическом сознании первобытных людей. Известно, что североамериканские индейцы спрашивали у дерева разрешения срубить его и просили прощения за то, что им приходится это делать.

В результате уже на этапе первобытного общества произошло осознание человеком своей ответственности перед природой. Была выработана целая система запретов и законов, регулирующая его отношения с окружающей средой. Многие первобытные племена карали нарушителей таких запретов немедленной смертью. Такая же участь ожидала и тех, кто нарушал закон и убивал животных больше, чем это было необходимо для пропитания. Необходимо отметить также, что народы древних государств Азии первыми стали разрабатывать указы об охране животного и растительного мира. Например, монголы загибали носки своих сапог для того, чтобы не повредить травяной покров степей.

Исторический анализ дошедших до нашего времени сочинений позволил сделать вывод о том, что основными императивами сознания на развитие общества было преклонение человека перед природой, ощущение себя ее частью, неразрывная связь с ней, что не могло не отразиться на процессе образования.

Таким образом, в архаическую эпоху сознание человека базировалось на преклонении перед силами природы, единстве человека и природы (природоцентризм). В этой связи данный временной промежуток согласуется с началом зарождения экологических идей в образовании

В эпоху древних рабовладельческих цивилизаций преобразование природы на эмпирическом уровне знаний становится основной формой взаимодействия общества с природой. В это время делаются попытки дополнить религиозно-мистическую картину мира его научным осмыслением. Получает дальнейшее развитие проблема взаимоотношений человека и природы во всей ее целостности.

Ретроспективный анализ идей древнегреческих и древнеримских философов, доказывает, что для античного полиса было характерно понимание ценности прагматического взаимодействия человека с миром природы. Философские позиции данного периода базировались на натуралистической концепции, в которой природа составляла не только материальную, но и духовную ценность (Лукреций, Цицерон, Эмпедокл и др.). Многочисленные памятники античной литературы убедительно свидетельствуют, что, начиная с V в. до н.э., человечество волновал вопрос влияния природной среды на жизнь человека (Гиппократ, Геродот, Платон и др.).

Гносеологический анализ развития экологических представлений и культурных установок рабовладельческого периода убедительно доказывает, что в прагматическом отношении наибольшая результативность принадлежит сфере экологического образования и обучения. Следует заметить что образование в области, которую сейчас называют «экологическое образование» не начиналось с выделения специального образовательного компонента. Система образования и обучения детей, зародившаяся в недрах древнегреческой философии, заключалась в формировании и совершенствовании военных навыков, приобщении к искусству, развитию ораторских умений. В результате актуальным становится поиск подходов к решению проблемы формирования отношения детей к природе в процессе образования.

В тоже время необходимо подчеркнуть, что процесс становления экологического миропонимания прошел сложный путь. С одной стороны, процесс формирования отношения человека к природе, основывался на необходимости осознания своего места в мире природы и согласования своих действий с ее законами, что отражало парадигму природоцентризма.

С другой стороны, в концепциях античных мыслителей уже наметились основные черты экологического сознания европейского типа – антропоцентризма, что подразумевает полное господство человека над земными благами.

Подводя общие итоги анализа научного материала в рамках рассмотренного исторического отрезка времени, заметим следующее. Первоначально понимание природы человеком на основе архаического сознания было натурфилософским, иногда даже мифологическим. Эта позиция природоцентризма, которая означает, что отношения человека с природой развиваются гармонично, человек принимает процесс ее развития и старается разумно использовать природные богатства.

В то же время приходится констатировать, что наметившаяся в дальнейшем социальная тенденция при распаде античного полиса в конечном итоге привела к детерминированию следующей антиномии. Постепенно с развитием науки разрабатывались способы познания, накапливался практический опыт взаимодействия с природой, но в то же время научное познание в период своего становления все больше опиралось на представление о необходимости «завоевания», «покорения» сил природы. Поэтому требование охраны природы фактически только декларировалось – позиция антропоцентризма. Она означает, историческое развитие педагогической мысли показывает, что образовательные институты традиционно следовали за философией.

В центре древнегреческих образовательных систем всегда был человек как объект всестороннего развития, одним из направлений которого было образование через природу (принцип природосообразности). Однако мировоззренческие вопросы и размышления философов о взаимодействии человека и природы в контексте антропоцентризма усиливали проблему экологического образования.

Данная проблема актуализируется в настоящее время и находит свое развитие в аспекте решения проблем экологического образования вообще, и экологического образования детей дошкольного возраста, в частности. В результате требование античных мыслителей следовать за природой (принцип природосообразности) реализуется в программах по экологическому образованию дошкольников. При этом природа становится объектом изучения с раннего возраста с одной стороны, с другой – при выборе методов образования происходит ссылка на факторы природного порядка.

При переходе к научному анализу историко-педагогической мысли в рамках следующего этапа выделенного нами периода следует отметить, что генезис процесса миропонимания всегда связан со сменой исторических формаций.

В средние века на смену парадигме языческой античности пришло новое религиозное миропонимание. Это привело к тому, что идея природоцентризма была почти полностью утрачена, что было связано с возникновением и развитием христианской системы ценностей и отказом от архаического отношения к природе. Для средневекового сознания была характерна иерархия: «Бог – человек –

природа». Это означало, что противопоставленность человека и мира природы определена волей Бога, так как человек создан «по образу и подобию» Божьему.

В раннем средневековье (V век – X век н.э.) сущность мира оценивалась в соответствии с канонами Библии, и христианское мировоззрение поставило человека на вершину пирамиды земного мира, что отражает сущность антропоцентризма. Это координальным образом отразилось на восприятии человеком природы, где доминировали безразличие и нигилизм, презрение, потребительское отношение, абсолютный прагматизм в использовании природных ресурсов.

На данном этапе своеобразно и самобытно развивались идеи экологического образования у древних восточных славян. Первоначально оно было общественным, позже более значение приобрело семейное образование. Но всегда оно было направлено на подготовку детей к жизни, а именно к труду земледельцев, охотников, скотоводов и его основу составляло «содружество с природой», образование любви к родной земле, идеи патриотизма. Сам характер крестьянского труда, зависимость от окружающего мира способствовали формированию философии жизни, построенной на согласии, гармонии, существующей между человеком и природой. Сумма знаний о природе находила свое отражение в народном календаре, пословицах, загадках, которые служили мощным средством образования и воспитания. В результате, еще задолго до появления грамоты и письменности как отражения социального развития общества, люди «читали» книгу природы и передавали накопленные знания о природных закономерностях и правилах поведения в природе детям.

Определенное влияние на проблему взаимоотношений человека и природы оказали исторические особенности языческой религиозной картины мира, основанной на ведической философии. Категория «язычество» означает: «я зычу естество», т.е. «я озвучиваю природу». Древние славяне поклонялись единому Богу Роду и в противоположность европейскому теизму почитали природу как главное проявление Бога на Земле.

Важно отметить, что именно на Руси в домонгольский период первоначальные зачатки идей экологического образования впервые нашли свое отражение применительно к дошкольному возрасту. Уже в XI-XII веках появляются оригинальные рукописные произведения, основу которых составляли педагогические идеи древних греков и римлян, например, «Поучение князя Владимира Мономаха детям», где содержался свод правил поведения, в том числе и по отношению к окружающей природе. Именно в книгах и рукописях, являющихся памятниками древнерусской педагогической мысли, связанной с

христианством, ставшим государственной религией, впервые имеются реальные подтверждения становления идеи экологического образования дошкольников.

Для периода средневековья характерна определенная стагнация в развитии наук, в том числе и естественных. Только к началу эпохи Возрождения (XIV-XV вв.) элементы экологических знаний вновь прослеживаются в науке, что связано с мировоззренческой борьбой в философии за ликвидацию средневековых представлений о принципиальной ограниченности как окружающего мира природы, так и самого человека, его познавательной и преобразовательной деятельности. Возвращение к достигнутым античными учеными рубежам в науке привело к тому, что в эпоху Ренессанса произошло возрождение позиции космоземного единства. Задолго до появления экологии и экологического образования философы и натуралисты вновь выдвинули идею, противоположную по сути антропоцентризму – парадигму природоцентризма.

В результате, идея природоцентризма, возникшая в рабовладельческой эпохе и не получившая развития в раннем средневековье начинает оказывать существенное влияние на общественное сознание в XV веке. Этот принцип жизни наполняет новым содержанием великий итальянский ученый, автор многочисленных открытий в области естественных наук Леонардо да Винчи: «В наставницы я взял природу, учительницу всех учителей».

В этот период времени особую актуальность приобретают прогрессивные идеи и педагогические взгляды гуманистов, выступающих против схоластического обучения. Особое значение они отводили учету природных особенностей и задатков ребенка, обязательно включая в программу умственного образования детей естествознание (Ф. Рабле, Т. Мор и др.).

В тоже время в период феодализма и на начальном этапе домонополистического капитализма в педагогической науке наметилась тенденция на противопоставления философии антропоцентризма принципу природосообразности, отражающей парадигму природоцентризма, начало которому положил Аристотель. Он сформулировал его как принцип «природолюбия» и назвал «чувство природы». По мудрому рассуждению великого философа развивать его следует в каждом ребенке, начиная с дошкольного возраста.

В этот период времени научное обоснование данного принципа в полной мере проявляется в педагогическом наследии великого гуманиста, мыслителя, чешского дидакта Я. А. Коменского, который впервые теоретически показал роль естествознания в общей системе образования, определил способы познания окружающего мира, объем и содержание знаний о природе для детей дошкольного возраста. А наиболее востребованными сегодня являются следующие его

положения: природа влияет на развитие сенсорики, обогащает знаниями и формирует нравственные качества; дошкольнику даются научные знания о природе, доступные его пониманию; изучение природы основывается на принципах наглядности, от простого к сложному; ознакомлением с природой руководит взрослый. Таким образом, Я.А. Коменский положил начало научному обоснованию принципа природосообразности в педагогике вообще и во взаимосвязи детей с природой в частности.

В тоже время прогрессивные взгляды Я.А. Коменского в аспекте рассматриваемой проблемы шли в противоречие с однообразным теологическим способом описания мира и были началом гуманистических тенденций в образовании детей. Следует отметить так же в условиях модернизации дошкольного образования в России, актуализируются его дидактические требования о необходимости развития у детей способности осознавать свое место в мире природы и согласовывать свои действия с ее законами.

Таким образом, в эпоху Возрождения произошло становление гуманистической философии, отражающей природу взаимодействия человека и природы, а в педагогике принципа природосообразности в образовании дошкольников, что во многом предопределила дальнейшее развитие биологического образования и научных предпосылок для становления формирования его нового направления – экологическое образование вообще, и экологическое образование дошкольников в частности.

Далее принцип природосообразности образования развивается в эпоху Просвещения (XVIII – начало XIX века), для которой характерно позитивистское мышление. На этом этапе разрозненные сведения об экологических связях внутри живой природы из области «знания» перешли в область «наука», что отразилось на интенсивном развитии естествознания. В результате накоплены конкретные знания о природе, о взаимоотношениях растений, животных и окружающей их среды.

Параллельно с развитием науки развивались производительные силы общества и взаимоотношения человека с естественной средой обитания все более опосредовались создаваемой им «второй природой». Человек повышал свою защищенность от негативных воздействий природы и стихийных бедствий, что позволяло не только обеспечить более стабильные комфортные условия существования, но и осваивать для обитания, продуктивного труда новые территории.

В 18 веке Жан-Жак Руссо предложил теорию «свободного образования», согласно которой дети должны воспитываться без насилия, сообразно с природой и с учетом возрастных особенностей. Даже выбор предметов для изучения должен

исходить из интересов самого ребенка, а его интересует то, что он видит, то есть природа.

Вслед за Руссо, другой педагог-классик, швейцарский демократ И. Г. Песталоцци отдавал приоритет природосообразному образованию. Он стоял у истоков разработки теории формального образования, которая предполагала с самого раннего возраста развивать у детей ум, логическое мышление и т.д. Обращаясь к принципу природосообразности, Песталоцци считал целью образования развитие природных способностей ребенка, а природе отдавал роль решающего фактора. Основное внимание он уделял наблюдению и указывал, что необходимо учить детей выделять существенные свойства в наблюдаемых объектах и использовать полученные знания о природе в практической деятельности.

В дальнейшем А. Дистервег также опирался на принцип природосообразности. В его трактовке он означает следование в обучении за врожденными задатками ребенка, за процессом естественного развития. Он писал, что обучение должно быть согласовано с человеческой природой и подчеркивал необходимость считаться при этом с законами природы.

Подводя общие итоги анализа научного материала в рамках первого периода можно сделать вывод, что на протяжении длительного существования человечество характер экологического развития общества и взаимодействие его с природой постоянно изменялись. В Древнем мире (архаическая эпоха, античность) человек был неразделим с природой (природоцентризм). Смена парадигмы была детерминирована признанием христианства во многих странах государственной религией. Важнейшую роль в жизни человека на этом этапе играли бессознательные шаблоны, религиозные убеждения и догмы. В религиозно-мистических концепциях начиная с раннего средневековья утвердилась парадигма антропоцентризма.

Дальнейшее развитие идей наметилось в конце XVIII века. Этот период времени связан с быстрым экономическим развитием России, и возникшей необходимостью освоения естественных природных ресурсов. Именно в это время в русскую общеобразовательную школу впервые в качестве учебного предмета вошло естествознание, а педагогическая мысль, имеющая многовековой практический опыт, искала возможности для повышения эффективности процесса биологического (позже – экологического) образования (В.Ф. Зуев и др.).

Следующий этап в становлении биологической науки наметился к середине XIX века, когда в России активно начала развиваться промышленность. Это время ознаменовалось подъемом прогрессивных настроений в общественной жизни и

возросшим интересом не только к развитию естественных наук, но и к проблеме естественнонаучного образования.

В этот период времени формировались новые пути и средства дошкольного воспитания под влиянием идей революционно-демократической педагогики, стоящей на позиции воспитывающего обучения (В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский). С одной стороны, акцент делался на изучении особенностей развития детей дошкольного возраста. С другой стороны, российские просветители выступали против формального изучения природы. В своих педагогических взглядах они исходили из того, что знания природных закономерностей позволят не только формировать нравственные качества личности, но и регулировать поведение человека в природе.

Развитие дошкольного воспитания во второй половине XIX века связано с отменой крепостного права, после чего в России наблюдался подъем в развитии науки, философии. Успехи в развитии естествознания этого этапа связаны с именами И.И. Мечникова, К.Ф. Рулье, И.М. Сеченова и др. Открытия в науке требовали изменения содержания знаний и способов усвоения накопленного опыта, поэтому вновь возрастает интерес к проблеме естественнонаучного образования и в 1852 году естествознание вновь возвращается в программы учебных заведений.

Новые научные открытия оказали существенное влияние на методику преподавания естествознания. Основоположник учения об эволюции органического мира К.Ф. Рулье, найдя опору в теории Ч. Дарвина об эволюции органического мира, открытиях Г. Менделя в генетике, критиковал господство систематики в образовании и рассматривал все явления природы в динамике. Он призывал к пониманию природы единым целым, к изучению сложных взаимоотношений организма с окружающей средой. Еще до появления термина экология он подчеркивал, что дальнейшее развитие обучения естествознанию будет основано на биологическом (экологическом) подходе: «приляг к лужице и изучи подробно существа – растения и животных, их населяющие, в непрерывном развитии и взаимно непрерывно перекрещивающихся отношениях организации и образа жизни».

Русские ученые-естествоиспытатели А.Н. Бекетов, В.В. Докучаев, К.А. Тимирязев и др., найдя опору в теории Ч. Дарвина об эволюции органического мира, открытиях Г. Менделя в генетике, Л. Пастера в микробиологии, выступали против догматичного обучения, описательного подхода в естествоведческом образовании. По их мнению, наблюдения, самостоятельное исследование природы, индуктивный метод и ценностный подход – вот путь, по которому должно идти ознакомление детей с природой.

Таким образом, во второй половине XIX века виднейшим прогрессивными учеными, педагогами и методистами сделаны серьезные попытки показать важность изучения природы в развитии личности ребенка в частности, и общественного сознания в целом (А.Я. Герд, К.Д. Ушинский и др.).

Так, А.Я. Герд вплотную подошел к решению многих современных проблем экологического воспитания. Разработанный им экологический подход был построен на методике изучения детьми растений и животных в их «взаимных отношениях, в связи с их приспособленностью к условиям обитания». Такая трансформация содержания естествознания. Такая трансформация содержания естествознания в дальнейшем способствовала оформлению нового научного направления в рамках биологической науки – экологии.

На рубеже XIX – XX веков в России наметилась тенденция возврата к антропоцентризму. Она была обусловлена интенсивным развитием капитализма, резко изменившим характер производства, при котором доминантой являлась противопоставленность человека миру природы и организацией прагматического взаимодействия с ней. Это был первый тревожный симптом влияния капиталистического способа производства на возникновение экологического кризиса как надвигающейся глобальной проблемы человеческой цивилизации.

В результате появляется целый ряд экологических концепций, построенных на естественно-научном понимании взаимодействия общества и природы: концепция космизма.

Философы – космисты Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.С. Соловьев и др. утверждали, что «природа Земли – часть космической гармонии, а человек и природа составляют «сущностное единство», поэтому партнерские взаимоотношения следует строить на основе законов нравственности. Противоречия между Разумом и Природой естественны, но Разум отвечает за поиск пути их разрешения. Эта философская мысль в условиях современного социума приобретает особую актуальность для решения проблемы экологического воспитания вообще, и экологического воспитания дошкольников в частности.

Необходимо отметить также, что идея природосообразности прослеживается и в литературном наследии Л.Н. Толстого, который разделял философские воззрения русских космистов. В разностороннем творчестве великого русского писателя, мыслителя было много сторон, обогативших педагогическую мысль. Он принял активное участие в решении обучения и воспитания маленьких детей. Всегда подчеркивая педагогическую ценность укрепления гуманных чувств детей средствами природы, он являлся представителем философского направления, так называемой «народной этики», которая нашла свое продолжение в идеях «универсальной экологической этики». Анализ научных исследований показал,

что последователями Л.Н. Толстого в этом вопросе позже были Махатма (Мохандас) Ганди, Г. Торо, А. Швейцер, А. Леопольд и др. Связующая нить данных концепций – культ природы, ее одухотворение.

Идеи русского космизма разделял В.И. Вернадский, который последовательно выступал за претворение в жизнь традиций и принципов естественнонаучного гуманизма.

Философское понимание единства человека и природы В.И. Вернадский отразил в своем учении о ноосфере, которую считал новым этапом развития биосферы. Она образуется при условии разумного регулирования отношений человека и природы. Значимыми для современных теорий экологического воспитания являются убеждения ученого о всепобеждающей силе жизни, в защите природы с помощью Разума. Поэтому ноосфера в понятии автора – сфера разума. Отсюда следует экологически ориентированная стратегия поведения: для того чтобы жить благополучно, человек должен постигать объективные законы природы. Не случайно мировое сообщество приняло научную концепцию В.И. Вернадского как руководство к действию на пути устойчивого развития, к преодолению глобальных экологических проблем.

Таким образом, к окончанию XIX века философам, учеными-естествоиспытателям, методистам становится очевидно, что только через осознание человеком себя как части сложного организма природы, через осмысление необходимости согласовывать свои действия с законами природы возможно дальнейшее развитие человеческой цивилизации.

Дальнейшее развитие идей от экологическом воспитании в дошкольном детстве связано с возникновением новой науки – дошкольной педагогики. Большое влияние на ее становление оказали педагогические идеи Ф. Фребеля – немецкого педагога-теоретика, создавшего особый тип дошкольного учреждения – детские сады.

В этих учреждениях была организована специальная система игр и занятий, строго соответствующая возрастным особенностям детей, с использованием дидактического материала – «фребелевских даров». Ф. Фребель считал, что воспитание ребенка должно проходить в тесной связи с природой. В своем произведении «Детский сад» он писал о целесообразности обучения детей не только наблюдениям, но и практической деятельности, например самостоятельному выращиванию растений. Основной акцент в воспитании был сделан на развитии умственной деятельности и ознакомление с окружающей природной средой. Знакомство с природой осуществлялось во время игр посредством формирования отношений: «ребенок и лес», «ребенок и дерево».

Необходимо особо подчеркнуть, что педагогические идеи ученых второй половины XIX века послужили в дальнейшем мощным стимулом для разработки в России национальной системы дошкольного воспитания. Уже в 60-ые годы XIX века возникли первые детские сады, представленные «семейными группами», «народными детскими садами», как благотворительными.

Таким образом, с появлением дошкольной педагогики как специальной отрасли науки знаний методические идеи ученых-естествоиспытателей о необходимости развития экологической составляющей биологическом образовании получают предметное развитие в русле дошкольной педагогики, в рамках которой научное обоснование получает вопрос об экологическом воспитании дошкольников. В тоже время слабая разработка содержания, методов, форм дошкольного образования тормозила развитие методики ознакомления детей с природой.

Важную роль в дальнейшем развитии дошкольного экологического образования вообще и методики экологического воспитания дошкольников в частности сыграла научно-педагогическая система педагога-натуралиста Е.Н. Водовозова. Развивая идеи своего учителя, выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского, она впервые наиболее полно раскрыла проблемы умственного, нравственного, эстетического воспитания дошкольников средствами природы.

Е.Н. Водовозовой впервые предпринята попытка научного обоснования и раскрытия методики наблюдений с учетом возрастных особенностей дошкольников, в процессе которых ребенок «приучается получать представления о каждом наблюдаемом предмете природы» на основе активных методов воспитания: прогулок, экскурсий, постановки опытов, самостоятельного труда по уходу за растениями и животными.

К началу XX века наметилась устойчивая тенденция на развитие системы дошкольного образования в России. В связи с урбанизацией произошли существенные изменения в самом названии воспитательного учреждения для детей дошкольного возраста. Так, если у Фребеля они назывались «детские сады» (сад – природное образование), то в России они стали называться «домами ребенка» (дом – городской атрибут). Произошло также существенное увеличение количественных показателей дошкольных образовательных учреждений. В результате общая численность платных детских садов достигла 250, народных - 30.

Наметившаяся тенденция на развитие дошкольного образования в России во многом предопределила и дальнейшее развитие методики экологического воспитания вообще, а также методики экологического воспитания дошкольников в

частности. Необходимо особо подчеркнуть, что именно в этот период времени заложены научные основы частных методик, в том числе и природоведения.

В рамках биологического подхода к дошкольному образованию получило существенное развитие воспитание бережного отношения дошкольников к природе и доминирование у них практических навыков для активного освоения природы. В этот период времени появляется первый методический журнал по дошкольному воспитанию – «Детский сад» (1866 год). Отдельная часть научно-методических публикаций, представленных в этом журнале была направлена на дальнейшее решение проблемы экологического воспитания дошкольников создателем журнала стала известный деятель по дошкольному воспитанию педагог-методист А.С. Симонович. Методической основой ее являлись идеи К.Д. Ушинского, а основным принципом был родиноведческий: ознакомление с родной природой своего края, чтение рассказов из жизни природы и т.д.

В первые годы становления Советской власти в России в методике дошкольного образования при рассмотрении вопросов ознакомления детей с природой доминировал метод наблюдений.

Активно разрабатывалось положение о том, что необходимо «приблизить природу к ребенку»: создать в детских садах условия для ознакомления детей с животными и растениями (аквариумы, террариумы, цветники и т.д.), больше использовать метод наблюдений в природе.

природе она отводила ведущую роль в сенсорном воспитании, признавая ее огромное влияние на развитие у ребенка любознательности, гуманного отношения к окружающему миру. Из важнейших форм деятельности ребенка в природе выделяла наблюдения и труд по уходу за живыми объектами. Необходимо отметить так же что, большое влияние на методику дошкольного воспитания оказали и популярные в те годы на западе идеи свободного воспитания и саморазвития, попытки решить воспитательные задачи образовательным путем.

Влияние зарубежного опыта на развитие дошкольного воспитания в России выразилось в отказе от учебных программ, с одной стороны, и в ориентации детских садов на создание условий для самовоспитания и самообучения детей, с другой стороны.

Представителем второго противоположного направления была советский педагог-методист Е.И. Тихеева. На основе педагогического наследия Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж-Ж. Руссо она развила идеи Е.Н. Водовозовой, разработав дидактическую систему воспитания детей дошкольного возраста через ведение обучающих занятий, где основным методом обучения было использование дидактического материала и системы дидактических игр. Е.И.

Тихеева, критикуя, популярную в те годы систему М. Монтессори, считала ее искусственной и в решении вопроса об ознакомлении детей с природой предлагала свою методику ознакомления детей с окружающим миром. Подчеркивая большое воспитательное значение природы, она указывала на необходимость «осуществить основное требование Руссо – воспитывать детей среди природы».

Е.И. Тихеева считала, что в восприятии природы дошкольник должен быть активным, более полные впечатления он сможет получить, если в этом будут участвовать все органы чувств, это даст материал для игр и наблюдений.

Таким образом, вслед за К.Д. Ушинским она придавала большое значение окружающему природному миру для развития наблюдательности детей. Необходимо особо подчеркнуть, что многие педагогические идеи Е.И. Тихеевой играют заметную роль для становления и развития методики современного экологического воспитания дошкольников, а именно: методика проведения бесед, экскурсии в природу, использование наглядности при обучении.

Определенное позитивное влияние на дальнейшее развитие дошкольного образования вообще и его экологической составляющей в частности оказали решения Всероссийских съездов по дошкольному воспитанию. Так, позитивным итогом, состоявшегося в 1921 Второго Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию было определение форм и методов природоведческой работы, приближающих ребенка к природе через экскурсии, прогулки, работа детей в саду и огороде, уход за животными, наблюдения за природой. Таким образом, ведущим методом воспитания любви к природе стал метод, предусматривающий исследование окружающей среды путем систематических упражнений внешних чувств.

В тоже время необходимо констатировать, что в определении конкретных целей и форм учебной работы с дошкольниками по ознакомлению с природой прослеживался антропоцентрический подход.

Наметившаяся негативная тенденция на возврат к антропоцентризму была связана с тем, что в начале 30-х годов XX столетия шла активная индустриализация страны и потребительное, равнодушное отношение к природе не могло не отразиться на процессе воспитания дошкольников. Неслучайно Л.И.Пономарева () в своих исследованиях посвященных анализу отечественных методик ознакомления детей с природой отмечает, что программные документы этого периода рассматривали человека отдельно от природы. Учебно-воспитательный процесс строился на формировании представлений о том, как человек использует природу, а не представлений о том, что человек (наряду с животными и растениями) является частью природы. Таким образом, данное положение делало невозможным изучение дошкольниками природы на основе

принципа природоцентризма, предусматривающего единства человека и природы, осознание ее роли в жизни человека.

Подводя общие итоги анализа фактологического научного и методического материала в рамках второго периода сделан ряд системообразующих выводов:

1. Временной промежуток с эпохи Просвещения до середины XX века характеризуется сменой основных парадигм к решению проблем экологического воспитания, вообще, и, в частности, обусловленных социально-историческими и экономическими изменениями в процессе развития общества.

2. К окончанию XVIII – началу XIX века в России возрастает интерес к проблеме естественнонаучного образования. Однако, его целевая установка носила антропоцентрический характер, так как была сугубо утилитарной и узкопрактической. Именно в это время правительство начало разворачивать программу освоения новых природных ресурсов отечества. Все это затрудняло изучение природных явлений и не способствовало решению проблемы формирования отношений детей с природой в системе общего образования.

3. В тоже время парадигма природоцентризма прослеживалась в трудах ведущих педагогов того времени. Положительное влияние на передовую педагогическую практику на этом этапе оказала фундаментальная научная теория природосообразного воспитания Я. А. Коменского.

4. Становление проблемы экологического воспитания дошкольников в эпоху Просвещения до середины XX века неразрывно связано с развитием биологической науки. Научные достижения Эпохи Просвещения способствовали становлению биологии как науки, в рамках которой к окончанию XVIII века появляется новое научное направление – методика преподавания биологии. Одним из направлений развития методики преподавания биологии являлось рассмотрение вопроса о методических основах ознакомления детей с природой. Во второй половине XIX века сформировалось прогрессивное движение российских просветителей, утверждавших важнейшую роль природоведческих знаний для формирования личности ребенка. По этой проблеме высказывались различные мнения, однако ни содержание, ни методы экологического воспитания дошкольников не были достаточно изучены. Появление к окончанию XIX века новой науки – экологии способствовало становлению экологической составляющей биологического образования. В рамках данной составляющей наметилась тенденция на рассмотрение методических аспектов экологического воспитания дошкольников на фоне появления новой науки дошкольной педагогики.

5. Анализ развития отечественной и зарубежной педагогики первой половины XX века показал, что вопросам о роли природы в воспитании детей, отбору содержания знаний о природе стало уделяться большее внимание. Появились исследования более глубокого и обоснованно рассматривающие вопросы влияния природы на всестороннее развитие детей. Однако начиная с 20-х гг. естественнонаучному образованию опять начинает придаваться сугубо практическая направленность. В связи с этим не были выделены образовательные задачи, ориентированные на формирование системы экологических знаний и представлений, необходимых для воспитания экологической культуры дошкольников. В это время переоценивалось значение образовательной работы и воспитательный процесс поглощался образовательным (система Фребеля, Монтессори). Это направление в дошкольной педагогике получило название прагматического.

6. Дальнейшее развитие вопроса ознакомления детей с природой первой половины XX века связано с появлением учебных программ и учебных пособий после решений Всероссийских съездов по дошкольному воспитанию, где основной акцент был смещен на содержание, форм, методы ознакомления детей с природой (через наблюдения, экскурсии и т.д.).

До середины XX века сохранялись противоречивые тенденции относительно «природоохранительного образования». С одной стороны была установка на формирование у обучающихся сугубо потребительского отношения к окружающему миру: преодоление «созерцательного» отношения к природе в сторону 1. «подчинения сил природы», 2. «переделывание ее в интересах общества», «преобразования природы».

Так, в начальной школе до 1962 года в методике преподавания природоведения использовался метод объяснительного чтения, направленный не на формирование знаний и представлений о природе при чтении статей об окружающем растительном и животном мире, а на отработку навыков техники чтения.

Необходимо отметить, что данная ситуация была обусловлена развернувшейся в 30-е годы индустриализацией страны, предусматривающей реализацию антропоцентрического подхода к экологическому воспитанию.

В тоже время в методике преподавания естествознания наметилась и противоположная тенденция, в рамках которой ведущими педагогами – методистами того времени (А.А. Силантьев, В.И. Талиев, Ф.Ю. Ульяницкий и др.) активно отстаивалась идея воспитания бережного отношения детей к природе, соответствующая парадигме природоцентризма.

Следует особо подчеркнуть, что положительный опыт формирования экологических знаний у учащихся способствовал активизации воспитательного процесса в дошкольном образовании.

В то же время существовавшие типовые программы детского сада хотя и предусматривали воспитание детей средствами природы, но их содержание не было экологически направленным, а формы и методы работы с детьми были сугубо прагматическими.

Положительное влияние на решение вопроса об ознакомлении детей с природой оказали научные труды А.П. Усовой. Благодаря ее усилиям в 1953 году в практику дошкольного воспитания стали входить систематические занятия с дошкольниками, ориентированные на формирование знаний об окружающем мире, предусматривающие ознакомление детей с природой, при руководящей и ведущей роли воспитателя.

Дальнейшее развитие вопроса об отношении детей к природе наметилось в первой половине 60-х годов XX столетия.

Так в 1962 году на основе методических разработок А.П. Усовой появляется первый в истории дошкольного образования нашей страны программно-методический документ, отражающий систему работы воспитания с детьми на протяжении всего дошкольного детства учеными-методистами Н.М. Аксариной, Р.И. Жуковской, М.Ю. Кистяковской, Д.В. Менджерицкой, Л.А. Пенъевской, Е.Н. Радиной была составлена единая «Программ воспитания в детском саду», предусматривающая формирование знаний и представлений у дошкольников о природе.

Ее отличительной особенностью стала четкая структура, определение образовательных и воспитательных целей и задач, объема знаний о природе в разных возрастных группах, видов деятельности детей в природе.

Данная программа нашла положительный отклик как у педагогов-практиков, так и у руководителей системы дошкольного образования того времени. Она была доработана и переиздана в 1969 г. в новой редакции.

В то же время основным недостатком данной программы являлась ее ориентация только на ознакомление детей с природой, а вопросы экологического воспитания детей – не входили в ее содержание.

Таким образом, необходимо констатировать, что до 70-х гг. XX столетия в методике преподавания биологии вообще и методике дошкольного образования в частности, не было системных работ, отражающих экологическое воспитание дошкольников.

В то же время именно в этот период впервые были предприняты попытки методического обоснования идеи гармонизации отношений Человека и Природы, прослеживающиеся в научных изысканиях Н.М. Верзилина, В.П. Горощенко, В.М. Корсунской. Историческое подтверждение данному факту присутствует в антологии воспитательных программ экологического образования, где ведущим является не приобретение знаний, а формирование личности ребенка.

Чтобы ребенок научился понимать природу, читать ее язык, с раннего дошкольного возраста должен быть сделан акцент на природоохранное воспитание на примере природных объектов родного края, ближайшего окружения, так как «природа – это тот край, та земля, которая нас вырастила и кормит».

К концу 60-х началу 70-х гг. в связи с обострением экологической ситуации резко возросло внимание к вопросам охраны природы. Научно-техническая революция выдвинула новые, более острые и сложные формы зависимости человека от природы, поэтому стремление победить природу постепенно уступило место осознанию необходимости ее беречь и использовать рационально.

В 1968 году в Париже была созвана Межправительственная конференция ЮНЕСКО по рациональному использованию и охране ресурсов биосферы. В принятой программе «Человек и биосфера» впервые был отмечен глобальный, общечеловеческий характер образования в области окружающей среды. Как следствие этого в нашей стране принимаются законы об охране природы, данный вопрос включается в ряд учебных предметов в школе.

В начале 70-х гг. по решению АПН СССР при НИИ содержания и методов обучения было создано специальное научное подразделение – Лаборатория природоохранительного просвещения, деятельность которой стала началом планомерной, целенаправленной работы по совершенствованию форм и методов формирования ответственного отношения к природе. В это время возросло число исследований и публикаций в области природоохранительного воспитания (А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Л.Ф. Мельчаков, Н.А. Рыков, И.Т. Суравегина и др.).

Понимание необходимости экологического просвещения людей еще более укрепилось после Первой Международной конференции по окружающей среде (Стокгольм, 1972г.), где был сделан вывод о том, что экологические проблемы приобрели катастрофический масштаб и необходимо создание международной программы по образованию в области окружающей среды. К началу 1975г. вариант такой программы разработан ЮНЕСКО.

Общая концепция и методологические основы экологического образования были разработаны в 1977 году в Тбилиси, где по инициативе ЮНЕСКО и ЮНЕП

проходила Межправительственная конференция по вопросам образования в области окружающей среды. Там прозвучал призыв к государствам и правительствам неотложно заняться просвещением людей в области экологического образования. Конференция послужила стимулом к проведению работы в области природоохранительного образования в широком масштабе.

В 1978 году в Ашхабаде на XIV ассамблее Международного союза охраны природы и природных ресурсов (МСОП) выработан программный документ «Всемирная стратегия охраны природы», в котором подчеркивалось, что основой всех мероприятий по охране природы должны стать научные основы экологии. Это вызвало необходимость пропаганды экологических знаний, поэтому с этого времени стали создаваться образовательные программы для всех категорий населения и проводиться исследования в области теории и методики экологического образования.

В 1979 году в Минске состоялась Первая Всесоюзная Конференция по образованию в области окружающей среды, которая определила общую стратегию в области природоохранного (пока термина «экологического» еще нет) образования. Цель состояла в том, чтобы дать обобщенные знания о природе и привить навыки разумного общения с ней через осознание высокой ответственности людей за состояние природных богатств.

Появление новой программы совпало с переходом школы на новое содержание образования, появились новые задачи, одной из которых была выработка навыков разумного и бережного отношения к природе. Эти задачи не могли не коснуться воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Следует заметить, что в 70-80-е гг. термины «природоохранительное образование (просвещение)» и «экологическое образование» использовались в методической литературе как синонимы, хотя между ними нет совпадения. Этот факт не кажется нам удивительным, если учесть что экологии, как науке, уже более 150 лет, а педагогический процесс по ознакомлению детей с природой стал опираться на ее основополагающие идеи и понятия доступные детям с конца XX века.

Анализируя научные работы по экологии (А.М. Былова, В.И. Данилов-Данильян, Ю.В. Новиков, В.А. Радкевич, Н.М. Чернова и др.) и по педагогике этого периода (Н.В. Добрецова, Н.Н. Моисеев и др.), приходим к заключению о связи экологии с педагогикой по проблеме взаимоотношений человека и природы. В педагогике, которая является выражением культурной традиции народа появился термин «экологическая культура», т.к. ситуация характеризующая состояние окружающей среды, убедительно свидетельствует, что никакие

позитивные изменения в экологии невозможны без изменений в культуре природопользования.

В это время изменяется и трактовка термина «охрана природы»: система научных знаний и практических мероприятий по рациональному использованию природных ресурсов, защите природной среды (Л.В. Моисеева). Усиление внимания к проблеме охраны природы в 80-е гг. привело к активной пропаганде идей экологического воспитания.

В разработку принципов, методов и форм экологического воспитания внесли свой вклад ученые методисты: Л.П. Салеева, А.В. Яблоков и др. С этого момента начинается движение в области экологического образования по различным направлениям. Интенсивные исследования, поиск новых форм природоохранной деятельности - в методике преподавания природоведения в начальной школе (Н.Ф. Виноградова, Л.В. Моисеева, Н.А. Погорелова, Л.П. Симонова, А.Л. Филоненко-Алексеева).

Дальнейшее развитие получила и «Теория и методика ознакомления детей с природой», что нашло отражение в исследованиях и методических рекомендациях С.А. Веретенниковой, Е.И. Золотовой, М.В. Лучич, А.М. Маневцевой, П.Г. Саморуковой и др. Термин «экологическое воспитание» еще не рассматривался, но появились такие компоненты воспитания, как развитие гуманного отношения к природе, формирование системы знаний о природе у дошкольников и т.д.

В 1984 году, в соответствии с новыми социальными условиями развития общества и переходом на обучение детей с шестилетнего возраста, вышла новая «Типовая программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией Р.А. Курбатовой и Н.Н. Подъякова. Это было новым шагом к экологическому воспитанию дошкольников. В содержании был выделен специальный раздел по ознакомлению с природой, был научно определен состав уголка живой природы. Дошкольники знакомились с природой по трем линиям: многообразии животного и растительного мира, рост и развитие растений и животных, зависимость жизни живых существ от факторов внешней среды.

Общим для периода 1950 – 1980 гг. мы считаем вывод о том, что дети дошкольного возраста в условиях организованного взрослым педагогического процесса с успехом усваивали разнообразные знания о природе, эти знания развивали детей в умственном плане, а при эмоциональной их подаче становились основой положительного отношения к природе (С.Н. Николаева, В.Д. Сыч, В.Г. Фокин и др.). Эти исследования в дальнейшем вошли в ядро теоретико-экспериментального обоснования методики экологического воспитания дошкольников.

В дальнейшем на процесс создания новых программ существенное влияние оказала «Концепция дошкольного воспитания» (1988 г.), разработанная В.В. Давыдовым и В.А. Петровским, которая изменила взгляды методистов не только на формы и методы работы, но и на воспитание отношения детей к природе. Важным нам кажется, что были даны формулировки понятий «обучение в дошкольном возрасте» и «воспитание в дошкольном возрасте».

Экологическое воспитание - это формирование ценностного отношения к природе. Процесс воспитания организуется через знакомство с объектами природы, эксперимент и т.д. Условиями формирования являются эмоциональные переживания, любознательность ребенка.

Экологическое обучение - это овладение представлениями о природе. Процесс обучения организуется через игру, вовлечение ребенка в практическую деятельность и т.д.

Условиями приобретения являются сенсорные эталоны и наглядные модели, которые помогают ребенку решать познавательные задачи, испытывать радость экспериментирования с объектами живой природы, открывать новое в знакомом и знакомое в новом; вычленять простейшие закономерности...». В концепции впервые появился термин «экологическое сознание». Его формирование происходит через приобщение дошкольников к миру человеческих ценностей. Отношение к природе выступает как основа формирования будущего и позволяет ребенку приобрести познавательные ценности.

Эти ценности ведут к ценностям преобразования, «стремление бережно относиться к природной среде...» и ценностям переживания: «ребенок проникается красотой природы, близости ко всему живому, чувствует свою общность с предметами и явлениями окружающего мира...». В результате формирования ценностных основ формируется экологическое сознание.

Научное определение экологическому образованию впервые дано на Третьей Всесоюзной конференции по образованию в области окружающей среды, прошедшей в 1990 году в Казани, в докладе Г.А. Ягодина.

«Экологическое образование – обучение бережному отношению человека к окружающему миру и вместе с тем совершенствование внутреннего мира самого человека». В решении конференции признана необходимость в построении системы непрерывного экологического образования в соответствии с лозунгом «Мыслить глобально, действовать локально». Впервые были обозначены основные позиции экологического воспитания дошкольников. Определен предмет, содержание и специфика построения системы, основные методы и методики работы. Общим итогом конференции стала «Программа в области окружающей

среды... до 2005 г.». Одним из направлений данной программы была подготовка педагогических кадров – специалистов дошкольного воспитания. Также была подчеркнута необходимость новых исследований по данному вопросу. В 1991 году подняты вопросы формирования экологической культуры на Первой Всероссийской научно-практической конференции в Красноярске.

Дальнейшим событием мирового значения стала конференция ООН по проблемам окружающей среды и ее развитию, которая состоялась в 1992 году в Рио-де-Жанейро. В материалах конференции отмечалась, что за 20 прошедших лет не произошло значительных изменений экологической ситуации в мире, поэтому важным стал вопрос о «человеческом факторе». В это понятие включались экологическое мышление, экологическое сознание, экологическая культура всех тех, от кого зависит развитие человека на планете. Основным акцентом на форуме был сделан на то, что среди населения планеты молодежь и дети составляют одну треть и в соответствии с этим им необходимо безопасное будущее. Итогом конференции стала Концепция устойчивого развития, как новая стратегия природопользования и новая форма взаимодействия человека и природы. Одним из значимых аспектов Концепции – экологический, показал опасность сложившейся в мире экологической ситуации. Среди предложенных вариантов выхода из экологического кризиса не последнее место занимало требование «осуществления непрерывного экологического образования и просвещения населения». Важнейшим обобщением идей экологического образования в нашей стране концепция непрерывного экологического образования, начиная с дошкольного, в которой сущность экологического воспитания сводилась к формированию экологической культуры.

В это время получило развитие новое методологическое направление в педагогике – экологическая педагогика, в рамках которой разрабатывались и разрабатываются общие вопросы экологического образования. Для методики изучения окружающего мира и экологического образования дошкольников представляли интерес вопросы детского восприятия природы, феномен детской антропоморфизации природных объектов и явлений и т.д. Непосредственно с экологическим образованием связан особый раздел общей психологической науки – экологическая психология, рассматривающая не только вопросы воздействия экологических факторов на психику человека, но и экологическое сознание. Современный этап развития методики экологического воспитания дошкольников в нашей стране начинается с создания правовой базы, определяющей государственную политику в области экологического образования: Конституция, Законы Российской Федерации о охране окружающей природной среды (1991г), и «об образовании» (1992г), где говорится о необходимости «установления системы всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и

образования, которая охватывает дошкольное, школьное и т.д. образование. В 1996 году в нашей стране состоялась конференция «Глобальные проблемы на рубеже XXI века» в ходе которой было заявлено, что именно экологическое образование наряду с наукой должно считать самым приоритетным механизмом решения глобальных проблем цивилизации и перехода к ее устойчивому развитию.

В дальнейшем постановления Правительства «О мерах по улучшению экологического образования населения» (1994г), Всероссийский съезд по охране природы (1995г) показали, что идеи экологического образования в нашей стране продолжают развиваться. В дополнение к Федеральной целевой программе «Экологическое образование населения России до 2010г.», с учетом второго варианта Закона РФ «Об образовании» (1996г.), Указа Президента России «О концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» (1996г.) предложен проект закона «Об экологической культуре» (2000г.).

Все последние годы XX века продолжались поиски и исследования специалистов в области экологического образования, шло развитие понятия «экологическая культура».

В концепции содержания образования (2003г.) указывалось, что к концу дошкольного возраста «важно заложить у ребенка основы экологической культуры – подвести его к пониманию связи человека с природной средой, познакомить с нормами и правилами поведения в природе», «создать условия для развития бережного, ответственного отношения к окружающей природе».

В это время происходит активное обновление содержания и методов образования дошкольников, вызванное изменениями, происходящими в обществе. В русле нашего исследования трансформация целей образования связана с его экологизацией. Повышенное внимание, которое стало уделяться экологическому образованию, потребовало и трансформации содержания. В свою очередь, новое содержание образования потребовало создания новой методики: методики ознакомления дошкольников с природой. В педагогике методика рассматривается как частная дидактика, которая исследует теоретические основы изучения тех или иных частных дисциплин, и связанных с ними видов деятельности.

Методика, как и дидактика, может быть общей и частной. А.В. Миронов считает предмет общей методики – методику ознакомления с окружающим миром (методику экологического образования и воспитания). Из нее в последние годы выделилась частная методика – методика экологического образования дошкольников. Настоящая методика является интегрированной учебной дисциплиной, вбирающей в себя элементы различных методик, например методики преподавания биологии. Также она связана с соответствующими

науками – биологией, экологией, географией и т.д. Эти связи проявляются по двум направлениям: по линии содержания и по линии методов.

Содержание знаний, которые необходимо получить дошкольникам, включает в себя элементы знаний перечисленных наук. Имеют место связи в методах изучения. Если в биологических науках основными методами являются наблюдение и эксперимент, то в методике ознакомления дошкольников с природой эти методы (приемы) широко используются при изучении природных объектов.

Особое место среди научных дисциплин, с которыми связана настоящая методика, занимает экология. Экология длительное время была разделом биологии, отсюда элементы экологических знаний всегда присутствовали в содержании программ для дошкольного образовательного учреждения.

Традиционно рассматривались и вопросы природопользования, которые сейчас считаются экологическими. В последнее время экология вышла за рамки биологии и стала комплексной наукой, включающей в себя не только элементы естественных, но и социальных наук. Особый интерес для экологического образования дошкольников представляет экология человека (изучающая взаимоотношения человека с окружающей природной средой).

Следует отметить, что становление методики экологического образования дошкольников сопряжено с определенными трудностями, связанными с тем, что эта наука не имеет длительной истории. В своем развитии она нашла опору в таких науках, как педагогика и психология.

Библиографический список

1. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М: Академия, 2002. – 336 с.
2. Пермякова, Н.Е. Методика развивающего экологического образования детей дошкольного возраста: Дисс. ... канд. пед. наук – Челябинск, 2009. – 224 с.
3. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования: моногр. / Л.И. Пономарева. – Шадринск, 2009. – 463 с.

Методика становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста

В данной статье рассматриваются содержательно-процессуальные особенности становления художественно-эстетической компетенции старших дошкольников. Предлагаются методические обоснования организационно-педагогических условий, обеспечивающих комплексное становление художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста в художественно-эстетической среде дошкольного образовательного учреждения.

В ходе теоретического осмысления проблемы процесс становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста был представлен нами в виде педагогической модели, отражающей и конкретизирующей важнейшие компоненты, выступающие в тесной взаимосвязи между собой: целевой (определение целей и задач становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста); организационно-исполнительный (выявление педагогических условий и технологической составляющей становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста); содержательный (определение компонентов художественно-эстетической компетенции старших дошкольников); технологический (определение методики и этапов становления художественно-эстетической компетенции); аналитико-результативный (выявление уровня становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста). Для успешного функционирования модели нами предложены организационно-педагогические условия: включение в образовательный процесс межкультурного диалога; организация в образовательном пространстве художественно-эстетической среды, которая обогащена за счет интеграции образовательных областей «Коммуникация», «Музыка», «Социализация», «Познание», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество»; применение партисипативных методов формирования эстетической компетенции старших дошкольников.

С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы мы провели формирующий этап опытно-поисковой работы, направления которого разработаны в соответствии с предложенной методикой становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста, построенной на реализации педагогических условий. Формирование исследуемых умений осуществлялось в естественном образовательном процессе дошкольного

образовательного учреждения. Опытно-поисковая работа проводилась воспитателями образовательного учреждения под нашим руководством, которое включало подготовку педагогов к исследованию через индивидуальные и групповые беседы, консультации, инструктаж, групповую работу на методических объединениях и на семинарах, а также контроль выполнения данных им методических рекомендаций.

Остановимся на важнейших особенностях проводимой нами работы. Исследование показало, что процесс становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста включает в себя четыре этапа: мотивационно-подготовительный, личностно-смысловой, репродуктивно-практический, креативно-оценочный.

Целью *мотивационно-подготовительного* этапа явилось определение наличного уровня становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста опытно-поисковых и контрольной групп. Для достижения главной цели нами были определены задачи данного этапа: диагностировать степень развития индивидуально-психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста, значимых в аспекте проводимого исследования; выявить наличный уровень становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста; способствовать становлению субъективного нравственного отношения к осваиваемым ценностям, к художественно-эстетической деятельности окружающих и своей собственной; разработать обучающие программы, соответствующие определённому уровню становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста и адекватные уровню развития их индивидуально-психологических особенностей.

Главной целью *личностно-смыслового* этапа является целенаправленное формирование системообразующей личностно-смысловой позиции, предполагающей понимание смысла и значения художественно-эстетических норм, стремление к творческой самореализации, наличие социально-нравственной позиции, чувство ответственности, составляющей фундаментальную базу художественно-эстетической компетенции. Достижение поставленной цели обеспечивается последовательным решением ряда задач: ознакомить детей старшего дошкольного возраста с основными понятиями, процессами, действиями художественно-эстетической деятельности; актуализировать полученные детьми знания в различных ситуациях коммуникации; обеспечить возможности становления самодисциплины и саморегуляции деятельности и поведения детей старшего дошкольного возраста.

Основной целью *репродуктивно-практического* этапа является целостное включение воспитанников в процесс становления художественно-эстетической компетенции. Данный этап, являясь наиболее важным и длительным, связан с

реализацией всех компонентов модели. В задачи настоящего этапа входит: применить различные методы и формы обучения и воспитания, способствующие личностному включению детей в процесс становления художественно-эстетической компетенции; консультировать детей в процессе их обращения за помощью при выполнении художественно-эстетических задач.

Креативно-оценочный этап нацелен на развитие оригинальности, самостоятельности, инициативности, динамичности, гибкости, способности к поиску и построению возможных вариантов действий, осознанности в становлении и проявлении художественно-эстетической компетенции. К числу основных задач этого этапа относится: обеспечить самостоятельное решение художественно-эстетических задач творческого характера; выполнить мониторинг и коррекцию становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста; разработать перспективы становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста контрольной и опытно-поисковых групп.

К концу пребывания в дошкольном учреждении конкретные результаты становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста могут быть определены следующим образом: дети должны уметь эстетически оценивать результаты своей деятельности и деятельности сверстников, по возможности аргументировать эту оценку, стремиться к общению друг с другом по поводу и в процессе художественной деятельности. В области изобразительного искусства и изобразительной деятельности: знать основные формы – круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, овал, называть предметы такой формы; знать 7 цветов спектра и по 3-4 оттенка или разновидности цветов (например, красный, розовый, малиновый, бордовый, зеленый, салатный, болотный); знать изобразительные материалы: для рисования — карандаши (простой, графитный, цветные); краски — гуашь, акварель; цветные восковые мелки, пастель, сангина; для лепки — глина, пластилин, пластическая масса; для работы с бумагой — бумага разнообразного цвета, разной фактуры; уметь создавать изображения предметов разных форм, передавая пропорции и характерные детали, по-своему выражая образ; уметь пользоваться различными инструментами и материалами при создании изображений (разнообразными кистями, красками, карандашами, ножницами и др.), использовать их выразительные средства при передаче предметного образа, декоративного или природного.

В области музыки: эмоционально положительно отзываться на музыку разного характера (маршевую, плясовую и др.); проявлять творческую активность в пении, в движении под музыку; различать веселую и грустную мелодии; проявлять интерес к народной и классической музыке; проявлять желание слушать разную музыку и определять ее характер (спокойная, веселая, грустная, торжественная, песенная, танцевальная, маршевая); уметь петь под музыку и без

сопровождения, сохраняя темп, ритм музыкального произведения; уметь исполнять несложные мелодии на детских музыкальных инструментах.

В области архитектуры и конструирования: знать и определять архитектуру как вид искусства, как часть духовной культуры общества; понимать зависимость внешнего вида здания от его назначения; видеть красоту архитектурных сооружений; выделять среду, в которую включено здание, определять их как красивые или некрасивые; различать форму деталей деревянных и пластмассовых наборов для конструирования, называть такие, как куб (кубик), кирпич, брусок; определять степень их устойчивости, возможности использования при возведении построек; проявлять интерес к изготовлению разных поделок из бумаги (сгибая, разрезая, склеивая ее); проявлять стремление украшать созданные изделия, используя знакомые элементы.

Охарактеризуем методические требования к становлению художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста в опытно-поисковых группах. В первую очередь, представим методико-процессуальные характеристики основного технологического механизма становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста – художественно-эстетической задачи. Для нашей опытно-поисковой работы актуальными являются психологические теории Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, обосновывающие упорядочивание структуры творческой деятельности дошкольников, оптимальную структуру учебного труда, решения образовательных задач воспитанниками [1; 2; 18; 19]. Солидаризируясь с мнением Л.С. Выготского, А.М. Матюшкина и др., мы полагаем, что возможности эстетических задач как одной из разновидностей учебно-воспитательных задач, действительно велики: а) они обладают высокими диагностическими качествами, благодаря которым можно диагностировать не только уровень сформированности эстетической компетенции старших дошкольников, но и её качественные характеристики; б) может выступать и как способ задания цели обучения, и как средство её достижения, и как полифункциональное дидактическое средство управления, активизации, гуманизации, индивидуализации обучения; в) обеспечивает поэтапное включение дошкольника в художественно-эстетическую деятельность и предусматривает его продвижение с одного уровня на другой, более высокий; г) позволяет сделать процесс становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста управляемым [1; 2; 5].

Задачные технологии обучения позволяют осуществлять поэтапную организацию постановки художественно-эстетических 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 становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста. Художественно-эстетические задачи являются средством активизации познавательной деятельности воспитанников, в процессе их решения развивается эмоционально-ценностное отношение к художественным объектам и культурным ценностям, воспитывается бережное и ответственное отношение к прекрасному, обеспечивается понимание его уникальности, красоты, выразительности. На основе этого формируется эстетическая компетенция старшего дошкольника. Задачные технологии дают хороший результат при изучении материала, где требуется отработка умений и навыков, обеспечивающих восприятие, понимание, воспроизведение и создание художественных объектов. Художественно-эстетическая задача представляет собой набор переменных, когда выбор какой-либо из них решающим образом влияет на результат. При этом, как правило, отсутствует единственно правильное решение. Наиболее эффективны следующие способы решения эстетических задач: а) метод анализа задачи – самый распространённый метод ситуационного анализа. Это глубокое и детальное исследование художественного объекта. Достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей дошкольников, жизненных установок, своеобразного мироощущения и миропреобразования; б) упражнение — одна из разновидностей метода анализа конкретных ситуаций. Дошкольнику предлагается задача, требующая решения. Иногда в условии задачи предлагаются уже осуществлённые действия. При использовании этого метода больше внимания уделяется индивидуальному подходу к проблеме и её решению, чем групповому; в) метод интерпретаций заключается в том, что воспитанник, ознакомившись с условием задачи, самостоятельно его анализирует, диагностирует проблему и представляет свои идеи и решения в дискуссии с другими обучаемыми. Это метод обучения, при котором воспитанники и педагоги участвуют в непосредственном обсуждении ситуаций, позволяет: принимать верные решения в условиях неопределённости; разрабатывать алгоритм принятия решения; овладеть навыками исследования ситуации; разрабатывать план действий; применять полученные знания на практике; учитывать точки зрения других людей. Художественно-эстетическая задача может содержать видео, аудиоматериалы, материалы на электронных носителях. Художественно-эстетические задачи, которые мы предлагаем детям на занятиях, могут отвечать на вопросы: Что представлено? Как это можно объяснить? Как будем делать? Что будем делать? Зачем будем делать? Почему будем делать? С какой целью будем делать? и т.д. При подготовке художественно-эстетических задач, необходимых для становления художественно-эстетической компетенции, мы предполагаем, что они должны способствовать упорядочиванию

деятельности старшего дошкольника, осознанности их действий и поведения, успешному становлению изучаемой нами компетенции.

Система художественно-эстетических задач, условно дифференцированных нами на когнитивные, коммуникативные, перцептивные, креативные, охватывает все компоненты художественно-эстетической компетенции старших дошкольников. Структура задачи, независимо от её вида, должна иметь три основные части (Рисунок 1).

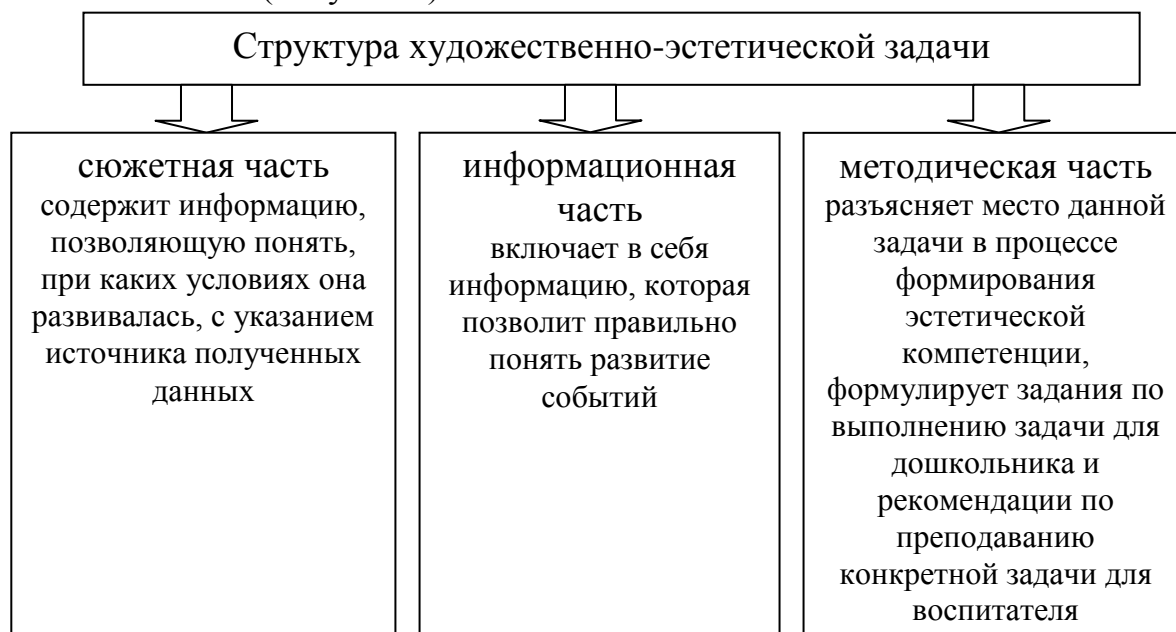


Рисунок 1 - Структура художественно-эстетической задачи

Приведем несколько примеров эстетических задач, которые объединены одной тематической линией (Таблицы 1 – 4).

Таблица 1 – Когнитивные художественно-эстетические задачи

Общая характеристика типа	Знакомство с произведениями искусства помогает ребенку войти в мир прекрасного. Искусство учит его видеть и чувствовать неповторимые сочетания красок природы, бесконечное разнообразие ее звуков, форм, пробуждает потребность наблюдать жизнь. Только лучшие произведения искусства, обладающие силой эмоционального воздействия, могут сделать ухо чутким к музыке, глаз — чутким к цвету.
Условие	Знакомство с декоративно-прикладным творчеством (вятская игрушка, павлово-посадские платки). Экскурсия на выставку декоративно-прикладного искусства, Для того чтобы у детей сложилось наглядное представление о прикладном искусстве, можно показать фрагменты диафильма «В мире народного искусства», диапозитивы «Русские народные промыслы». Задание не ставит своей

	<p>целью точную передачу характера орнамента, присущего только вятской игрушке или набивным тканям. Нужно, чтобы дети передали цветовую гармонию красок в мягких, пастельных тонах и в ярких, контрастных. Необходимо обратить внимание детей на особенности орнамента, цвета, соотношение фигур</p>
Инструкция по выполнению	<p>После знакомства с вятской игрушкой, узорами (букеты цветов) павлово-посадских тканей, традиционных русских шалей можно провести творческое задание на тему «Нарядное платье мамы». Дети должны красками нарисовать красивую расцветку ткани. Каждому ребенку дается лист белой или цветной бумаги, палитра. На столе расставляются баночки с красками семи цветов и белила. В этой работе дети, как правило, проявляют тонкое чувство цвета, используют сложную палитру цветов и оттенков — мягкие, но звучные розовато-сиреневато-малиновые цвета, перекликающиеся с нежно-розовыми, голубоватыми, сиреневато-дымчатыми и золотисто-желтыми с чуть зеленовато-изумрудными оттенками.</p>

Таблица 2 – Коммуникативные художественно-эстетические задачи

Общая характеристика типа	<p>Задачи, направленные на формирование уважительных отношений внутри детского коллектива; умения определять свое эмоциональное состояние и отношение к событиям и людям; умения преодолевать замкнутость, стеснительность, агрессивность; адекватного восприятия предметов искусства, других и себя.</p>
Условие	<p>Знаком вам праздник Масленица? Этот праздник всегда широко праздновали в городах и селах нашей страны. Вот и художник Борис Михайлович Кустодиев любил этот праздника. На своей картине он запечатлел один из дней масленичной недели. Он очень гармонично передает красоту русского праздника. Картина захватывает своей широтой, размахом, радостным цветением красок. Небо зеленое, с золотыми и розовыми облаками: купола церквей одеты в снежные шубы и шапки...Катят навстречу друг другу сани: разругались лица людей, сверкают на солнце медные бляшки сбруи; лоснятся упругие, сильные спины</p>

	<p>лошадей, бодро, весело и резво бегущий по сугробам. Следы на снегу, деревья в снежных сугробах... Все радуется и празднует Масленицу.</p>
<p>Инструкция по выполнению</p>	<p><i>Беседа по содержанию</i></p> <p>Какое настроение создает эта картина? Какие зимние забавы изобразил художник на картине? Как художник передает в картине красоту русской природы? Как принарядился зимний город, церкви на заднем плане?</p> <p><i>Словарик –помощник.</i> <i>Работа над текстом.</i></p> <p>Разучивание стихотворения А. Блока «Снег да снег» (отрывки)</p>

Таблица 3– Перцептивные художественно-эстетические задачи

<p>Общая характеристика типа</p>	<p>Задачи на развитие сосредоточенности, концентрации внимания, цельности восприятия. Понятие ритма в природных и культурных объектах.</p>
<p>Условие</p>	<p>Выражение положительных эмоций к явлениям природы на примере восприятия картины (А. Пластов «Первый снег»). Аппликация симметрии «Снежинка». Симметрия в квадрате. Может быть, вечером, а может быть, и ранним утром лег на землю первый снег. И дети, проснувшись, увидели это белоснежное чудо и выбежали на крыльцо своего дома, что бы поближе увидеть волшебство кружащихся на ветру снежинок. Девочка просто накинула на голову платок, даже не надев пальто. И валенки у нее, должно быть, обуты на босую ногу. Её братишка одет более основательно: он и пальто надел, и шапку – ушанку, и брюки, и валенки. Стоят они на пороге дома и как замороженные смотрят на колышущиеся на ветру ветки березы, на падающие с неба снежинки.</p>
<p>Инструкция по выполнению</p>	<p>Просмотр картины. Музыкальный фон (П.И. Чайковский «Времена года. Декабрь»). Может быть, вечером, а может быть, и ранним утром лег на землю первый снег. И дети, проснувшись, увидели это белоснежное чудо и выбежали на крыльцо своего дома, что бы поближе увидеть</p>

	<p>волшебство кружащихся на ветру снежинок. Девочка просто накинула на голову платок, даже не надев пальто. И валенки у нее, должно быть, обуты на босую ногу. Её братишка одет более основательно: он и пальто надел, и шапку – ушанку, и брюки, и валенки.</p> <p>Стоят они на пороге дома и как замороженные смотрят на колышущиеся на ветру ветки березы, на хлопья падающего с неба снега.</p> <p>Этапы работы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Возьми лист бумаги 2. Согни его по диагонали 3. Треугольник, который получился согни вдвое, а потом еще вдвое. 4. Нанеси карандашом узор. 5. Вырежь лучики снежинки по контуру. <p>Помни о технике безопасности при работе с ножницами: не размахивай ими, не подноси к лицу.</p> <p>- Ребята, вложите в эти снежинки все свои знания о зиме, все услышанное на уроке, все чувства, ощущения, которые охватили вас с приходом зимы.</p> <p>/вырезание снежинок/</p> <p>- Положите снежинку на руку и расскажите ей, что вам сегодня понравилось на уроке? (Слушание детей)</p> <p>- А теперь отпустите. Пусть снег запорошит и наш класс.</p>
--	---

Таблица 4 – Креативные художественно-эстетические задачи

<p>Общая характеристика типа</p>	<p>Формирование у старших дошкольников активно-творческого отношения к окружающему миру, эстетического восприятия и вкуса. Совершенствование художественно-творческие способности детей; познание свойств материала, желанию экспериментировать с ними; развитие умений создавать художественные образы; развитие глазомера, ловкости движений рук, пальцев, умения владеть инструментами и материалами.</p>
<p>Условие</p>	<p>Изготовление и оформление открыток. Открытки-игрушки. Праздничные открытки. Открытка – это самостоятельный вид искусства, со своей историей. Её можно сделать своими руками для своих родных и друзей.</p>

	<p>Делая открытку, вы можете продолжить творческие эксперименты самостоятельно и сотворить своё произведение не только к празднику, ведь красивая открытка может служить и украшением стены в любом помещении. Сделаем же каждый свой день праздником, наполнив его творчеством, и подарим радость друзьям и близким, украсив их дом красивыми картинами.</p>
<p>Инструкция по выполнению</p>	<p>Наметить на ткани контуры картинki и разложить на ней аппликацию (изнаночной стороной вверх), кусочки канвы и частички раскрошенного колоска в соответствии с вашим художественным замыслом. В бумажную массу добавить гуашь оранжевого цвета. Можно подкрашивать бумажную массу и акварелью, но большая ее часть отожмется при прессовании, и цвет готовой бумаги будет гораздо менее насыщенный, чем вам хотелось бы. Более тяжелые красящие частички гуаши полностью задерживаются в бумажной массе и цвет будущей бумаги можно подобрать более точно. Очень осторожно, чтобы не сдвинуть элементы вашей будущей картинki, выложить поверх бумажную массу. Аккуратно отжать. После высыхания такая картинка выглядит уже как полноценная открытка.</p>

Технология художественно-эстетической задачи заключается в следующем: по определённым параметрам производится выбор художественного объекта, в условиях работы с которым отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые дошкольники нужно получить. Алгоритм выполнения эстетической задачи таков: вопрос – данные условия – порядок решения – ответ – его проверка. Следует отметить, что способ проверки – это особая педагогическая проблема. Общий метод решения эстетических задач может быть применён ко всем их типам, но порядок решения разный. При этом педагог выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, то есть в роли фасилитатора процесса сотворчества. Суть обучения состоит в том, что участник образовательного процесса предлагает варианты решений задачи, исходя из имеющихся у него знаний, практического опыта и интуиции. К технологическим особенностям применения эстетических задач относятся: включает в себя операции исследовательского процесса, аналитической процедуры; является технологией коллективного обучения, важнейшие составляющие которой – работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией; интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая

процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств старших дошкольников; выступает в образовательном процессе как синергетическая технология, суть которой заключается в формировании эффектов умножения знания, инсайт-озарения, обмена открытиями; интегрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха», то есть предусматривает деятельность по активизации учащихся и стимулированию их успеха.

Одним из главных педагогических условий является *включение в образовательный процесс межкультурного диалога*. Межкультурный диалог в контексте проблемы становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста — это способ межкультурной коммуникации, направленный на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся субъектов в условиях множественности культур, который характеризуется гуманистическим характером взаимодействия, эмпатией, ценностно-смысловым равенством участников диалога.

Процесс реализации первого условия по становлению художественно-эстетической компетенции включал работу по воспитанию таких качеств, как вежливость, взаимопонимание, уважение собеседника, коммуникативные умения слушать, участвовать в диалоге как способе коммуникации, направленной на взаимопонимание и взаимоуважение. В качестве способов проведения диалога мы в своей практике использовали беседу, обсуждение, сопоставление, интерпретацию, а также эстетические задачи (Таблица 5).

Таблица 5 – Включение в образовательный процесс межкультурного диалога

Образовательная область	Приёмы межкультурного диалога		Художественно-эстетические задачи
	Беседа Обсуждение Сопоставление	Интерпретация	
«Музыка» «Чтение художественной литературы» «Художественное творчество»	Знакомство детей с культурой разных народов посредством национальной куклы. Ее ценность заключается в том, что с ее помощью можно в доступной форме ознакомить детей с бытом народов, природными особенностями национальных	Воспитание симпатии, дружеского отношения к другим народам происходит в процессе подвижных игр, с использованием национальных атрибутов. В играх особое	Знакомство с национальным фольклором (пословицы, поговорки, народные промыслы, сказки). В произведениях фольклора четко прослеживаются довольно полные рекомендации к

	<p>республик, пробудить в детских сердцах искреннюю дружбу и любовь к людям всех национальностей. Естественно, что к национальной кукле предъявляются высокие требования:</p> <p>1. В ее облике должны быть представлены черты, свойственные представителям определенной национальности;</p> <p>2. Выражение лица, одежда и другие особенности куклы должны вызывать симпатию.</p> <p>Национальная кукла служит средством эмоционального воздействия на детей, развивает их любознательность. При знакомстве с куклой у детей возникает много вопросов: почему она так одета? Из какой республики она прибыла? Как там живут люди? На каком языке они говорят? Очень важно, чтобы каждая национальная кукла, отличалась какими-либо особенными чертами.</p>	<p>внимание нужно обращать на детские взаимоотношения : проявление дружеского расположения, умение проявить внимание, заботу, умение считаться с интересами товарищей. В игре дети охотно берут на себя и выполняют роль людей иных национальностей. Игра делает общение интереснее, помогает дойти до ума и сердца каждого ребенка, вызвать творческий интерес. Систематическое обогащение детей знаниями о людях разных национальностей, воспитание к ним соответствующего отношения делают игру сферой «реальных социальных отношений»</p>	<p>поведению в кругу «чужих». Причем эти рекомендации призывают к осторожности, деликатности, такту и в какой-то степени к подавлению своего «Я»: Не стучи в чужие ворота, и в твои стучаться не будут (татарская). Постоянное обращение к русскому фольклору делает речь детей богаче, образнее. Через знакомство с фольклором дети видят разнообразие существующего мира, принимают его многогранность и не боятся быть отличными от других. Эстетические задачи, реализующие данное организационно-педагогическое условие, могут содержать любые приёмы межкультурного диалога и должны применяться</p>
--	---	---	--

			систематически.
--	--	--	-----------------

В тесной связи с вышесказанным находится и *организация в образовательном пространстве дошкольного учреждения художественно-эстетической среды*. В соответствии с требованиями Закона РФ «Об образовании», положениями «Концепции художественного образования в Российской Федерации» (2001 г.), а также в связи с существующими проблемами современного художественно-эстетического развития возникла необходимость в новых подходах к организации художественно-эстетического развития дошкольников в частности, в создании (внедрении) качественно новой по структуре и содержанию художественно-эстетической среды. Нами был проведён контент-анализ программно-методического обеспечения, применяемого в дошкольных образовательных учреждениях, на предмет выявления рекомендаций по созданию художественно-эстетической (предметно-развивающей) среды. Проанализированы следующие программы: «Истоки», программа эстетического развития Т.С. Комаровой, «Развитие», «Детский сад – дом радости», «Радуга», «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой, «Дети слушают музыку» К.В.Тарасовой, «Топ-хлоп, малыши» А.И.Бурениной, Т.Н. Сауко; технологии: Т.И.Петровой по театрализованной деятельности [4; 9; 10; 11; 16; 12; 8]. Основные результаты анализа приведены в таблице 6.

Таблица 6 – Потенциал вариативных программ в решении проблемы организации художественно-эстетической среды

Программа	Организация эстетической среды
Программа эстетического развития Т.С. Комаровой	Нет раздела, позволяющего воспитателю ориентироваться при организации предметного окружения групповой комнаты. Лишь в руководстве к некоторым видам деятельности (художественной, игровой, музыкальной и т.д.) был дан краткий перечень предметов, необходимых для использования в самостоятельной деятельности дошкольников
«Развитие»	В разделе «Организация предметной среды и позиция воспитателя», определяются условия, благоприятствующие развитию познавательных способностей ребенка-дошкольника. В его первой части – организация предметной среды дошкольного учреждения – перечислены материалы, симулирующие развитие познавательных способностей детей, и их

	рациональное размещение в групповых комнатах. Содержание второй части – роль воспитателя как посредника, усилиями которого дети познают мир
«Детский сад – дом радости»	Раздел «Организация группы» почти не отличается от традиционных требований к построению среды: стол воспитателя, большое свободное пространство в середине комнаты, советы по размещению предметов, игр, игрушек.
«Радуга»	Предлагается разделить площадь группы на игровые зоны с учетом характера игр и активно привлекать самого ребенка к оформлению групповых помещений, чтобы не было искусственного, чуждого ему мира, созданного, исходя из взглядов, вкусов и потребностей взрослых.
«Истоки»	Развивающая предметная среда предоставляет ребенку возможность «вычерпывать из нее информацию, необходимую для постановки и решения задач той или иной деятельности.

Анализ вариативных программ позволяет сделать вывод о том, что создание эстетической среды с учетом требований современного дизайна, научно-методической и материально-технической базы ДОУ, профессиональной компетенции педагогов, в них не предусмотрено.

Организация в образовательном пространстве старших дошкольников художественно-эстетической среды, определяемой нами как система влияний, насыщенная разнообразными сенсорными раздражителями, художественными объектами и игровыми материалами, которая создает благоприятные эмоционально-художественные условия для раскрытия творческого потенциала старшего дошкольника, способствует художественно-эстетическому самовыражению ребенка, формирует его художественно-эстетическую компетенцию, является необходимым и актуальным условием. В структуре художественно-эстетической среде следует выделять четыре аспекта: социальный, природный, предметно-художественный и архитектурно-пространственный (Рис. 2).

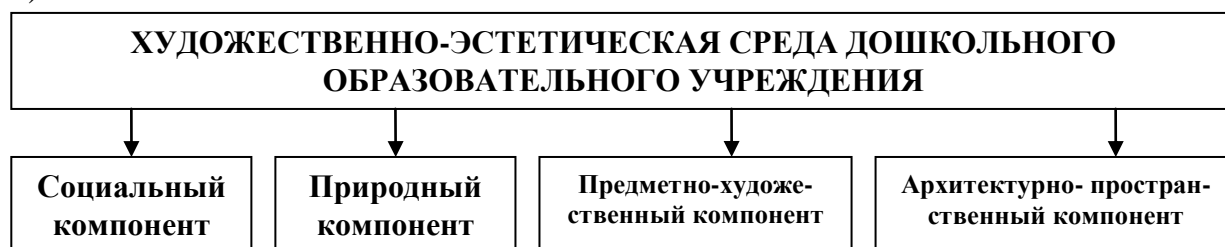


Рисунок 2 – Структура художественно-эстетической среды.

Природный компонент художественно-эстетической среды может быть представлен растениями, аквариумами с рыбками, птицами, иногда некоторыми животными. На участке детского сада растут деревья, кустарники, травы, цветы, радующие глаз, создающие уют, красоту. Однако, по мнению П.Ф.Каптерева, следует помнить: чтобы понять красоту природы, человек должен быть умственно развит, иначе она будет для него бездушна и мертва [3]. Природная среда, обладающая эстетическими свойствами и качествами, позволяет развивать у детей художественно-эстетические компетенции, представления; формировать эстетическое отношение к природе, понимание зависимости ее красоты от труда людей по уходу за животными и растениями и по охране их, что в итоге благотворно сказывается на эстетическом и нравственном воспитании дошкольников.

Предметно-художественный компонент – это мебель и оборудование всех помещений учреждения, где живут и занимаются дети, включая произведения искусства, игрушки, предметы быта, одежды, пособия и др. Развивающая художественно-эстетическая среда должна включать содержательные компоненты, которые активизировали бы эстетическое восприятие: предметы быта (посуда, одежда и др.), игрушки, в том числе и народные. Художественно-эстетически организованная среда должна включать экспозицию произведений изобразительного искусства: репродукции картин художников, скульптуру, произведения народного искусства, произведения детского творчества. Последние должны стать неотъемлемой частью интерьера группы, музыкального зала, изостудии, холлов.

Архитектурно-пространственный компонент – здание дошкольного образовательного учреждения, все помещения: групповые, спальни, залы (физкультурный и музыкальный), художественная студия, музей, лестничные пролеты, площадки, служебные кабинеты и др.

Принципиально значимым является активное включение старших дошкольников в создание эстетической среды. По мнению Е.А.Флериной, включение ребенка в преобразование окружающей обстановки является фактором формирования творческой активности ребенка, способствует развитию воображения. Разрабатывая вопросы организации и оборудования детского сада, Е.А.Флериная включала в окружающую среду помещения детского сада, мебель, материалы для занятий, игры и игрушки, геометрические фигуры разной формы, разного цвета, величины [17].

Применение партисипативных методов становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста также рассматривается нами как необходимое организационно-педагогическое условие. В связи с тем, что партисипативные отношения являются, по сути, способами

взаимодействия двух и более участников образовательного процесса, для решения задачи успешного формирования эстетической компетенции старших дошкольников мы, вслед за Е.Ю. Никитиной [6], классифицировали их по средствам влияния субъектов образования на принимаемые решения в данной области, способам принятия этих решений, целевому назначению совместной деятельности преподавателя старшего дошкольника (Таблица 7).

Таблица 7 - Партисипативные отношения субъектов образовательного процесса

Основания для классификации		
Средства влияния субъектов на принимаемые решения	Способы принятия решений	Целевое назначение совместной деятельности субъектов
1) косвенные отношения (опрос, анкетирование, наблюдение); 2) прямые отношения (консультация, рекомендация, собеседование, дискуссия и пр.)	1) формальные; 2) эвристические (дидактические игры, конкурсы и пр.); 3) рационально-аналитические (компромиссное согласование, беседа, обсуждение)	1) информационно-совещательные отношения; 2) отношения по поводу принятия и согласования решений; 3) отношения по поводу реализации решений; 4) отношения по поводу контроля и оценки решений, мероприятий и пр.

Положив в основу классификации средства влияния субъектов образовательного процесса на решение художественно-эстетических задач, можно выделить косвенные и прямые партисипативные отношения. Косвенные партисипативные отношения не предполагают непосредственного общения педагога и воспитанников друг с другом. При этом воздействие на принятие решений в исследуемой области оказывается опосредованным. Подобные отношения не предписывают прямо каких-либо действий: например, это выражение мнения дошкольников в опросах и анкетах, путем наблюдения и т.д. Прямые партисипативные отношения предполагают непосредственное общение старших дошкольников и педагогов в различных конфигурациях в ходе совместной деятельности [6]. Как правило, это консультация, совет, убеждение, рекомендация, собеседование, просьба и т.п.

Среди отношений, классифицируемых по признаку формализации используемого аппарата, выделяют следующие: формальные; эвристические; методы экспертных оценок; рационально-аналитические методы. Одним из наиболее успешных способов реализации партисипативных отношений является использование дидактических игр [7], отражающих процесс постепенного перехода от «традиционного» образования к новому, задающему контекст будущей активной жизненной позиции формирующейся личности. Тема игры определяется в соответствии с образовательной программой той или иной образовательной области. Предмет игры составляют моделирование будущей социально-значимой деятельности воспитанников и управление как процессом осуществления самой моделируемой деятельности, так и принятием необходимых решений. Все это позволяет определить условия, которые будут моделироваться в игре, сферу и место деятельности, содержание учебного материала, роли и функции участников игры.

Как показало проведенное нами теоретико-поисковое исследование, одним из наиболее продуктивных является метод взаимного компромиссного согласования, который по форме может быть реализован в ходе беседы, работы с изложенными письменно (словесно, в виде рисунков) мнениями или ролевой игры. Его суть состоит в том, что два или более участников образовательного процесса в ходе совместной работы приходят к единому мнению, достигают консенсуса.

Таким образом, по мнению ряда авторов, партисипативные отношения в коллективе старших дошкольников обеспечивают: умение действовать по собственной инициативе, замечать необходимость своего участия в тех или иных обстоятельствах; умение выполнять привычные дела без обращения за помощью и контроля взрослого; умение осознанно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности; умение осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть условия, осуществлять элементарное планирование, получить результат); умение осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности; умение переносить известные способы действий в новые условия.

Таблица 8 – Внедрение партисипативных отношений в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения

Образовательная область	Партисипативные приёмы учебно-воспитательной работы Эстетические задачи
Коммуникация Социализация	Старшие дошкольники начинают проявлять интерес к будущему школьному обучению. Главное – связать развивающийся интерес детей к новой социальной позиции («Хочу стать школьником») с ощущением роста их

	<p>достижений, с потребностью познания и освоения нового. Задача взрослых развивать внимание и память детей, формировать у них элементарный самоконтроль, способность к саморегуляции своих действий. Условием полноценного развития старших дошкольников является содержательное общение со сверстниками и взрослыми. Сотрудничество с взрослыми развивает у ребенка ценные качества общественного поведения, способность принять общую цель, включиться в совместное планирование, взаимодействовать в процессе работы, обсудить полученные результаты; познавательное общение с воспитателем по поводу волнующих ребенка познавательных проблем. Оно способствует углублению познавательных интересов и активности детей; личностное общение, в которое вступает ребенок, чтобы обсудить с взрослыми проблемы, связанные с эмоциональным, нравственным миром людей, с их поступками, переживаниями. Ребенок делится с взрослыми своими мыслями, планами, впечатлениями. В этом общении происходит социальное взросление ребенка, формируются социально-ценностные ориентации, осознается смысл событий, развивается готовность к новой для него социальной позиции будущего школьника. Вступая в общение и сотрудничество, взрослый проявляет доверие, любовь и уважение к дошкольнику.</p>
<p>Музыка</p>	<p>Стремление к общей цели, мотивирует учащихся к активной совместной деятельности, что приводит к высоким результатам работы коллектива. Занимаясь с коллективом дошкольников, педагог по музыке каждое занятие должен начать, прежде всего, с беседы с детьми о том, какие события у них произошли за предыдущий или настоящий день, как они себя чувствуют, какое сегодня у них настроение. Создавая доверительную атмосферу в коллективе, у ребят появляется желание работать активнее, выполнять требования, предъявляемые к исполнению песен, помогать младшим по возрасту ребятам. Чёткое распределение функций, прав, обязанностей, ответственности помогает дисциплинировать ребят, особенно важно это во время отчётных концертов и праздничных мероприятий, проводимых в ДОУ. Заранее</p>

	<p>согласовывая действия участников деятельности, можно избежать в дальнейшем конфликтных ситуаций. Развивая способность к управлению и самоуправлению, у ребят вырабатывается чувство ответственности за свои действия и поступки. Нужно чаще создавать ситуации, которые будут стимулировать учащихся возлагать на себя ответственность за конечный результат какой-либо деятельности. К примеру, предложить ребятам взять на себя организацию предстоящего концерта (написать объявление, подготовить костюмы и др.). Такой вид деятельности помогает достигать высоких результатов и налаживать доверительные отношения между педагогом и воспитанниками. На уроках музыки одним из видов деятельности является слушание музыки, во время которой в классе должна быть тишина. Однако современному ребёнку не всегда легко сидеть спокойно, для того, чтобы не нарушать процесс слушания музыки, педагогу бывает достаточно посмотреть на воспитанника и с помощью доброжелательной мимики попросить ребёнка успокоиться. Выражение лица и взгляды оказывают на дошкольников более сильное воздействие, чем слова. Взгляд педагога должен быть обращен к детям, создавая визуальный контакт. В работе педагога по музыке также важно владеть элементами техники пантомимы. Хорошо применять элементы пантомимы во время подготовки к вокально-хоровой работе и разминки (физкультминутки). К примеру, ребята всегда с интересом и более эмоционально будут исполнять песню, если учитель вместе с ними будет выполнять какие-либо движения, переживать те же эмоции, что и они сами. Любую песню можно всегда обыграть театрализованно, передать в движениях и мимике музыкальный образ.</p>
<p>Познание</p>	<p>В рамках данной образовательной области с целью реализации партисипативных отношений нами применялись эстетические задачи в форме сюжетно-ролевых игр. Приведём пример сюжетно-ролевой игры: «Сочини сказку». Цель: учить детей придумывать различные ситуации с помощью заместителей предметов. Материал: разноцветные кружки (по 3 кружка разных цветов на каждого ребёнка). Ход игры: дети получают цветные кружки. При первом проведении игры каждому ребёнку можно давать по 2</p>

	<p>кружка, а в дальнейшем по 3. Кружки должны быть разных цветов. Воспитатель говорит детям, что сейчас они будут сочинять сказки, причём каждый придумывает сказку про своих героев. Детям даётся 5-7 минут для придумывания сказки. А затем начинается опрос. Следует выслушать всех детей, похвалить их, но при этом важно сказать, соответствует ли выбранные персонажи цветам кружков, насколько интересная и оригинальная каждая история, есть ли в ней описание персонажей, соблюдена ли структура сказки (зачин, кульминация, развязка), интересны ли происходящие в ней события.</p>
<p>Чтение художественной литературы</p>	<p>Сформировать у детей представления о формах самостоятельного поведения и подвести к пониманию самостоятельности, как значимого качества личности на примере литературных и сказочных героев. При отборе содержания учитывалась его динамичность, созвучность личному опыту дошкольника, чтобы оно вызвало у детей отклик и сопереживание. Чтение художественных произведений побуждало детей к обмену впечатлениями по поводу содержания в виде реплик, оценочных суждений, в виде связных высказываний, созвучных услышанному повествованию («Невеличка маленькая совсем, а умеет сама убираться...», «Я тоже штаны порвал, научусь сам зашивать...», «сам умею одеваться, я большой...», «Некрасиво с дырками ходить...», «Если бы он сам одевался, так бы не получилось...», «Папа мне сделает лопатку, я сам буду копать...»). Таким образом, опыт каждого ребенка становится достоянием детского коллектива.</p> <p>Перед просмотром видеофильмов требовалась некоторая подготовка детей – перед ними ставились вопросы, на которые они должны были ответить после просмотра. Если дети затруднялись с вопросами, проводился повторный показ отдельных кадров или фрагментов фильма. Через некоторое время организовывался повторный показ фильмов, после чего в беседе с детьми мы побуждали их не столько к пересказу, сколько к анализу фактов, установлению связи между ними. Для закрепления полученных знаний о самостоятельности и формах самостоятельного поведения мы использовали специально</p>

	<p>организованные и стихийно возникшие проблемные ситуации во время прогулок, занятий, режимных моментов. Тем самым у детей возникала необходимость активно использовать слова «сам» и «самостоятельный» и продемонстрировать свою способность действовать самостоятельно в тех или иных ситуациях. С целью суммирования, уточнения и систематизации знаний, приобретенных детьми в результате проделанной работы, мы провели этическую беседу «О самостоятельности». В процессе беседы вспомнили эпизоды из художественных и мультипликационных фильмов, рассмотрели иллюстрации в знакомых уже книгах. Детям предлагались вопросы, направленные на установление связей, отношений, обобщений усвоенных знаний. Ребята активно пользовались термином «самостоятельный», вспоминая эпизоды из рассказов, сказок, кукольных постановок, а также реальные ситуации, происходившие с ними: «Я маленькая была – тоже ходить не хотела, теперь сама могу ходить...», «я уже самостоятельный, сам на улицу одеваюсь...», «надо быть самостоятельным, чтобы никого не просить...», «самостоятельный – кто делает все сам...» и др.</p>
<p>Художественное творчество</p>	<p>Формирование партисипативных отношений в процессе продуктивной деятельности (на примере занятий тестопластикой). Для создания у детей интереса и положительного отношения к тестопластике, мы использовали беседу о том, как душистый вкусный хлеб попадает к ребятам на стол. В ходе ее дети рассматривали иллюстрации, послушали стихи, вспомнили знакомые потешки, узнали, как выращивают зерно и делают из него муку. В ходе организованной экскурсии на кухню детского сада дети наблюдали за изготовлением булочек. Экскурсия проходила в два этапа. Сначала на глазах у детей замешивалось тесто, они имели возможность увидеть все составные компоненты. Повар при этом сопровождал все свои действия рассказом – что для чего делается, зачем в тесто кладут дрожжи, молоко, сахар, яйца и т.д. Затем, когда тесто подошло и увеличилось в объеме, в чем дети с удивлением убедились сами, повар продемонстрировал свое мастерство в изготовлении булочек разной формы. Ребята с интересом наблюдали, как булочки отправляются в горячую</p>

	<p>духовку и выходят оттуда аппетитными и румяными. Из беседы о народных традициях и обычаях дети узнали историю рождественских козуль из соленого теста. На развлечении «Рождественские святки» ребята получили такие козули в подарок от Зимушки-Зимы. Из рассказа воспитателя ребята узнали, что из теста можно делать игрушки, но что это такое на самом деле они смогли оценить на выставке работ педагогов. Эта выставка называлась «Наши руки не для скуки», здесь представилась возможность детям не только посмотреть, но и потрогать, поиграть этими игрушками. С целью закрепления возникшего интереса к тестопластике было разработано тематическое занятие «Волшебное тесто». На нем чудесным образом ожил сказочный хлебный персонаж – Колобок. Он познакомил ребят со своими братишками и сестричками из соленого теста, а дети, в свою очередь, поделились своими познаниями о муке и хлебе. Колобок раскрыл «секретный» рецепт соленого теста, которое тут же на глазах у детей было замешено. Ребята в первый раз имели возможность почувствовать этот необычный материал и поделиться своими впечатлениями.</p>
--	--

Подводя итоги, отметим, что построение образовательного процесса дошкольного учреждения на основе партисипативных отношений его субъектов направлено на раскрытие творческой активности, так как каждый воспитанник может проявить себя и свои знания, выдвигая то или иное предложение для решения конкретной эстетической задачи; создаёт чувство сопричастности и повышает мотивацию старших дошкольников: в основу мотивации обычно закладываются не только индивидуальные достижения, но и в большей мере общий результат; повышает качество принимаемых решений, так как даёт возможность рассмотрения большего количества альтернатив, привнесения оригинального индивидуального опыта в обсуждения. Следовательно, партисипативные отношения способствуют формированию оптимального уровня художественно-эстетической компетенции старших дошкольников, формированию доброжелательной атмосферы, стимулированию включения воспитанников в «участие» на основе паритетности.

Наряду с тем, что комплексное использование всех выявленных нами педагогических условий: включение в образовательный процесс межкультурного диалога, организация в образовательном пространстве художественно-эстетической среды, интегрирующей образовательные области «Коммуникация»,

«Музыка», «Социализация», «Познание», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», применение партисипативных методов становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста – приводит к повышению уровня становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста, мы считаем необходимым наблюдение за динамикой его формирования, что служит основой корректировки деятельности как педагогов, так и дошкольников и их родителей (оценка и самооценка, контроль и самоконтроль).

3. Подведем итоги

1. Содержательно-процессуальные особенности реализации педагогических условий определялись с учетом социального заказа, Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, возможностей синтеза поликультурного, полихудожественного и партисипативного подходов и педагогических принципов, а также уровня становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста, что позволило сконструировать методику, обеспечивающую комплексное становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста в художественно-эстетической среде дошкольного образовательного учреждения.

2. Технологическим механизмом педагогической модели являются художественно-эстетические задачи (когнитивные, коммуникативные, перцептивные, креативные), которые реализуются на всех этапах становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста в рамках образовательных областей «Коммуникация», «Музыка», «Социализация», «Познание», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество».

3. Важная роль в процессе становления художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста отводится созданию эстетической среды детского сада, полихудожественная структура которой позволяет эффективно и быстро реагировать на изменение внешних условий, а также максимально учитывать потенциал ресурсов дошкольного образовательного учреждения и индивидуальные особенности воспитанников.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. // Психологический очерк. — М.: Просвещение, 1991. — 92 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Под ред. В.В.Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — 490 с.

3. Каптерев, П.Ф. О детских играх и развлечениях // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. 4. / П.Ф. Каптерев – СПб., 1898.
4. Комарова, Т.С. Программа эстетического воспитания детей 2-7 лет [Текст] / Т.С. Комарова, А.В. Антонова, М.В. Зацепина. – М.: Пед.общество России, 2000. – 128 с.
5. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989 - №6. – С. 29-33.
6. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст] / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
7. Никитина, Е.Ю. Профессионально-педагогические задачи и задания в системе подготовки будущего учителя к осуществлению дифференцированного обучения в школе [Текст] / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1995. – 32 с.
8. Петрова, В.А. «Малыш». Программа развития музыкальности у детей раннего возраста (третий год жизни). – М.: «Виоланта», 1998. – С. 3-16.
9. Радынова, О.П. «Музыкальное развитие детей» в двух частях. О.П. Радынова – М.: «Владос», 1997. – С. 8 – 27.
10. Радынова, О.П. «Мы слушаем музыку». Учебное пособие. Комплект из 6 аудиокассет с методическими рекомендациями (сост. О. П. Радынова). – М.: «Владос», 1997. – С. 12 – 16.
11. Радынова, О.П. Дети слушают музыку. Музыкальные шедевры: авторская программа и методические рекомендации. – М., 1999 г. – С. 3–31.
12. Сауко, Т.Н. Топ-хлоп, малыши: Программа музыкально-ритмического воспитания детей 2-3 лет./ Т.Н. Сауко, А.И. Буренина – СПб., 2001. – С. 21 – 44.
13. Тарасова, К.В. «Гармония». Программа развития музыкальности у детей / К.В. Тарасова, Т.В. Нестеренко, Т.Г. Рубан – М.: Центр «Гармония», 1993. – С. 3 – 27.
14. Тарасова, К.В. Синтез. Программа развития музыкального восприятия на основе трёх видов искусства./ К.В. Тарасова, Т.Г. Рубан - М.: Виоланта, 1999. – С. 11 – 16.
15. Тарасова, К.В. «Гармония». Программа развития музыкальности у детей / К.В. Тарасова, Т.В. Нестеренко, Т.Г. Рубан – М.: Центр «Гармония», 1993. – С. 4 – 24.
16. Тарасова, К.В. Дети слушают музыку. Методические рекомендации к занятиям с дошкольниками / К.В. Тарасова, Т.Г. Рубан – М.: Мозаика-Синтез, 2001. – С. 15 – 16.
17. Флерина, Е. А. Изобразительное искусство в дошкольных учреждениях / Е.А. Флерина – М., 1934, С. 90.

18. Элькони, Д.Б. Психология игры. [Текст] / Д.Б. Элькони. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – 360 с.
19. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б.Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

Наши авторы:

Никитина Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет);

Зырянова Екатерина Алексеевна – кандидат педагогических наук (Челябинский государственный педагогический университет);

Егорова Кристина Валерьевна – аспирант (Челябинский государственный педагогический университет);

Елизарова Елена Ивановна – аспирант (Челябинский государственный педагогический университет);

Иголкина Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент (Челябинский государственный педагогический университет);

Лемберг Светлана Николаевна – аспирант (Челябинский государственный педагогический университет);

Милютина Анна Александровна – аспирант (Челябинский государственный педагогический университет);

Мишанова Оксана Геннадьевна – доктор педагогических наук, доцент (Челябинский государственный педагогический университет);

Пермякова Надежда Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент (Челябинский государственный педагогический университет);

Стюарт Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук (Челябинский государственный педагогический университет).



9 785990 716544

***АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ***

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано в печать 30.10.2015. Формат 60×84/8.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 29,5. Тираж 5000 экз. Заказ 650.

Отпечатано и сброшюровано в

Формат 60х84 1/8

Усл. печ. л. 11,5. Тираж 5000 экз. Заказ №