

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФГБОУ ВПО «ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Мишанова Оксана Геннадьевна

**КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык; уровень начального образования)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук,
профессор
Елена Юрьевна Никитина

Челябинск – 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	36
§ 1.1. Социально-исторические предпосылки коммуникативной подготовки младших школьников.....	36
§ 1.2. Теоретико-педагогические предпосылки методики коммуникативной подготовки младших школьников.....	52
§1.3. Теоретико-методическая основа концепции коммуникативной подготовки младших школьников.....	61
Выводы по главе 1	87
ГЛАВА II. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТОДИКА КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	88
§ 2.1. Закономерности и принципы концепции коммуникативной подготовки младших школьников.....	88
§ 2.2. Компонентный состав методики коммуникативной подготовки младших школьников.....	121
§ 2.3. Технологическая составляющая методики коммуникативной подготовки младших школьников.....	138
Выводы по главе 2	154

ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МЕТОДИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	155
§ 3.1. Содержательные условия методики коммуникативной подготовки младших школьников.....	155
§ 3.2. Процессуально-технологические условия методики коммуникативной подготовки младших школьников.....	175
Выводы по главе 3.....	197
ГЛАВА IV. ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	201
§ 4.1. Логика и этапы опытно-поисковой работы по коммуникативной подготовке младших школьников.....	201
§ 4.2. Методико-технологические аспекты коммуникативной подготовки младших школьников.....	227
§ 4.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-поисковой работы по коммуникативной подготовке младших школьников.....	257
Выводы по главе 4.....	277
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	279
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	284

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Традиционная для современного российского образования методика обучения русскому языку в начальной школе, обеспечивающая знание орфографии и грамматики, сегодня не ориентирована на владение младшими школьниками культурологическими знаниями и устной литературной речью. Исходя из этого, сегодня возникает необходимость изменять и содержание начального языкового образования, и формы его организации, и структуру педагогического управления на каждой ступени образования. Это предполагает разработку и внедрение в языковое образование новых методик обучения младших школьников языку и речи.

«Концепция преподавания русского литературного языка в современной школе (начальные, средние и старшие классы)» оказалась нерезультативной, поскольку должна была решать непреодолимую задачу «совершенствования экологии языка и культуры...» [168].

На основе анализа данной Концепции, мы убедились, что в ней только «намечены пути» и нет четкого представления о методике педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников в процессе изучения русского языка в начальной школе с учетом современного педагогического опыта и научных достижений других гуманитарных наук.

Направленность методики обучения русскому языку в школе, долгое время ориентированная только на освоение школьниками орфографических правил привела к тому, что предмет «Русский язык» малоинтересен школьникам. Хотя, по мнению К.Д. Ушинского [250] и др. «знание грамматики без навыка и развития дара слова, ни к чему не ведет». Необходимо формировать навыки наблюдения и самонаблюдения за языком и речью, систематизации и обобщений языковых знаний и

речевых умений, учить самостоятельно делать выводы и формулировать «правила».

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в Федеральном государственном образовательном стандарте [104] говорится о формировании у школьников ключевых компетенций, к числу которых относится коммуникативная образовательная компетенция. При этом внимание акцентируется на результатах обучения, в качестве которых рассматривается не сумма полученных знаний, умений, навыков, а способность действовать в различных учебных, жизненных и проблемных ситуациях. В связи с этим задачей школы становится использование мощного образовательного потенциала языка путем изучения языковых единиц, их речевых возможностей и влияния на уровень владения языковыми средствами в различных ситуациях общения.

В «Концепции модернизации российского образования» [99], «Стратегиях содержания общего образования» и ряде других нормативных документов одной из задач начального языкового образования определяется коммуникативная подготовка обучающихся, которая включает два аспекта: этико-мировоззренческий и социально-практический. Они предполагают понимание языка как систему символов и коммуникацию как процесс использования этих символов, как способ выражения и передачи мыслей и чувств, но главное, как способ совместного конструирования социальных реальностей, разнообразных взаимоотношений и ситуаций.

В программе-концепции «Развитие индивидуальности в диалоге культур» Е.И. Пассова [175] коммуникативная подготовка понимается как создание образа – себя, мира, своих действий в мире, становление индивидуальности человека путем вхождения в культуру, когда, благодаря ее присвоению, он становится ее субъектом. Целью коммуникативной

подготовки, согласно Е.И. Пассову, является развитие духовных сил человека и языковых способностей.

В рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение Федеральных государственных стандартов общего образования», реализуемых Российской академией образования, в числе практических задач изучения русского языка в начальной школе указано «развитие речи, мышления, воображения школьников» [104].

В проекте «Фундаментальное ядро содержания общего образования» говорится о том, что процессы глобализации, информатизации, ускорения внедрения новых научных открытий, быстрого обновления знаний выдвигают требования непрерывного образования, при этом уровень развития реальной коммуникативной компетенции школьников различен и далек от желаемого. В связи с этим развитие речи и общения в процессе обучения следует считать одной из приоритетных задач начального общего образования [266].

В современных программах филологической предметной области начального общего образования упор должен делаться, в том числе, на метапредметные результаты освоения предметных курсов, в число которых входят коммуникативные универсальные учебные действия, которые обеспечивают овладение младшими школьниками межпредметными понятиями и ключевыми компетенциями [104].

Выпускник начальных классов по окончании курса русского языка должен [170; 171]: а) осознавать значимость русского языка на государственном уровне, его предназначение и многофункциональную природу; б) положительно относиться к культуре речи и ее показателям; в) знать языковые нормы и речевые правила, условия их правильного выбора в соответствии с коммуникативной ситуацией; г) уметь применять

языковые знания и коммуникативные действия в решении стоящих перед ним задач.

При традиционном подходе целенаправленная коммуникативная подготовка осуществляется в ходе изучения учебных предметов таких филологических предметных областей, как русский язык, литература, иностранные языки и т.п. Однако границы осваиваемых компетенций сужены требованиями конкретного учебного предмета и являются недостаточными для жизни человека в обществе, решения практических задач и максимального саморазвития.

Несомненно, проблема коммуникативной подготовки нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в некоторых школьных программах. В научной среде также происходит интенсивный поиск обновленного содержания методики обучения русскому языку. Однако современное состояние коммуникативной подготовки в начальном языковом образовании является недостаточным и в плане лексического запаса слов, и неумения младших школьников связно и логично выстраивать языковые средства в речи. Характеристика качества коммуникативной подготовки младших школьников в средних общеобразовательных школах г. Челябинска № 17, № 43, № 53, № 58, № 98 и других показала, что у 40,2 % младших школьников коммуникативно-развивающаяся языковая личность сформирована на начальном (пассивном) уровне, 54,3 % младших школьников продемонстрировали средний (продуктивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Только у 5,6 % младших школьников коммуникативно-развивающаяся языковая личность сформирована на творческом уровне.

Другая причина затрудненного обучения русскому языку в школе обнаруживается в методике. На уроках русского языка необходимо

учащемуся помочь усвоить грамматические явления в сопоставлении с видами речевой деятельности (слушание и говорение, чтение и письмо) [21; 78]. При этом необходимо учитывать степень речевого развития при поступлении учащегося в школу и имеющуюся базу, на которой придется строить не только функционально грамотную языковую личность младшего школьника, но и коммуникативно-развивающуюся духовную личность [59].

К сожалению, коммуникативная подготовка младших школьников в языковом образовании еще не стала обособленной областью изучения. Нет системности педагогического управления, проблемного анализа, согласованности действий субъектов языкового образования на разных ступенях обучения. Также требует соответствия научно-методическое обеспечение коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Мы предполагаем решение имеющихся проблем благодаря научно-теоретическому обоснованию, разработке и внедрению в образовательный процесс начального языкового образования научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников, которая основана на творческой коммуникативной деятельности обучающихся, в процессе чего формируется коммуникативно-развивающаяся языковая личность, способная к полноценному восприятию и конструированию собственных текстов в контексте речевой культуры и подготовленная тем самым к самостоятельному общению. Данная концепция должна отвечать требованиям стандарта начального общего образования, гуманизации образовательного процесса, заложенному в Законе об образовании [76; 99].

В цивилизованных европейских странах на обучение языку и речи образовательной программой затрачивается более половины учебного

времени [109; 114 и др.] в отличие от российской образовательной системы. В связи с этим одной из актуальных проблем современной методики обучения русскому языку становится ориентация всего образовательного процесса на активный поиск методического инструментария, создание условий для самовыражения и саморазвития младших школьников, предоставление каждому обучающемуся максимального времени для устной культурно-речевой практики, коммуникативной направленности всего процесса языкового образования.

Определенные позитивные изменения в содержании обучения русскому языку младших школьников произошли за последнее время [37; 39; 65 и др.]:

1. Осуществлен переход к вариативным программам и учебникам в современном языковом образовании.
2. Расширена лингводидактическая основа обучения связной речи.
3. Интересен спектр факультативных курсов в начальной школе («Детская риторика», «Русская словесность» и др.).
4. Разнообразен уровень привлечения младших школьников к олимпиадам и конкурсам по русскому языку.

Трудности в изучении школьников русского языка обусловлены, на наш взгляд, как просчетами в методике обучения данному предмету, так и социально-экономическими факторами последних лет: снижается языковая и речевая культура, разрушаются нормы литературного языка, речь засоряется иноязычными заимствованиями, все более увеличивается виртуальное общение, тексты средств массовой информации произрастают языковыми и речевыми ошибками, жаргонными и просторечными словами и выражениями. Поэтому у младших школьников не сформирована потребность писать правильно, не воспитана привычка говорить «хорошим» языком и не развиты качества «хорошей» речи.

Учащиеся все чаще не готовы к полноценной устной речи, а в школе им не предоставляются для этого определенные условия и возможности.

М.Р. Львов и др. точно определил тенденции современной языковой эволюции: «Область литературно нормированной речи не перестает снижаться; устная публичная речь становится все более ненормативной». Важное значение для организации нашего исследования представляет учет сформированных М.Р. Львовым факторов речевого развития ребенка, а именно: 1) фактор положительных эмоций; 2) потребности эмоционального контакта с близким человеком; 3) физиологического развития органов речи; 4) потребности содержательного общения; 5) способности обобщения и номинации; 6) речевой среды; 7) речевой активности самого ребенка; 8) изучения языковой теории [130].

В настоящее время в методике обучения русскому языку происходит переосмысление целей языкового образования – овладения языковыми знаниями и формирования речевых умений. В связи с этим в методике русского языка происходит интеграция системно-описательного и функционально-прагматического подходов к построению курса филологической предметной области, что отражено в методических исследованиях Е.А. Быстровой, Е.Ф. Глебовой, Т.К. Донской, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Н.А. Пленкина, Т.Г. Рамзаевой, М.С. Соловейчик и др. Однако, несмотря на накопленный научно-методический опыт и реализацию новых требований образовательного стандарта начального общего образования, обобщенный анализ показывает, что способы решения проблемы исследования далеки от эффективности.

Мы проанализировали современные программы и учебники Р.Н. Бунеева – Е.В. Бунеевой – О.В. Прониной (Школа «2100»); Н.Ф. Виноградовой («Начальная школа XXI века»); М.С. Соловейчик – Н.С.

Кузьменко («Гармония»); Т.Г. Рамзаевой (традиционная программа); Л.Я. Желтовской – А.Ю. Купаловой (коммуникативно-ориентированный курс русского языка) и др.

Анализ учебно-методических комплектов в аспекте коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании позволил выявить, что сегодня отсутствует научно-методическая концепция коммуникативной подготовки младших школьников, обеспечивающая становление коммуникативно-развивающейся языковой личности. Вследствие неразработанности указанной проблемы в начальном языковом образовании, нерешенности ее в программах и учебниках по русскому языку в начальной школе делает проблему актуальной на *научно-теоретическом* уровне.

Содержание курса русского языка – историческая категория, которая подвержена изменениям в связи с развитием общества, определяющего ориентиры коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, с одной стороны, и развития его научно-методического обеспечения, с другой. На основе освоения современного русского литературного языка происходит приобщение личности к культуре общества, освоение ею целостного социального пространства, преемственность поколений и объединение нации с обучающимся, который становится представителем определенного языкового коллектива. Поэтому на *социально-педагогическом* уровне актуальность разработки научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников обосновывается необходимостью реализации требований образовательного стандарта и социального заказа общества на практическое владение личностью русским языком и дальнейшее использование языковых знаний и коммуникативно-речевых умений в условиях этнокультурных особенностей российского общества и

осознания ценности активно развивающегося личностно ориентированного общения.

На *научно-методическом* уровне актуальность разработки концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании обосновывается: а) насущному следованию образовательному стандарту, обязывающему выполнение образовательной программы начального общего образования филологической предметной области «Русский язык» в сфере освоения детьми младшего школьного возраста метапредметных коммуникативных универсальных учебных действий, обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями; б) неразработанностью методики эффективной коммуникативной подготовки младших школьников и соответствующего комплекса организационно-педагогических условий с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника; в) необходимостью создания целостной поликультурной учебно-пространственной среды в начальной школе и недостаточным уровнем готовности педагогов к осуществлению коммуникативной подготовки младших школьников; г) необходимостью объективной оценки показателей становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника и недостаточной разработанностью системы соответствующих критериев.

Итак, **актуальность** исследования проблемы коммуникативной подготовки определяется современными тенденциями в начальном языковом образовании, связанными с необходимостью формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, неразработанностью концептуальных оснований методики коммуникативной подготовки младших школьников, отражающих системность методологии, теории и практики данного процесса,

недостаточной эффективностью имеющегося методико-технологического инструментария в современной образовательной школьной практике.

Актуальность проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании повлекла за собой выявление **противоречий**:

– между возросшей потребностью общества в коммуникативно-развивающейся языковой личности, знающей русский язык, его структурную организацию и владеющей им во всех проявлениях речевых видов в зависимости от ситуаций и сфер общения, и современной практикой начального языкового образования, ориентирующей на освоение грамматических и орфографических знаний, умений и навыков;

– между возрастающей значимостью коммуникативной подготовки членов информационного общества и устойчивыми негативными тенденциями в речевом развитии современных носителей русского языка;

– между необходимостью переориентации процесса обучения русскому языку на практическое владение культурно-речевыми нормами общения и недостаточным дидактическим и методико-технологическим обеспечением данного процесса в начальной школе;

– между объективной потребностью в научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников, отражающей единую методику на ступени начального языкового образования, и неразработанностью теоретико-методической основы в соответствии с закономерностями и принципами осуществления коммуникативной подготовки младших школьников в современной начальной школе.

Анализ актуальности и противоречий повлекли за собой выявление **проблемы** диссертации, заключающейся в научно-методическом

обосновании концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Ключевая идея исследования заключается в том, что обучение младших школьников русскому языку должно строиться в соответствии с научно-методической концепцией коммуникативной подготовки, результатом которой является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности, что обеспечивается разработкой и внедрением в филологическую предметную область начальной школы вариативного учебно-методического комплекса по русскому языку, способствующего речетворческому и поликультурному саморазвитию личности учащегося.

На основании актуальности проблемы изучения и ключевой идеи мы обозначили *тему диссертации* **«Коммуникативная подготовка младших школьников в языковом образовании»**.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и внедрение научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в контексте лично ориентированной развивающей парадигмы образования.

Объект исследования – языковое образование учащихся начальных классов.

Предмет исследования – концептуальные основы методики коммуникативной подготовки младших школьников.

Гипотетически предполагаем, что коммуникативная подготовка младших школьников станет результативной, если:

1. Разработана и внедрена научно-методическая концепция процесса коммуникативной подготовки младших школьников, предусматривающего: а) осмысление научного познания коммуникативной подготовки младших школьников; б) раскрытие его

содержания и специфических особенностей в языковом образовании; в) овладение методико-технологическими основами коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

2. Теоретико-методической основой концепции коммуникативной подготовки младших школьников будет являться интеграция подходов лично ориентированного (на общенаучном уровне), семиотического (на конкретно-научном уровне) и герменевтического (на методико-технологическом уровне), являющейся методологически целостной и стройной.

3. Инструментальное выражение концепции коммуникативной подготовки младших школьников будет представлено: а) закономерностями коммуникативной подготовки младших школьников, выявленными в результате анализа содержания и структуры начального языкового образования; б) системой принципов, содержащей три подсистемы: общедидактические принципы концепции коммуникативной подготовки учащихся; принципы педагогического управления коммуникативной подготовкой; принципы осуществления коммуникативной подготовки младших школьников.

4. основополагающий замысел концепции заключается в разработке методики коммуникативной подготовки младших школьников, приспособленной к эффективному применению в условиях динамично развивающегося образовательного процесса предметного курса «Русский язык», которая включает целевой, содержательный, организационно-исполнительный, технологический и результативно-оценочный блоки, основываясь на педагогических закономерностях и методических принципах во взаимодействии социокультурного, потребностно-мотивационного, когнитивно-ориентационного, практико-деятельностного компонентов структурного содержания методики.

5. Успешность реализации методики коммуникативной подготовки младших школьников обеспечивается созданием *комплекса организационно-педагогических условий*, который учитывает требования образовательного стандарта начального общего образования, назначение и содержание коммуникативно-творческой деятельности учащихся, социальный заказ общества, возможности лично 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 лично значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников).

Выдвинутая гипотеза обеспечивает рассмотрение методологии, теории и практики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании как процесс присвоения личностью языкового самосознания и ценностей поликультурного общества на основе становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

В исследовании проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать социально-исторические и теоретико-педагогические предпосылки возникновения проблемы коммуникативной подготовки в начальном языковом образовании для обоснования

необходимости построения научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников;

2. Осуществить анализ теоретико-методологических основ методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании;

3. Разработать концепцию коммуникативной подготовки младших школьников, включающую научное обоснование, закономерности и принципы, теоретико-методическую основу, структурно-смысловое содержание и технологию успешной реализации в языковом образовании;

4. Разработать концептуальную методику коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, выявить организационно-педагогические условия ее эффективного функционирования.

5. Разработать и внедрить в начальное языковое образование вариативный учебно-методический комплекс, программу коммуникативного образования, методические рекомендации, обеспечивающие становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

6. Выявить степень успешности научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании через результаты опытно-поисковой работы в массовой школьной практике.

Теоретическая и методологическая база исследования.

На общенаучном уровне методологическую основу исследования составили:

- лично ориентированная развивающая парадигма образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, В.А. Сластенин, Л.В. Трубайчук, И.С. Якиманская и др.);

- идеи культурологического подхода, предполагающего максимальное использование в решении научных проблем национальной и мировой культур (В.Л. Бенин, В.С. Библер, Б.С. Гершунский, А.А. Миролюбов, Ю.В. Рождественский и др.);

- идеи антропологического подхода, признающего становление человека в единстве с культурными формами организации и развития общества (Л.С. Выготский, Я.А. Коменский, М.В. Ломоносов, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Ф. Фребель и др.).

На конкретно-научном уровне теоретико-методологическую основу исследования составили научные труды, теории и концептуальные положения: концепция коммуникативного образования (О.Ю. Афанасьева, С.К. Бондырева, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова и др.); о теории языковой личности (Г.И. Богин, В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, В.Г. Костомаров, Л.П. Крысин, М.Л. Кусова, М.Р. Львов, Н.М. Шанский, Л.В. Щерба и др.); основы семиотики в образовании (Р. Барт, А.Н. Барулин, А.А. Веряев, Н.И. Жинкин, Н.Б. Мечковская, Ю.М. Лотман, Ч.С. Пирс и др.).

На методико-технологическом уровне теоретико-методологическая основа исследования опирается на методические концепции языкового образования и совершенствования речевой культуры (А.А. Бодалев, Е.В. Бунеева, Л.А. Введенская, Е.М. Верещагин, В.Е. Гольдин, С.И. Львова, Е.Ю. Никитина, Н.И. Формановская, Е.Н. Ширяев и др.); концепция о принципах усвоения родного языка и речевого развития школьников (Д.Н. Богоявленский, В.К. Журавлев, Л.П. Гашева, Л.А. Месеняшина, Т.Е. Помыкалова, Л.Д. Пономарева, Е.И. Тихеева, Л.А. Шкатова и др.); положения герменевтики в образовании (А.А. Брудный, А.Ф. Закирова, В.Г. Кузнецов, Р.О. Якобсон и др.); теории анализа текстов (Л.Г.

Антонова, В.Г. Боротько, О.В. Гневэк, Т.М. Дридзе, Ю.М. Лотман, А.И. Николаева, А.И. Новиков и др.).

Совокупность научно-теоретических и практических задач послужило основанием определения комплекса **теоретических и эмпирических методов:**

- 1) *теоретические:* а) анализ деятельности педагогов в направлении коммуникативно-развивающего языкового образования младших школьников; б) анализ нормативных документов образовательной сферы Российской Федерации; в) анализ литературы отечественной и иноязычной систем начального языкового образования; г) анализ понятий и терминов лингводидактической и научно-методической литературы по проблеме коммуникативной подготовки в начальном языковом образовании; д) структурно-функциональное моделирование процесса коммуникативной подготовки младших школьников в русле изучения предметного курса русского языка начального общего образования.
- 2) *эмпирические:* а) комплексная субъектно-ориентированная педагогическая диагностика уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на разных этапах опытно-поисковой работы, которая включает в себя следующие методы исследования: анкетирование и опрос субъектов коммуникативной подготовки; тестирование и оценку развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников; семиотическое истолкование единиц языка и речи; герменевтический и коммуникативно-ориентированный анализ текста; индивидуальное наблюдение и анализ ответов на занятиях; наблюдение за процессом и результатом коммуникативного взаимодействия субъектов языкового образования; анализ результатов выполнения

коммуникативно-творческих работ; анализ индивидуально-диагностических карт; анализ коммуникативных ситуаций; самооценка и экспертная оценка; б) педагогический эксперимент по проверке эффективности авторской концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников в реальном образовательном процессе предметного курса русского языка; в) методы математической статистики результатов исследования.

База исследования и этапы работы.

Исследование проблемы коммуникативной подготовки младших школьников осуществлялось в период с 2005 по 2013 гг. на базе средних общеобразовательных школ г. Челябинска № 17, № 43, № 53, № 58, № 98 и других. Всего исследованием было охвачено 615 человек. Из них 573 ученика начальной школы и 42 педагога, реализующего авторскую концепцию коммуникативной подготовки младших школьников.

Поисково-констатирующий этап (2005–2008 гг.) – анализ опыта деятельности педагогов по коммуникативной подготовке учащихся в начальной школе; анализ научной психолого-педагогической литературы, исследований последних лет и современных программ начального общего образования, а также изучение состояния коммуникативной подготовки выпускников начальной школы, обоснование идеи важности и своевременности концепции, обеспечивающей становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на основе образовательного потенциала предметных областей. В результате мы определили составляющие методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Формирующий этап (2008–2011 гг.) – анализ и интерпретация результатов изучения уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников, предметных и

метапредметных результатов обучения русскому языку, теоретико-методологический анализ научной литературы, обоснование проблемы, объекта, предмета и цели исследования, формулирование гипотезы и задач исследования. Результатом данного этапа является определение гипотезы, методологии и методов исследования, обоснование и первоначальная разработка методики коммуникативной подготовки младших школьников и учебно-методического комплекса, реализующего научно-методическую концепцию коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Совершенствующий этап (2011–2012 гг.) – в ходе опытно-поисковой работы по реализации концепции коммуникативной подготовки младших школьников в курсе «Русский язык», проверяется и уточняется гипотеза исследования, конкретизируются и апробируются требования к методике и критериям, которым она должна соответствовать, корректируются условия, формы и методы коммуникативного обучения, воспитания и развития, анализируются и систематизируются полученные данные. Результатом третьего этапа является совершенствование методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании и внедрение его в массовую школьную практику.

Аналитико-обобщающий этап (2012–2013 гг.) – обобщаются и систематизируются результаты реализации научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников, внедряется соответствующий УМК в практику начального языкового образования. Осуществляется интерпретация экспериментальных данных. Результатом данного этапа является оформление текста диссертации.

Научная новизна заключается в раскрытии научно-методической концепции коммуникативного обучения и воспитания младших

школьников в предметном курсе русского языка начального общего образования:

- выявлены теоретико-методологические основания создания концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании на разных уровнях методологии гуманитарных наук, что позволило осуществить теоретический синтез личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов, обеспечивших, в свою очередь, новую методологию начального языкового образования и создающую возможность постановки цели, разработки содержания, форм и методов осуществления данного процесса;
- спроектирована на основе интеграции личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов и внедрена в практику работы школ научно-методическая концепция коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, результатом которой является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника;
- обосновано, что реализация разработанной концепции коммуникативной подготовки младших школьников базируется на установленных в ходе исследования педагогических закономерностях:
 - коммуникативная подготовка имеет характер социально обусловленной деятельности человека, предполагающей активизацию умственных и нравственно-волевых усилий через личностно-ориентированное общение;
 - коммуникативная подготовка основывается на активности учащегося в процессе обучения, неразрывно связана психологической направленностью его личности и стремлением самопознания себя и другого в общении;

– коммуникативная подготовка способствует осознанному овладению младшими школьниками языком в единстве формы и содержания;

– коммуникативная подготовка ориентирована на использование системы языка с целью достижения младшими школьниками результатов общения в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности;

– коммуникативная подготовка предполагает поликультурное образование учащегося, чему способствует развитие коммуникативных универсальных учебных действий, а также их переносу в различные социально значимые ситуации;

– коммуникативная подготовка предполагает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности как способам осуществления общения;

– коммуникативная подготовка формирует коммуникативно-развивающуюся языковую личность младшего школьника посредством организации общения через управление учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельностью учащихся и раскрытие личностных резервов учащихся;

- выявлено, что новизну разработанной научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников представляет система принципов педагогики, теории педагогического управления, теории и методики обучения русскому языку в начальной школе. В результате выделены три группы принципов:

а) общедидактические принципы коммуникативной подготовки младших школьников (кроссдисциплинарности, преемственности, поликультурности);

- б) принципы педагогического управления коммуникативной подготовкой (фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности);
- в) принципы осуществления коммуникативной подготовки младших школьников (ориентированности, персонификации, полисубъектности);
- определен системообразующий принцип концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании – принцип интегративности, который при разработке целеполагания и определения содержания языкового образования обеспечивает целостность, системность, управление и реконструкцию образовательного процесса в соответствии с выявленными противоречиями и проблемой, предполагает взаимосвязь закономерностей, принципов, подходов, форм, методов, приемов, средств и условий, а также совместную созидательную деятельность педагогов и родителей в осуществлении коммуникативной подготовки младших школьников.
 - разработана методика коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, которая имеет структурно-функциональное содержание и представлена взаимодействием концептуального, проектно-теоретического и организационно-управленческого полей, предполагающих устойчивость взаимосвязей блоков: целевого, организационно-исполнительного, содержательного, технологического и результативно-оценочного, а также систему дидактического материала социокультурного, потребностно-мотивационного, когнитивно-ориентационного, практико-деятельностного содержания, технологической последовательности, субъектно-ориентированной диагностичности, что обеспечивает повышение уровня практического владения языком;

- доказана результативность и достаточность комплекса организационно-педагогических условий коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, включающего *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») 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 лично значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников).
- обоснована и верифицирована система мониторинга по оценке результатов коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании на основе определения критериев становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (поликультурный, риторико-коммуникативный, стратегический), разноуровневых показателей и этапов (эмоционально-оценочный, лично-смысловой, репродуктивно-творческий) становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника;
- реализован в практике начального общего образования на единых методологических, психолого-педагогических, дидактических и лингвистических основах вариативный учебно-методический комплекс по русскому языку.

Теоретическая значимость определяется научной новизной, результатами исследования, предложившего пути решения проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в виде научно-методической концепции, в рамках которой:

- выявлены социально-исторические и теоретико-педагогические предпосылки методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании;
- раскрыты и систематизированы базисные понятия исследования: «коммуникативная подготовка», «коммуникативно-развивающаяся языковая личность младшего школьника», «речетворческая задача», «риторическая задача», «герменевтический круг», «коммуникативно-ориентированный анализ текста» и др.;
- введено в научный оборот понятийно-терминологическое сочетание «методика коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании», которое обозначает, на наш взгляд, педагогический феномен, предполагающий создание целостной поликультурной учебно-пространственной среды в начальной школе, способствующей становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, владеющего коммуникативными компетенциями, проявляющимися в готовности к толерантности и содружеству, в постоянном стремлении к совершенствованию собственных языковых знаний и коммуникативно-речевых умений и их использованию в культурных контекстах различных сфер и ситуаций общения, что, несомненно, ориентирует специалистов на нереализованные сферы образовательного процесса филологической предметной области начального общего образования;
- обоснован механизм реализации методики коммуникативной подготовки младших школьников, проявляющийся в системе

специфических функций управленческого цикла: педагогический анализ, планирование, мотивация, организация коммуникативно-ориентированной деятельности, контроль и коррекция учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности младших школьников. Центральной при этом является функция организации коммуникативно-ориентированной деятельности младших школьников, которая определяет этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника: «Я – осознающий культуру» (эмоционально-оценочный этап), «Я – самоопределяющийся в культуре» (личностно-смысловой этап), «Я – самореализующийся в культуре» (репродуктивно-творческий этап);

- определено структурно-смысловое содержание концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников, которое представляет собой деятельность субъектов языкового образования, осуществляющих комплексный методический и технологический процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника с целенаправленным достижением фактических результатов, что обеспечивается согласованной работой и четким механизмом взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в совокупности компонентов методики и требований к определению каждого блока знаний;
- представлена технологическая составляющая методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании на основе «герменевтического круга», связанная с различными стратегиями, уровнями реализации, способностями младших школьников и обеспечивающая возможность решения риторических и речетворческих задач каждому школьнику на соответствующем уровне индивидуального развития.

Практическая значимость результатов коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании обеспечивают перспективное повышение качества этого процесса посредством:

- реализации научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников, в которой разработаны, апробированы и внедрены в массовую школьную практику начального языкового образования методические рекомендации для педагогов;

- определения комплекса педагогических условий эффективной коммуникативной подготовки младших школьников, обеспечивающих научно-методическое сопровождение начального языкового образования в достижении практико-ориентированной цели обучения русскому языку как средству общения, направленной, прежде всего, на развитие устной речи;

- выявления методико-технологических аспектов коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, разработки и внедрения содержательных и процессуально-технологических особенностей реализации педагогических условий, формулированием планируемых результатов достижения и обеспечения успешности каждого из условий, рекомендаций и указаний в целях осуществления коммуникативной подготовки младших школьников;

- систематизации риторических и речетворческих задач и упражнений, которые способствуют осмысленному переносу поликультурных знаний в типовые коммуникативные ситуации, создают условия для повышения качества языковых знаний и речевых умений младших школьников, а также создают основу для оптимизации учебно-познавательной деятельности;

- разработки программного содержания коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, отраженного в

вариативном авторском курсе «Культура речи и этика общения», в актуализации и обогащении воспитательного потенциала гуманитарных общеобразовательных дисциплин начального общего образования;

- применения комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, обеспечивающей научную обоснованность и оптимальность измерения уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника;

- создания тематических опорных схем для эффективной педагогической деятельности по курсу «Культура речи и этика общения», раскрывающих теоретические аспекты введения педагога в мир знания и социальной практики речевой коммуникации, систематизации ими этических и психологических особенностей общения как основы межличностных отношений;

- определения методической системы работы с младшими школьниками в курсе «Русский язык», представляющей собой повседневную методику коммуникативной подготовки младших школьников по реализации комплекса организационно-педагогических условий, используемой педагогом в совместной деятельности и общении с учащимися;

- разработки содержательного материала внеклассной коллективной деятельности учащихся, реализующей цели коммуникативной подготовки в языковом образовании; специально ориентированной на включение учащихся в этикетный диалог, толерантное общение, познавательную и коммуникативно-творческую деятельность.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается:

- изучением проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании как социально-исторического феномена;

- качественным разносторонним изучением проблемы исследования в языковом образовании и разработкой теоретических, методических и технологических основ процесса коммуникативной подготовки младших школьников, базируясь на применении корректного понятийно-терминологического аппарата;

- обоснованностью методологии исследования, ее соответствием поставленным задачам;

- адекватностью методов изучения проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании;

- результатами внедрения в школьную практику методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании;

- организацией исследовательской работы в рамках научно-методического центра «Научно-методические основы обеспечения и качества образования и воспитания по актуальным проблемам организации творческого процесса в учреждениях образования, культуры и искусства»;

- проведением отслеживания результативности и качества методики коммуникативной подготовки младших школьников на уроках русского языка в общеобразовательных организациях г. Челябинска и др.;

- проверкой гипотезы и обработкой результатов с использованием компьютерных программ.

Личный вклад заключается в научном обосновании положений исследования; организации исследовательской работы и подведение ее итогов; разработке и реализации диагностического инструментария

коммуникативной подготовки младших школьников; разработке и внедрении научно-методической концепции, методики и педагогических условий эффективной коммуникативной подготовки в системе начального языкового образования; подтверждении положительных результатов в ряде авторских публикаций.

Апробация результатов исследования проводилась благодаря:

- публикациям (монографии, статьи периодических изданий; пособия для педагогов и учащихся, программа, учебно-методический комплекс, методические рекомендации);

- участию в различных конференциях: международных (Волгоград – 2005 г., Тамбов – 2005 г., Владивосток – 2005 г., Красноярск – 2005 г., Воронеж – 2005 г., Томск – 2006 г., Калуга – 2006 г., Ростов-на-Дону – 2006 г., Челябинск – 2007, 2008 г., Екатеринбург – 2009, 2014 г., Москва – 2006, 2010, 2012 г., Польша – 2011 г., Мадрид – 2012 г., Луганск – 2012 г., Санкт-Петербург – 2013 г.); всероссийских (Нижекамск – 2005 г., Пенза – 2005 г., Томск – 2005 г., Екатеринбург – 2006 г., Челябинск – 2009, 2010, 2012, 2013 г., Воронеж – 2010, 2012 г.); региональных (Бийск – 2005 г., Челябинск – 2005 г.); межвузовских (Челябинск – 2010 г.) и др.

- выступлениям по основным результатам и выводам исследования на заседаниях кафедры русского языка, литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета (2007 – по настоящее время);

- организации исследовательской работы в рамках научно-методического центра «Научно-методические основы обеспечения и качества образования и воспитания по актуальным проблемам организации творческого процесса в учреждениях образования, культуры и искусства» при ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»;

- выступлениям на семинарах по проблемам модернизации начального общего образования на базе муниципальных общеобразовательных организаций; собственной деятельности в качестве учителя начальных классов (1998 – 2006 гг.);

- проведению курсов повышения квалификации педагогических работников образовательных организаций г. Челябинска и Челябинской области по программе «Научно-методическое обеспечение формирования коммуникативных универсальных учебных действий в системе начального общего образования»;

- научно-педагогической деятельности в качестве преподавателя специального вузовского курса «Педагогические коммуникации» по исследуемой проблеме для будущих учителей начальных классов; научного руководителя авторской методики коммуникативно-развивающей направленности на ступени начального общего образования в организациях г. Челябинска (2007 г. – настоящее время).

Положения, выносимые на защиту:

1. Теоретико-методической основой концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании является интеграция личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов, отражающих единство теоретической, методической и технологической сторон данного процесса и обеспечивающих ее структурную взаимосвязь и методологическую многоуровневость.
2. Разработку научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании определяют социально-исторические (аксиологические, экономические, межкультурные) предпосылки и теоретико-педагогические (развитие теории и методики обучения и воспитания, потребности

коммуникативной ориентированности современного языкового образования, обогащение понятийно-терминологического поля языкового образования, нацеленность современного языкового образования на личностные, предметные и метапредметные результаты освоения начального курса «Русский язык») предпосылки.

3. Инструментальное выражение концепции коммуникативной подготовки младших школьников, отражающей единую методику на ступени начального общего образования, представлено педагогическими закономерностями коммуникативной подготовки младших школьников, выявленными в результате функционального анализа структуры и содержания начального языкового образования и системой принципов, которые обеспечивают целостность, системность, управление и реконструкцию образовательного процесса в соответствии с выявленными противоречиями и проблемой исследования, предполагают взаимосвязь форм, методов, приемов, средств, а также совместную партисипативную деятельность педагога и родителей младшего школьника.
4. основополагающий замысел концепции заключается в научно-методическом обеспечении и внедрении в контекст личностно ориентированной развивающей парадигмы начального языкового образования методики коммуникативной подготовки младших школьников, предполагающей устойчивость взаимосвязей ее компонентов, структурно-функциональное содержание и взаимодействие концептуального, проектно-теоретического и организационно-управленческого полей, учитывающих взаимосвязь блоков: целевого, организационно-исполнительного, содержательного, технологического и результативно-оценочного.

5. Технологической составляющей методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании является «герменевтический круг», опирающийся на коммуникативно-ориентированный анализ фрагмента (блок-концепта) естественнонаучного, учебного текста или художественного произведения, представляющего собой коммуникативную задачу, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющихся в тексте языковых знаний, речевых особенностей и этико-нравственной проблемы, а также система дидактического материала, осуществляющего комплексный методический и технологический процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника с целенаправленным достижением фактических результатов повышения уровня практического владения языком младшего школьника.
6. Успешность реализации методики коммуникативной подготовки младших школьников обеспечивается внедрением комплекса организационно-педагогических условий, учитывающего назначение и содержание учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности учащихся в языковом образовании, возможности личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов. К ним относятся:
- *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* условия (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 младшими школьниками портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта).

Диссертация содержит введение, четыре главы, заключение, библиографию из 308 источников, из них 7 на иностранных языках, 36 таблиц и 18 рисунков.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

§ 1.1. Социально-исторические предпосылки коммуникативной подготовки младших школьников

Нами ставятся следующие задачи при исследовании социально-исторических предпосылок проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании:

1. Установить культурно-исторические факторы возникновения искомой проблемы.
2. Выявить на основе изучения историографии периодизацию становления проблемы коммуникативной подготовки младших школьников.
3. Произвести теоретический анализ истории развития и современного состояния проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Для выявления истоков постановки и решения проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании и оценки имеющихся в педагогической науке инноваций нами будут выделены периоды становления коммуникативной подготовки обучающихся. Историография проблемы коммуникативной подготовки младших школьников подразделяется на несколько этапов, при этом последний разделен еще на четыре периода:

1. Патриархальный (с др. времен – до XVII в.) – этап, связанный с пониманием роли природных явлений, их влияния на отдельного человека с целью выживания, распространения и становления культуры поведения в сообществе людей. Родоплеменные отношения, обычаи, религиозные

верования, укрепившие единство славянского социума были направлены на решение задачи выжить и продолжить род. Данный этап был своеобразным толчком в развитии правил культуры поведения в обществе, которые постепенно становились определяющими во взаимодействии людей.

2. Дворянский (XVII – конец XIX в.) – этап своеобразного сочетания русских обычаев и традиций с европейскими правилами речевого поведения (Я.А. Коменский, М.В. Ломоносов, И.Г. Песталоцци, А.В. Пешковский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Ф.В. Фребель и др.), целью которого было овладение русской речевой культурой в процессе жизнедеятельности людей. Одним из важнейших достижений данного этапа стало создание отечественного этикета, который сочетал в себе европейские нормы поведения и русские нравы и обычаи.

По коммуникативной подготовке младших школьников видными деятелями этого времени среди зарубежных представителей науки были Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци и др., а М.В. Ломоносов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. – среди отечественных основателей научной педагогики [102; 127; 177; 238; 250].

В своих работах Я.А. Коменский и др. указывает, что язык человека необходимо развивать с раннего детства, а решение проблемы языкового развития считает основой для формирования культуры речи и общения. Я.А. Коменский и др. рекомендует взрослым учить ребенка образной речи через художественное слово и поступки героев на основе чтения рассказов, басен, сказок и стихов, а также понимания жестов, мимики и интонации.

Урок по мнению Я.А. Коменского и др. должен рассматриваться как система, во взаимосвязи коммуникативной деятельности обучающего и обучающихся. Коммуникативная культура младшими школьниками

постигается, когда учителя не отталкивают обучающихся строгостью и суровостью, а собственным примером показывают доброжелательное отношение к школьникам [102].

С учетом мнения Я.А. Коменского и др. учебный и художественный текст в нашем диссертационном исследовании будет рассматриваться как одна из дидактических единиц коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Для нашего исследования также значимыми являются труды швейцарского педагога И.Г. Песталоцци и др., раскрывшего социальную, культурную и общепедагогическую роль родного языка и культуры в обучении общению.

В основе коммуникативной подготовки у И.Г. Песталоцци и др. лежит принцип наглядности в следующей последовательности: восприятие внешнего вида предметов, его отличительных признаков от других предметов, подбор слов для характеристики предмета, объяснение значений слов, классификация предметов по словам, составление высказываний, предложений, а затем распространенных связных текстов. Данные упражнения, разработанные И.Г. Песталоцци и др. способствовали развитию познавательных способностей учащихся, лежащих в основе дидактики [177].

Общение по мнению И.Г. Песталоцци и др. является основой уважительных отношений и нравственных чувств людей, которые закладываются в семье благодаря этически направленному взаимодействию ее членов друг с другом.

Видным отечественным деятелем данного этапа был Л.Н. Толстой [238] и др. Его рассказы для детей нашли широкое применение в обучении и развитии речи школьников, так как они отличаются языковой культурой и нравственной чистотой. Л.Н. Толстой также был сторонником

воспитания в семье путем совместного чтения и бесед.

К.Д. Ушинскому и др. принадлежит особая роль в создании системы коммуникативной подготовки учащихся в процессе обучения родному языку. Он один из первых признал культуру речи педагогическим понятием, где доступные детскому сознанию речевые выражения учат «нести добро словом», считая что человек развивается в общении путем постепенного овладения общественной культурой и «врастания» в социальную среду [250].

К.Д. Ушинский и др. теоретически обосновал принцип народности и считал родной язык, устное народное творчество, волшебные и бытовые сказки предметами первоначального обучения и воспитания детей. Это было прогрессивным требованием, поскольку в России того времени наблюдалось преклонение перед иностранным языком и педагогами.

В исследовании проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании необходимо отметить значение А.С. Пушкина в истории русского просвещения, величайшая заслуга которого состоит в приучении публики к чтению. В литературных произведениях А.С. Пушкина открывался «мир живой русской речи, который очаровывал, увлекал мощными звуками неслыханной ранее поэзии» (Н.А. Добролюбов).

М.В. Ломоносов [127] и др. окончательно закрепил традицию воспитания и обучения учащихся на родном языке, провозглашая необходимость реформирования национальной системы образования.

Таким образом, анализ дворянского этапа коммуникативной подготовки младших школьников показал, что современные нормы социально-коммуникативного взаимодействия совпадают с требованиями XVIII в., поскольку в современном мире сохраняется тенденция позитивного речевого взаимодействия людей.

**Коммуникативная подготовка обучающихся
на дворянском этапе (XVII –конец XIX в.)**

Цель: овладение русской речевой культурой межличностного взаимодействия	
Принципы организации обучения и воспитания	Формы и методы коммуникативной подготовки
Принцип наглядности	семья и пример взрослых; заучивание стихов; чтение рассказов, басен, сказок; беседы о прочитанном; развитие познавательных способностей.
Принцип народности	устное народное творчество; воспитание и обучение на родном языке; упражнения в нравственных поступках.

3. Современный (XX в. – начало XXI в.):

а) первый период (1920 – 1940 гг.) – кризис в поведенческой культуре и отказ от коммуникативного аспекта в обучении. В связи с потерей целевых ориентаций, возникли новые поведенческие правила и нормы, не связанные со светским этикетом дворянства и патриархальными традициями.

В данный период коренным образом изменились условия жизни народа, а вместе с ними изменились и взаимоотношения людей, которые стали строиться на основе товарищества, отсутствовало понимание важности и нужности культурно-речевого поведения и внимание к своему внешнему виду.

Система образования послереволюционного периода провозгласила централизованное управление образовательными учреждениями, что находило свое выражение в постановке педагогических экспериментов и поиске обновленного содержания системы всеобщего среднего образования, выработанные стандарты и качество которой по праву

признаются высокими. Однако данная система не содержала в своей структуре коммуникативно-речевую подготовку обучающихся.

В зарубежных европейских школах данного периода уже вводятся основы групповых дискуссий, умения вести диалог, управления общением и публичного выступления [231]. В противоположность этому, в отечественной образовательной системе данные формы коммуникативно-ориентированного обучения считались неприоритетными с точки зрения идеологических мотивов марксистской философии. Обучение коммуникации проводилось преимущественно для отдельных политических лиц [109; 114; 117].

Поскольку научно-теоретическая практика образовательной системы России тех лет не включала речевую коммуникацию как отдельную область знания, то отсутствовала и соответствующая дисциплина. Коммуникативной подготовке в данный период не уделялось должного внимания, так как первоочередной задачей было оздоровление детей и воспитание культурно-гигиенических навыков [61; 88; 132; 135 и др.].

Следовательно, можно сказать, что средняя общеобразовательная школа не включала в себя оформленный компонент коммуникативной подготовки. В большинстве школ не преподавались предметы с элементами риторики и публичного выступления, межличностного и группового общения [239]. Тем не менее, было бы ошибочным утверждать, что российские ученые и педагоги вовсе не изучали принципы теории коммуникации.

Введение термина «культура речи», который с момента появления не был однозначным повлекло за собой серьезные изменения советского общества, рассматривающего данное понятие как основу создания культурного общества [125].

В 30-е гг. исследователи языка и речи стали изучать движущие силы

разрушения норм литературного языка, осуществлять исследование культуры речи и тем самым приобщать население культуре и использованию выразительных языковых средств в речи [137; 274]. Вопросами коммуникативной подготовки в этот период времени занимались Ж.О. Декроли, М. Монтессори, Е.И. Тихеева [149; 234; 261] и др.

Развитие речевой активности Ж.О. Декроли [67] и др. тесно связывали с методами наблюдения и игры, которые рассматриваются как главные средства формирования правил поведения и норм общения, способствующие накоплению речевого опыта.

М. Монтессори [149] считала, что основными задачами педагога по развитию языка должны быть, прежде всего, воспитание у школьников свободы выбора сверстников для общения, «самовоспитание» и «самообучение». Достоинство ее метода заключается в том, что дидактический материал упражнений основывается на чувственном восприятии речи обучающимися.

Отечественный исследователь данного периода Е.И. Тихеева [234], противопоставила методу М. Монтессори свои убеждения о том, что развитие речи должно строиться не на искусственных упражнениях, а на приобщении детей к природе и окружающей среде, обеспечивающей основу для восприятия сначала эстетической культуры, потом эмоциональной, а затем культуры мышления, приводящей к осознанию этики общения и культуры речи.

Анализ исследований первого периода современного этапа коммуникативной подготовки младших школьников показал, что приоритетными аспектами исследований были народный язык и речевой образец взрослых, благодаря которым учащиеся развивают собственные способы общения [234; 250; 261].

**Коммуникативная подготовка обучающихся
в первом периоде современного этапа (1920 – 1940 гг.)**

Цель: развитие речевой активности учащихся на основе народного языка и окружающего мира	
Принципы организации образовательного процесса	Формы и методы коммуникативной подготовки
Принцип наглядности	речевой образец взрослых; наблюдение; сенсорное воспитание; дидактическая игра; упражнения; создание свободы выбора.
Принцип природосообразности	воспитание и обучение на родном языке; самовоспитание; развитие языка и речи на естественном, природном материале.

б) второй период (1940 – 1960 гг.) – период становления правил поведения, связанных с потребностью возвращения европейского этикета, в связи с расширением международных, а вместе с тем и межкультурных границ.

В области коммуникативной подготовки исследователями данного периода были В.А. Сухомлинский, Е.А. Флерина [228; 255] и др.

Исследования В.А. Сухомлинского и др. связаны с изучением коммуникативной деятельности, ее характере, движущих силах общения «творцов» и «творимых», ведущей роли педагога в этом двустороннем процессе [228].

Е.А. Флерина и др. уделяла особое внимание речевому развитию младших школьников с помощью художественного слова [243; 255].

Диалог в исследовании проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании рассматривается как дидактическая среда, в которой создаются и существуют межличностные отношения, то для нас интерес вызывают исследования Е.А. Флериной и

др., связанные с диалогической речью. Опираясь на собственные исследования, доказала положительный обучающий эффект чтения художественных произведений и диалогической беседы в коммуникативной подготовке школьников.

Е.А. Флерина и др. считала, что языку и речи можно обучить, если в основе методики будут разнообразные виды деятельности и организационные формы, главная из которых – воспитательная работа со школьниками. Второй формой – индивидуальные занятия по выбору детей. Третья форма – обязательные групповые занятия. Следует отметить, что Е.А. Флерина и др. также акцентировала внимание использованию в речевой практике невербальных средств коммуникации – жестов, интонации, мимике.

Таблица 1.1.3.

**Коммуникативная подготовка обучающихся
во втором периоде современного этапа (1940 – 1960 гг.)**

Цель: обучение диалогической речи с помощью художественных произведений на специально организованных занятиях	
Принципы организации образовательного процесса	Формы и методы коммуникативной подготовки
Принцип единства совместной деятельности и диалогического общения	чтение художественного произведения; профессионально-педагогическое общение;
Принцип коммуникативности	обучение диалогическому общению; развитие невербальных средств общения;
Принцип индивидуализации	специальные беседы; занятия по выбору детей.

в) третий период (1960 – 1990 гг.) – период разработки основ коммуникативной подготовки обучающихся, а также попытки методико-технологического решения данной проблемы. В данном периоде отмечается переход от аспектного изучения проблемы к ее комплексной разработке (А.А. Акишиной, В.В. Виноградова, Б.Н. Головина, В.Е. Гольдина, Л.П. Крысина, В.Г. Костомарова, Н.И. Формановской, Л.А.

Шкатовой и др.) [47; 57; 107; 108; 287].

В коммуникативной подготовке можно выделить ряд аспектов: мыслительную культуру, поведенческую, эмоциональную и речевую [19]. Коммуникативная подготовка обеспечивает подготовленность человека к гармоничной жизни с другими людьми в окружающей действительности и дальнейшему самоопределению и самореализации в обществе.

Анализ различных видов словарей, в частности С.И. Ожегова, позволил рассмотреть составляющие определения понятия культуры речи, которые заключаются в умении средствами языка выразительно и правильно передавать сообщения другим людям согласно речевым и языковым нормам, а также умение выражать мысли в соответствии со стилем речи и уместностью ситуации, точностью выражения и доходчивостью для ее понимания другими людьми [165].

Плодотворными явились 60-е годы для разработки аспектов речевой культуры. В.В. Виноградов [47] и др. выделяет два подхода к изучению и описанию культуры речи. Нормативно-исторический подход к анализу нарушения норм литературного языка связан с развитием и изменением общества. Нормативно-стилистический подход к анализу речи не только с точки зрения ее правильности, но и выразительности.

Приблизительно в это же время появляются статьи Б.Н. Головина [270] «О качествах хорошей речи», в которых предлагается анализ и поиск показателей речевой культуры, таких как целесообразность, выразительность, точность, правильность, уместность и др. Изучая качества хорошей речи, Б.Н. Головин и др. предложил нормативно-оценочный подход в виде двух регуляторов речевого поведения.

Многие ученые этого периода разрабатывали категорию общения и внесли существенный вклад в понимание роли языка и речи в человеческом развитии. Заслуживает внимание интеллектуальное

наследие М.М. Бахтина [19], Р.О. Якобсона [296], Л.С. Выготского [52]. Другие работы советских психологов и философов развивают идеи деятельностного подхода в понимании социальной природы общения (Г.С. Батищев, А.А. Бодалев, Л.П. Буева, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Б.Д. Парыгин и др.), которые активно используются в образовательных организациях [31; 36; 120; 121].

Выход на проблемы коммуникативной подготовки в данном периоде осуществляли также другие сферы и области социальных и гуманитарных знаний: политология, экономика, театральное искусство, антропология, этнография [56; 82; 227; 232].

Таким образом, данный период поставил перед обществом задачу становления культуры поведения в неразрывном единстве с формированием культуры речи, изучением ее показателей, которые рассматривались ведущим фактором развития общества в целом и каждого его члена в отдельности.

Таблица 1.1.4.

**Коммуникативная подготовка обучающихся
в третьем периоде современного этапа (1960 – 1990 гг.)**

Цель: обоснование теоретико-методологических и методико-технологических основ коммуникативной подготовки школьников.	
Теоретико-методологические подходы	Методы исследования
нормативно-исторический подход (В.В. Виноградов и др.)	анализ разрушения литературных норм языка и речи, связанных с историческим изменением и развитием общества
нормативно-стилистический подход (В.В. Виноградов и др.)	анализ речевой культуры не только с позиции нормативности – правильности, но и с точки зрения выразительности речи
нормативно-оценочный подход (Б.Н. Головин и др.)	анализ существования двух регуляторов речевого поведения: нормы и цели (субъективно-вкусовая оценка уместности в конкретной коммуникативной ситуации)
системно-описательный подход (М.Р. Львов, Н.А. Пленкина, Т.Г. Рамзаева и др.)	анализ текстов классической русской литературы
функционально-прагматический подход	анализ методов: игры, редактирования

(Т.А. Ладыженская, Л.Я. Желтовская, А.Ю. Купалова, М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко и др.)

текстов, диалога, дискуссионного и группового собеседования и т.д.

г) четвертый период (с 1990 г. – по настоящее время) – новый импульс в коммуникативной подготовке, формирование функционально-граммотной и коммуникативно-развивающейся языковой личности обучающихся в совокупности исследований общественного развития и новых теоретико-методологических подходов ученых и творческих подходов педагогов-практиков.

Отследим эволюцию изучения путей становления коммуникативной подготовки в последние десятилетия в России и за рубежом.

Центральным в вопросе речевой культуры является теория о речевых качествах Б.Н. Головина и др. Разработкой теории о критериях и показателях речи также занимались отечественные языковеды и лингвисты: В.Г. Костомаров, С.И. Ожегов [107; 166] и др.

Сегодня термин «культура речи» трактуют как знание норм устной и письменной речи, владение русским литературным языком в разнообразии выразительных средств языка, условий целесообразного и содержательного общения людей друг с другом с обязательным использованием взаимосвязи показателей культуры речи [58; 140; 224; 243 и др.].

Реформа общеобразовательной школы подтолкнула к совершенствованию культуры речи и поведения подрастающего поколения. Новые программы уделяли серьезное внимание вопросам позитивных поведенческих взаимоотношений со сверстниками на основе речевой культуры [69]. Однако набор программных требований коммуникативной подготовки был минимален и без преемственности на разных возрастных этапах обучения.

В различных экспериментальных программах в данный период времени было предусмотрено обогащение словаря детей и речевых клише, относящихся к различным типизированным коммуникативным ситуациям речевого общения [80; 89]. К сожалению, анализ структурного содержания методики данной работы позволяет заключить, что многие исследователи склоняются к методике развития речи, но нет единой научно-методической концепции в выстраивании системы коммуникативной подготовки в языковом образовании, когда освоение языковых форм и содержательных аспектов речи происходит одновременно на единых основах с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

При исследовании проблемы коммуникативной подготовки следует, на наш взгляд, принять во внимание четыре социальных культурно-исторических фактора:

- в отечественной образовательной и культурной традиции преобладал философско-теоретический метод анализа, в отличие от прагматического подхода и метода практического анализа [114; 191];
- отечественная экономика и система социальных отношений, с их ориентацией на производственный план и долгим отсутствием конкуренции, практически исключала стимул коммуникации с отдельной личностью человека [1];
- в отечественной коммуникативной практике создавалась и поддерживалась традиция «ориентации на говорящего», в отличие от западной традиции с ориентацией на аудиторию, на слушающего [231; 239];
- в отечественной образовательной традиции, анализ содержания текста преобладал над анализом «языка в действии», или анализом ситуативных речевых взаимодействий [5; 7; 8; 20; 25; 28; 334 70].

В современных программах и учебниках наблюдается разрозненность требований, рассогласованность и неравномерность аспектов и сторон коммуникативной подготовки обучающихся, при этом некоторые из программ представлены достаточно полно, а другие требуют уточнения предметного содержания. Многие программы не включают в свою структуру элементы, обучающие публичному выступлению, совместному взаимодействию в группах и т.д. Но исследование показало, что такие программы уже бесспорно существуют и пока не распространены на массовую школьную практику, так как существуют в недостаточном объеме и количестве [99; 167; 168; 189; 252].

Сегодня многие учителя не используют в языковом образовании младших школьников западные и адаптированные отечественные коммуникативные технологии обучения языку и речи, не знакомы и их теоретико-методической и организационно-содержательной структурой [50; 86; 90; 132; 143; 172]. Тем не менее, опыт работы школ проявляет интерес к включению коммуникативной подготовки: учащиеся изучают способы и нормы поведения в обществе и многие осознают собственную необходимость коммуникативно-развивающейся языковой личности [31; 36; 120]. Определенный ряд педагогических языковых и коммуникативных стратегий получил в российских школах особый толчок к развитию в значительно широких масштабах [37 и др.].

Исследование показало, что коммуникативная подготовка должна стать обязательным компонентом содержания языкового образования на всех ступенях обучения. Российские ученые и педагоги уже объединяют усилия в разработке и внедрении коммуникативного направления в существующие учебные программы.

Таблица 1.1.5.

Историография проблемы коммуникативной подготовки обучающихся

Периоды	Этапы	Персоналии
Патриархальный (с др. времен – до XVII в.)	Этап распространения и становления поведенческой культуры. Взаимоотношения, обычаи, религиозные верования, укрепившие общество, направлены на необходимость сосуществования и взаимопомощи в совместной борьбе за выживание. Церковь открывала перспективу углубления знаний боговдохновенной мысли и нравственного совершенствования русской духовной жизни и культуры. Система образования позволяла людям не только достигать глубоких богословских познаний, но и приобретать жизненную мудрость. Основу русского образования составляло обучение в монастырях, у частных учителей с помощью самостоятельного изучения богословской, естественнонаучной и художественной литературы.	Демокрит, Платон, Аристотель, Квинтилиан, Марк Аврелий, Феофан Грек, Андрей Рублев, Дионисий, Иосиф Волоцкий, Нил Сорский и др.
Дворянский (XVII – конец XIX в.)	Изменившиеся исторические условия сделали необходимым учреждение в России школы, которая удовлетворяла интересы государства и церкви. Этап своеобразного сочетания русских обычаев и традиций с европейскими правилами речевого поведения. Цель: освоение культуры общества в общении и взаимодействии людей друг с другом.	Ф.А. Дистервег, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Е. А. Аркин, Ф. Фребель, П.Ф. Каптерев, Е.Н. Водовозова, А.С. Симонович, А.А. Шахматов, А.В. Пешковский, М.В. Ломоносов и др.
Современный (XX в. – начало XXI в.)	первый период (1920 – 1940 гг.) – кризис в поведенческой культуре и отказ от коммуникативного аспекта в образовании. В связи с потерей целевых ориентаций, возникли новые поведенческие правила и нормы, не связанные со светским этикетом дворянства и патриархальными традициями. Цель: развитие речевой активности на основе познании природы и родного языка.	Ж.О. Декроли, М. Монтессори, Е. И. Тихеева, Е.А. Флерица, Л.В. Щерба, Б.Н. Головин, В.В. Виноградов, В.А. Сухомлинский,

<p>второй период (1940 – 1960 гг.) – время формирования культуры поведения, связанного с расширением политических границ, с потребностью доброжелательного и делового общения. Цель: обучение диалогической речи с помощью художественных произведений на специально организованных занятиях.</p>	<p>А.М. Шахнарович, М.Т. Баранов, В.Е. Гольдин, А.А. Акишина, Л.А. Шкатова, Л. П. Крысин,</p>
<p>третий период (1960 г. – 1990 г.) – период разработки основ коммуникативной подготовки обучающихся, а также попытки методико-технологического решения данной проблемы. Цель: обоснование теоретико-методологических и методико-технологических основ коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.</p>	<p>Т.А. Тимофеева, В.Г. Костомаров, Н.И. Формановская, Л.В. Трубайчук, Е.Ю. Никитина, М.Л. Кусова,</p>
<p>четвертый период (с 1990 г. – по настоящее время) - новый импульс в коммуникативной подготовке, формировании не только функционально-грамотной, но и коммуникативно-развивающейся языковой личности обучающихся. Цель: комплексное изучение проблемы с учетом новых теоретико-методологических подходов ученых, творческих подходов практиков и современных тенденций развития образования и общества.</p>	<p>Т.А. Ладьженская, Л.Я. Желтовская, М.Р. Львов, Н.Ф. Виноградова, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик, Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Н.С. Кузьменко и др.</p>

Выводы по § 1.1.

В исследовании выявлены следующие социально-исторические предпосылки возникновения и развития проблемы коммуникативной подготовки младших школьников:

1. Растет интерес к изучению основ коммуникативной подготовки не только со стороны ученых и педагогов, но и самих обучающихся, а также специалистов других областей. Это свидетельствует о том, что коммуникативная подготовка оформляется в российской образовательной традиции во-первых, как кросс- и полидисциплинарное знание; во-вторых, как теоретическое и одновременно прикладное, практическое знание.
2. Становление коммуникативной парадигмы имеет свои особенности. Одна из них – особый упор на концептуальные разработки, на

всестороннее социально-философское осмысление природы человеческой коммуникации.

3. Растет потребность в расширении и конструировании коммуникативного компонента в образовании, поскольку российское общество переживает в настоящее время процесс интегрирования в мировое сообщество, необходимым условием которого становится соответствие международным стандартам деловых, межличностных или межкультурных отношений.
4. Коммуникативная подготовка в современной России приобретает собственный статус, а поддержание и дальнейшее его укрепление требует усилий новых теоретико-методологических подходов ученых и творческих подходов педагогов-практиков и тем самым, необходимым компонентом содержания современного образования.
5. Новые разработки российских исследователей, педагогов и других специалистов-практиков внесут существенный вклад в понимание процессов коммуникации. В этой связи определенный вклад должна внести разрабатываемая нами методика коммуникативной подготовки младших школьников.

§ 1.2. Теоретико-педагогические предпосылки методики коммуникативной подготовки младших школьников

Анализ социально-исторических предпосылок проблемы коммуникативной подготовки младших школьников сформулировал приоритетную для педагогической науки и практики цель языкового образования. Коммуникативная подготовка, в русле которой и происходит становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, осуществляется на всех ступенях общего

языкового образования, но именно младший школьный возраст считается благоприятным для освоения системы языка и речи.

При изучении предпосылок становления методики коммуникативной подготовки младших школьников необходимо:

- определить понятие и структуру коммуникативной подготовки, а также содержание и место в языковом образовании на ступени начальной школы;
- уточнить понятийно-терминологический аппарат по исследованию проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в области теории и практики начального языкового образования;
- выявить возрастные закономерности функционирования речемыслительной деятельности младшего школьника и степень его готовности к коммуникативной подготовке в языковом образовании.

Целью коммуникативной подготовки младших школьников в начальном языковом образовании является формирование у учащихся способности к поликультурному общению, в том числе с представителями разных национальностей в различных коммуникативных ситуациях и сферах. Ее достижение предполагает, прежде всего, развитие у школьников творческого уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности при решении жизненно важных проблем и реализации самообразовательных потребностей.

В связи с этим, центральной *задачей* начального курса языкового образования должно стать совершенствование всех видов речевой деятельности в проявлениях функциональных стилей русского языка на основе самоанализа образцов коммуникативной составляющей текстов русской классической литературы с целью сохранения и интеграции русского языка, свободного, творческого саморазвития и самосознания в

выборе культурно-речевых средств самовыражения при создании собственных текстов и использовании их в различных ситуациях общения.

Образцами текстов должны стать тексты разных стилей и жанров, отражающие литературное творчество народа и отдельных представителей мастеров слова. Основным лингводидактическим правилом обучения русскому языку в школе должно стать стремление педагога развить у младшего школьника языковое чутье или дар слова, образное мышление, самопознание во взаимосвязи изучения языковых явлений, подводя отдельные факты под общие закономерности [73; 154; 174].

При оптимальной методике обучения русскому языку курс русского языка в теснейшей интеграции с курсами гуманитарного цикла смогут наиболее существенно содействовать в решении общей цели и задач коммуникативной подготовки младших школьников.

Содержание коммуникативной подготовки младших школьников в предметном курсе русского языка должно быть представлено процессами:

а) обучение основным видам речевой деятельности как средствам общения;

б) воспитание положительных качеств личности, коммуникативной направленности, творческой индивидуальности в общении;

в) развитие речемыслительной деятельности и эмоционально-чувственной сферы;

г) познание специфики общения посредством вхождения в культуру на чувственном, мыслительном, эмпирическом, теоретическом и практическом уровнях.

Коммуникативная подготовка младших школьников должна включать в себя ряд составляющих компетенций: лингвистическую, дискурсивную, стратегическую и поликультурную [79; 84; 92]. Следовательно, структура и содержание коммуникативной подготовки включает:

- *лингвистическую компетенцию*, т.е. знание младшими школьниками единиц системы языка и применение способов их взаимодействия при конструировании осмысленных высказываний и текстов;

- *поликультурную компетенцию*, т.е. умение выстраивать собственную речь и поведение в соответствии со специфическими особенностями языка.

- *дискурсивную компетенцию*, т.е. умение планировать речевое поведение, понимать смысл принимаемых и передаваемых логичных и аргументированных высказываний;

- *стратегическую компетенцию*, т.е. умение рационально и по назначению использовать собственный речевой опыт для применения средств языка согласно ориентировочным компонентам общения и в соответствии со статусом собеседника.

Анализ социально-исторических предпосылок проблемы коммуникативной подготовки позволил определить *значение коммуникативной подготовки* для младших школьников.

Во-первых, будучи метапредметной сферой результатов обучения сформированные коммуникативные действия положительно повлияют на учебную успеваемость по всем предметам начальной школы. Например, если ученик в силу собственных речевых возможностей стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую мотивацию к учебной деятельности.

Во-вторых, от коммуникативной подготовленности во многом зависит процесс адаптации ребенка и его эмоциональное благополучие в ученическом коллективе. Как известно, школьная адаптация подразделяется на учебную и социально-психологическую. Если младший

школьник легко контактирует с одноклассниками, то испытывает большой психологический комфорт и удовлетворенность. А неумение находить общий язык со сверстниками сужает круг общения, вызывает ощущение одиночества и провоцирует асоциальные формы поведения.

В-третьих, коммуникативная подготовка учащихся будет способствовать ресурсному благополучию и результативности последующей взрослой жизни [135].

Л.А. Петровская, Ю.Н. Емельянова, Е.В. Сидоренко и др. определяли коммуникативную подготовку как взаимосвязанную систему психологических свойств, положительных качеств и характеристик личности человека, способствующих эффективному общению и успешному обучению. [103].

Вслед за разработками А.А. Бодалева, Л.А. Введенской, Е.М. Верещагина, В.Е. Гольдина, М.Л. Кусовой, Е.Ю. Никитиной, Е.И. Пассова, К.Ф. Седова, Е.Н. Ширяева и др. мы понимаем *коммуникативную подготовку* младших школьников как непрерывный процесс функционирования целостной методической системы языкового образования, базирующейся на динамике поэтапного углубления младшими школьниками объема совокупности приобретенных коммуникативных характеристик в результате становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

В структуре коммуникативной подготовки нами выделены также уровни осознания ее значимости для младшего школьника: когнитивный, личностный, поведенческий. Кроме того, уровни предполагают взаимовлияние и существование каждого в остальных, это означает, что каждый отдельный уровень «раскрывается» в содержании компетенций коммуникативной подготовки, взаимодействует с другими уровнями и

проявляется в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

Когнитивный уровень образует коммуникативные знания об особенностях речевой и поведенческой сторон общения, об эмоциях и чувствах, качествах, направляющих и сопровождающих его.

Личностный уровень образует умение учитывать особенности личности и ее ценности в регулировании процессом и содержанием смыслообразующей и взаимообогащающей коммуникации.

Поведенческий уровень образует коммуникативные действия, способы речевой деятельности и опыт, связанные с умением поддержать благоприятный эмоциональный фон в беседе, регулированием собственного поведения в соответствии с предполагаемым эмоциональным состоянием собеседника.

Коммуникативные действия как элементы создают коммуникативное поведение. Общепринятого подхода к классификации коммуникативных действий не существует. В основе нашей позиции – ориентация на витагенный опыт детей (А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая, Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, К.Д. Ушинский, А.Ф. Фортунатов, Ф.И. Янкович и др.).

Коммуникативные универсальные учебные действия мы подразделяем на группы [21; 59]:

- базовые, отражающие предметную сторону общения в конкретной сфере (социально-бытовой, социально-культурной, учебной и т.д.): благодарность, приветствие, отказ, прощение, просьба и т.п.;
- процессуальные, рассматривающие содержание общения как процесса: умение анализировать коммуникативную ситуацию с точки зрения чувств и состояний партнеров, говорить, слушать, сотрудничать, управлять, подчиняться и т.д.

Приведенная нами классификация коммуникативных учебных действий поможет при разработке методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Исследованием установлено, что при обучении русскому языку необходимо учитывать языковое сознание и коммуникативные способности школьника на каждом этапе его развития, а также имитацию речевых образцов взрослых в результате коммуникативного взаимодействия.

Исследование позволило обобщить особенности формирования основных рецептивных видов коммуникативной деятельности и возрастные закономерности функционирования речемыслительной деятельности младших школьников, которые следует учитывать при коммуникативной подготовке в языковом образовании:

- В высказываниях обучающихся отражаются недостаточно полно признаки, действия, предметы и явления. Нарушены связи в речи. Не говорится о личном отношении к предмету языкового обобщения.
- Конкретные суждения преобладают над абстрактными, чаще устанавливают конкретные известные факты, нежели чем причинно-следственные связи.
- Сочинения младших школьников состоят из двусоставных предложений. При описании учащиеся в зависимости от возрастных возможностей обобщают ближний план картины и применяют ограниченное количество слов.
- Схожа устная и письменная речь младших школьников. Творческие письменные работы состоят из лексически ограниченных высказываний, которые соответствуют устной речи, зачастую с речевыми ошибками.

- Объяснение детей младшего школьного возраста основано на собственных ощущениях и переживаниях и в соответствии с особенностями развития, задача объяснения решается от частного к общему без учета закономерностей.
- Убеждение и доказательство почти отсутствуют, а проявляются в качестве ссылок на авторитетное мнение или очевидность, без использования аргументов, поэтому требует особого внимания в коммуникативной подготовке младших школьников.
- Произвольность памяти и внимания, становление внутреннего плана действий и рефлексии приводят к тому, что способ формулирования языковых средств в мысли начинает в этом возрасте быть управляемым.
- Понимание текста основано чаще всего на пересказе событий литературного произведения без анализа деталей, соотношения фактов, установления причинно-следственных связей, индивидуальных тактик и стратегий, наблюдений за языковыми и речевыми оборотами текста.
- Восприятие текста на слух выборочное и связано с установкой коммуникативного задания учителя.
- Развитие говорения и слушания опережают остальные виды коммуникативной деятельности, но тем не менее, они требуют учета и использования всех критериев культуры речи и развития речемыслительных реакций.
- Мыслительные операции, особенно в части логики слабо развиты, поэтому высказывания младших школьников часто нелогичны и не учитывают временно-пространственных отношений между предметами и явлениями.
- Младшие школьники обобщают содержания текста, понимают его, но не осознают до конца его идею и, тем более, какими языковыми средствами это достигается.

- Большую роль играет создаваемый текстом образ, зачастую не вчитываясь в его детали, он вызывает эмоции, переживания при восприятии текста.

Таким образом, разрабатываемая нами методическая система коммуникативной подготовки младших школьников в предметном курсе русского языка должна учитывать вышеперечисленные особенности возрастного, речемыслительного и психофизиологического развития данного школьного возраста с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Выводы по § 1.2.

Анализ теоретико-педагогических предпосылок методики коммуникативной подготовки младших школьников показал:

1. Осуществление коммуникативной подготовки в языковом образовании – это целостный связующий управленческий процесс, в котором роль педагога одна из важнейших в достижении положительного эффекта.
2. Младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для коммуникативной подготовки благодаря языковому чутью, интуиции и языковой способности накапливать и обобщать речевой опыт в становлении языковой личности.
3. Коммуникативная подготовка младшего школьника осуществляется согласованно с педагогами, родителями и другими субъектами окружающего пространства в учебно-познавательной, внеурочной деятельности и специально организованной коммуникативно-творческой деятельности.
4. Концепция методики коммуникативной подготовки в начальном языковом образовании стремится к достижению положительного

эффекта поликультурного становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

§ 1.3. Теоретико-методическая основа концепции коммуникативной подготовки младших школьников

Прежде чем приступить к обоснованию теоретико-методической основы концепции коммуникативной подготовки младших школьников нам необходимо определить собственное понимание термина «концепция», поскольку на сегодняшний день по данной категории существует разнообразие мнений. Поэтому в рамках данного исследования определим семантическое поле понятия концепции.

Концепция – это понятие, подразумевающее способ понимания чего-либо. Другое, близкое к указанному значение – собственные соображения и выводы по какому-либо вопросу [22].

Концепцией также называют не только систему взглядов человека на что-либо, но и изложение какой-либо стратегии, а основа слова означает обобщение в одну идею [23].

Концепция, или концепт (от лат. *conceptio* – понимание, система) – это определенная знаковая или иная система связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов, способов понимания и трактовки явления, предмета или процесса, система достижения целей [115].

Под концепцией также понимается исходный способ оформления, организации и развертывания определенного знания, объединяющий в этом отношении теорию и практику как основные составляющие, сложившиеся в социокультурной среде [254].

Концепция может пониматься как: 1) понимание явлений или процессов; 2) единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо произведения, научного труда [125].

Концепция базируется на методологических, теоретических, методических и других основах и ключевой идеи. Кроме того, она включает в научно-теоретическую структуру и компоненты личностного знания, опирается на исходные предпосылки, определяющие понятия и принципы, идеи, в соотнесении с которыми обосновываются собственные, апробированные практикой утверждения.

В науке понятие концепции сводят к теоретической схеме, включающей закономерности, принципы, подходы, структурно-организационную модель и интерпретация теоретических утверждений в практике [182].

Исходя из анализа этимологии данного термина можно прийти к выводу, что концепция – это мысль для размышления. Говоря о какой-либо концепции, необходимо: а) выяснить источник ее происхождения и актуализации; б) особенности ее выражения в той или иной форме; в) определить продукт данной концепции.

Решение проблемы коммуникативной подготовки младших школьников требует четкости закономерностей, принципов, теоретико-методических основ, в которых должны быть заложены ведущие тенденции современного языкового образования и поликультурного общества.

В науке представлено многообразие подходов, которые при взаимосвязи с другими могут решать проблемы построения и внедрения концепции коммуникативной подготовки младших школьников, способных в дальнейшем правильно выстраивать межличностное и межкультурное общение.

Термин «подход» в педагогической науке определяется по-разному и рассматривается как: мировоззренческая категория, системная организация образовательного процесса, методологическая ориентация

исследования. В исследовании проблемы коммуникативной подготовки младших школьников мы соглашаемся с Е.Ю. Никитиной, Л.В. Трубайчук и др. о том, что подход – это основа исследовательского процесса, заключающаяся в принципах и особенностях изучаемого явления или предмета [155].

Таким образом, мы пришли к выводу, что обновление структуры и содержания филологической предметной области начального общего образования современной школы, в частности, коммуникативная подготовка младших школьников должна основываться на использовании интеграции общенаучных и конкретно научных теоретико-методических основ к разработке концептуальной методики: личностно ориентированного подхода как общенаучной основы разработки концепции; семиотического подхода как конкретно научной основы разработки концепции; герменевтического подхода как методико-технологической основы концепции коммуникативной подготовки младших школьников, на поиске результативных организационно-педагогических условий, которые позволят, сохраняя лучшие традиции начальной школы, внедрять инновационные интегрированные методико-технологические подходы и поднимать начальное языковое образование на качественно новый уровень.

Личностно ориентированный (гуманистический) подход как общенаучная основа концепции коммуникативной подготовки младших школьников предполагает создание педагогом условий для развития личностных функций младших школьников в образовательном процессе.

Личностно ориентированный подход предполагает помощь педагогу и ребенку в применении способов самоопределения, самореализации и самоутверждения во взаимодействии с каждым ребенком ученического

коллектива [32]. На основании данного высказывания можно сделать вывод о необходимости реализации личностно ориентированного подхода в процессе коммуникативной подготовки младших школьников. Актуальность личностно ориентированного подхода обусловлена рядом существующих положений. Во-первых, состояние российского общества требует формирования ярко индивидуального человека. Во-вторых, современным школьникам свойственны независимость и раскрепощенность, что, в свою очередь, заставляет педагогов использовать новые стратегии в образовании. В-третьих, проблема гуманизации взаимоотношений людей вызывает необходимость опоры на личностно ориентированное образование школьников [31]. Однако при всем осознании в настоящее время важности и необходимости данного подхода существуют скрытые возможности и условия применения личностно ориентированного подхода в коммуникативной подготовке младших школьников.

Значительный вклад в разработку основ подхода внесен Е.В. Бондаревской, Э.Н. Гусинским, О.С. Газман, В.В. Сериковым, Ю.И. Турчаниновым, И.С. Якиманской и др. Практика показала, что в настоящее время необходимо систематизировать имеющиеся знания о подходе как общенаучной основы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Под личностно ориентированным подходом мы понимаем стратегию в начальном общем образовании, которая основывается на культурологических языковых знаниях младших школьников и способах коммуникативных универсальных учебных действий в развитии творческой индивидуальности личности и ориентации на процессы познания и самопознания с целью самосовершенствования и становления речетворческой языковой личности.

Данный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов обучающегося, предназначен для формирования у обучающихся уникальных личностных качеств и предполагает иные субъект-субъектные отношения в образовании [61]. Существуют и другие различия между личностно ориентированным подходом и прежними методологическими стратегиями. Проследим особенности подходов (см. табл. 1.3.1.).

Таблица 1.3.1.

Сравнительная характеристика подходов

Параметры	Индивидуальный	Личностно ориентированный
1. Теоретико-методологическая основа	Традиционная система обучения	Гуманистическая парадигма
2. Цель применения	Способствовать формированию ЗУНов и положительных качеств	Содействовать развитию индивидуальности личности
3. Содержательное использование	Когнитивная аксиологическая направленность	Субъектный опыт самоактуализация, саморазвитие
4. Организационные аспекты деятельности	Обобщенные приемы и методы педагогики	Педагогическая поддержка, доминирование субъект-субъектных отношений
5. Показатели эффективности	Обученность, воспитанность усвоение социально приемлемых норм поведения	Яркая индивидуальность, самореализация

Проанализируем состав личностно ориентированного подхода.

Личностно ориентированному подходу, по мнению Л.В. Трубайчук [241] и др., соответствуют понятия: субъект, личность, самовыражение и др. Принципы личностно ориентированного подхода: самоактуализации, индивидуальности, доверия, успеха, творчества и др. Технологии данного подхода, по мнению Е.В. Бондаревской [32], Якиманской [298] и др., составляют метод диалога, деятельностно-ориентированные методы; игровые и рефлексивные методы, приемы поддержки индивидуального

развития; создания для обучающихся ситуаций индивидуального и коллективного выбора, методы диагностики и самодиагностики, методы создания ситуации успеха и др.

Личностно ориентированный подход применительно к коммуникативной подготовке младших школьников в языковом образовании – концентрация внимания учителя на духовной языковой личности с творческими задатками, способной к рефлексии, оценке, поиску, автономности и возможностями дальнейшего коммуникативного развития. Организация такого учебного процесса предполагает наличие управления и самоуправления – «помоги мне сделать это самому» [149].

В личностно-ориентированном подходе акцент делается на формировании у младшего школьника собственной картины мира, включении коммуникативных и личностных задач в образовательный процесс. Предвосхищение будущего развития личности школьника формируется у педагога на основе знаний закономерностей его развития и целесообразности педагогических воздействий - тонкого вида деятельности педагога, направленного на раскрытие потенциальных возможностей быть и становиться субъектом коммуникативно-творческой деятельности [39; 40; 65].

Педагогическое управление коммуникативной подготовкой младших школьников осуществляется педагогом в целях самоактуализации ценностного отношения к обучающимся и проявления младшими школьниками соответствующей ответной реакции в словах, мимике, поступках и т.д. [71; 219].

Личностно ориентированное взаимодействие «учитель-ученик», предполагает признание ученика субъектом и партнером, включение его в совместную коммуникативно-творческую деятельность, создание благоприятных условий для его развития и самоопределения [300].

Учебный материал в содержании личностно ориентированной системы обучения младших школьников имеет весомую долю заданий с творческой задумкой, предполагает специальное использование на уроках русского языка справочно-информационного материала, который стимулирует учащихся к самообразованию.

Личностно ориентированный подход в начальном языковом образовании расставляет следующие акценты [9; 10; 93 и др.]:

- Учет межпредметных связей (теоретических и методических);
- Развитие коммуникативных универсальных учебных действий (обучение сотрудничеству: умение работать в группе, принимать и оказывать помощь, формулировать содержательную часть речи, оформлять результат в виде доклада, газеты, репортажа, проекта, презентации);
- Упор на практическую реализацию знаний (содержательную и организационную);
- Работа с разными источниками информации (учебник, словари, справочники, научно-популярная и художественная литература, Интернет и т.д.);
- Внедрение новых форм коммуникации на уроке (клубная работа как новая форма самостоятельного детского познания и творчества, как форма развития устной и письменной речи; практико-ориентированный проект по изучению определенной темы или раздела предмета с поэтапным годовым отчетом);
- Использование новых форм контроля (контроль как способ обозначения проблемы, способ вскрытия противоречия).
- Создание новых представлений об уроке и его результативности (урок как продолжение диалогового с детьми, а не как композиционно

законченная единица учебного процесса, удобная для обозрения проверяющего).

Таким образом, опора на личностно ориентированный подход к начальному языковому образованию – значит создать условия для организации разнообразных форм и методов творческого саморазвития в процессе коммуникативной подготовки младших школьников с целью становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Семиотический подход как конкретно-научная основа концепции коммуникативной подготовки младших школьников прослеживается в работах Ч.У. Морриса, Я.Р. Мукаржовского, Ч.С. Пирса, Ф. де Соссюра, Н.С. Трубецкого, Ю.Н. Тынянов, Р.О. Якобсона [179; 225; 296; 297] и др.

Семиотика – наука о системах знаков, их функциях и значении в обществе (главным образом, языки, а также явления культуры), природе или непосредственно для человека (познавательные психические процессы) [124]. Термин «знак» понимается в широком смысле как объект, которому при определенных условиях создания знаковой ситуации сопоставлено определенное конкретное или абстрактное значение.

Семиотика изучает человеческую культуру, искусство, общение в социуме и обмен информацией.

Основателем семиотики считается американский исследователь Ч.С. Пирс [179], который описал предмет и задачи науки, дал определение знака и разделил их на индексы, символы, метки. Также Ч.С. Пирс раскрыл природу взаимоотношений между объектом, знаком и его бесконечным порождением новых знаков, их различных истолкований с помощью разных слов вследствие динамического процесса по производству других знаков, именуемого семиозисом.

Американский философ Ч.У. Моррис в своих трудах развил семиотические идеи Ч.С. Пирса, выделив аспекты семиотического анализа: понятие о знаке, отношения между знаками и отношения между интерпретаторами знаков [318].

Идеи Пирса получили дальнейшее развитие в работах последователей в лице Р.О. Якобсона [296], Ф. де Соссюра [225] и др., которые стремились к определению знаков как объектов науки семиологии, толкованию знака в системе языка и механизмах организации языковой системы.

У философов Ч.У. Морриса и Р. Карнапа знак понимается как некий материальный носитель, представляющий собой информацию. У лингвистов Ф. де Соссюра и Л. Ельмслева, знаком называется двусторонняя сущность: означающее (форма) и означаемое (содержание) [46]. Безусловно, в рамках исследования проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании мы ориентируемся на лингвистическую традицию о понимании знака как двусторонней сущности.

Понятие знаковой ситуации, введенное Ч.У. Моррисом является одним из ключевых в семиотике. Ч.К. Огден, А.А. Ричардс [320] и др. изучали понятия «символ», «мысль» и «вещь» как компоненты «семантического треугольника» в теории знаковых ситуаций. Г. Фреге [262] в составе знаковой ситуации включает знак, значение, предмет, которые также составляют треугольник: денотат (предмет); знак; десигнат (понятие о предмете). Л.А. Абрамян [2] в исследованиях выделяет четыре элемента знаковой ситуации: предмет; знак; субъект; отношения между ними. Для использования знака в коммуникативном процессе среди признаков знаковой ситуации в последнее время заявляют о сигматике в отношениях (знак-объект). Знаковый процесс, или семиозис означает

намерение одного лица (отправителя) передать сообщение в виде набора знаков другому лицу (получателю) по определенному каналу, который должен соответствовать получателю, быть доступным для его восприятия и понимания. Только при условии взаимопроникновения всех компонентов семиозиса можно принять и понять сообщение [14].

Частным случаем семиозиса является речевой акт. Отправитель называется говорящим, получатель – слушающим, или адресатом, а знак – языком. Код представляет собой языковую систему, которая включает комбинирование знаков и правила их функционирования [18].

На наш взгляд, методы лингвистики активнее влияют на развитие семиотики, которые развивали Дридзе Т.М., Караулов Ю.Н., Петров В.В., Дейк Т.А., А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман [66; 70; 96; 122; 128] и др.

Семиотической науке известны французская школа (Р. Барт, А. Греймас, К. Леви-Строс и др.) и Московско-тартуская (В.В. Иванов, Ю.М. Лотман, З.Г. Минц, И.А. Чернов и др.).

Исследования представителей Московско-тартуской школы (Ю.М. Лотмана, А.И. Новикова, Ю.С. Степанова [128; 163; 226] и др.), посвященные русской литературе, определили роль и влияние художественного текста на развитие культуры. Затем интересы членов школы сместились к исследованию мифологии, фольклору и искусству (В.В. Иванов, Т.М. Николаева, Ю.В. Рождественский, Н.П. Салмина, В.Н. Топоров, Т.В. Цивьян и др.) [162;195; 196; 273].

Постепенно, культура как знаковая система становится центральной для изучения семиотики, практически вытесняет понятие текста, т.к. выполняет функцию отбора и структурирования информации о внешнем мире. Семиотика подразделяется на лингвистическую и нарративную, последняя из которых исследует произведения культуры и искусства, а также различные виды текстов, преимущественно художественные (А.А.

Леонтьев, Ю.М. Лотман, Т.М. Николаева, А.И. Новиков, М.А. Нуждина и др.) [120; 128; 162; 163].

Проанализировав семиотические идеи ведущих ученых (Л.С. Выготский, Б.А. Зильберг, А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман, Ч.С. Пирс и др.), выделим особенности знака, применительно к языку [52; 120; 128; 179; 312], а именно:

- знак воспринимается, имеет значение и понимается;
- вместе со знаками существуют метки-обозначения;
- содержание знака может не совпадать с его выражением;
- содержание знака выражается признаками, местом и ролью в данной системе знаков;

Следовательно, необходимо уделять особое внимание семиотическому компоненту языкового образования в целом, и коммуникативной подготовке в частности, т.к. знаковая система языка делает процесс мышления продуктивным, выводящим на новые предметы познания. Люди используют язык в целях коммуникации, сообщая друг другу в определенных смысловых содержаниях результаты собственного познания. Именно благодаря знакам мы кодируем передаваемую информацию и реализуем собственные коммуникативные намерения [46].

Анализ лингвистической литературы (Т.А. Дейк, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.В. Рождественский, В.П. Руднев, Э. Сепир, Ф. Соссюр и др.) позволил обобщить следующее [45; 66; 107; 195; 211; 225; 312]:

- язык предназначен для коммуникативных целей;
- язык обладает неограниченным информационным потоком, так как способен образовывать новые знаки;
- языковой знак имеет форму и содержание;
- у многих знаков означаемое и означающее связаны произвольным образом, не имеют причинно-следственной связи;

- в любом языковом коллективе должна быть обязательной связью означаемого и означающего, нарушение такой связи приводит к риску оказаться непонятым;

- знак не может существовать отдельно от других знаков этой же системы.

Следует отметить, что представители новейшей семиотики сосредоточивают свой интерес на высказывании как полном знаке и исследуют язык в трех направлениях: 1) соотношения языка и сознания, роль языка в познавательных процессах и обобщении человеческого опыта (Ч. Филлмор, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Л. Талми, А. Кибрик и др.); 2) внимание к функционированию языка как средству общения, понимание языка как целенаправленной системы средств выражения (И. Бодуэн де Куртенэ, Ф. де Соссюр, О. Есперсен и др.); 3) выявление врожденной языковой способности человека, которая определяет основные параметры человеческого мышления и, в частности, структуру языкового знания (Н. Хомский и др.) [19; 179; 225].

Различие языка и речи раскрывается в их сопоставительных признаках: язык абстрактен, речь конкретна; язык существует независимо от времени и пространства, речь реализуется во времени и пространстве; язык статичен, речь динамична; язык объективен, речь субъективна; язык социален, речь индивидуальна; язык – творчество народа, речь – творчество индивида [72].

Анализ исследований (М.М. Бахтина, А.А. Веряева, Ч.С. Пирс, Ф. де Соссюра, Ю.С. Степанова, О.Г. Филимоновой и др.) приводит нас к мысли считать *высказывание одной из дидактических единиц коммуникативной подготовки младших школьников*, поскольку оно передает социальный опыт и в нем внимание концентрируется и на содержательной стороне, и на знаковой.

М.М. Бахтин и др. считал, что язык имеет «обращенность к другому» и нацелен на диалог. Ю.В. Рождественский и др. разделяет высказывания по видам модальности: сообщение, пересказ, действие, умолчание, соответствие которых следует правилам речевого этикета и типу отношений: национальных, психических, личностных, историко-культурных, возрастных и т.д. [19; 195; 196 и др.].

В своих семиотических исследованиях многие ученые (П.К. Бабинская, Е.А. Маслыко, С.И. Петрова и др.) подчеркивают, что высказывание можно считать фундаментом в построении текстов. В связи с этим, другой *дидактической единицей в коммуникативной подготовке младших школьников будет связный текст*, который в контексте изучения проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании следует применять: как образец речи; как структуру управления коммуникативными учебными действиями обучающихся в основе коммуникативно-ориентированного анализа текста.

Текст как одна из дидактических единиц коммуникативной подготовки в языковом образовании задает коммуникативную задачу (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.М. Лотман и др.) [44; 107; 129], репрезентирующую определенную тему и соответствующий речевой акт, содержащий анализируемый лексико-грамматический материал, который служит одним из средств становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Ученые обобщили требования к тексту: связность, цельность, содержательность (Т.М. Дридзе, Ю.М. Лотман и др.); коммуникативный смысл (А.А. Гончаров, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, А.Б. Орлов, Е.И. Пассов, Л.М. Фридман, В.Б. Царькова и др.), который может считаться понятным, если обучающиеся могут воспользоваться текстом в новых коммуникативных условиях.

Анализ лингводидактической литературы позволил выявить содержание понятия дискурса, который определяется: как связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (Н.Д. Арутюнова и др.), как система коммуникации с реальными и потенциальными измерениями (Е.И. Шейгал и др.), как текст, погруженный в ситуацию реального общения (В.И. Карасик и др.), как уровень сознательного действия в коммуникации (И.А. Мальковская и др.), как особый мир «языка в языке» (Ю.С. Степанов и др.), как вербализованная речемышлительная деятельность (В.В. Красных и др.).

С целью решения проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании считаем необходимым уточнение понятия *дискурса*, которое понимается нами как комплексное коммуникативное намерение и действие (речевое, письменное, вербальное, невербальное), представляющее собой языковую деятельность в виде коммуникативного акта в определенном временном пространстве, направленного на результат или продукт, который содержит установки субъекта высказывания и интерпретируются говорящим или слушающим с целью осознания собственных коммуникативно-речевых умений и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Поскольку отдельные представители семиотических идей (Г.В. Елизарова, А.М. Кулага и др.) определяли культуру как знаковую систему и ситуацию, по существу являющуюся посредником между человеком и окружающим миром, в качестве *третьей дидактической единицей коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании мы считаем культуру*.

Н.В. Барышникова, А.В. Вартанов, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов и др. считали, что языковое образование и коммуникативная подготовка должна начинаться с пересмотра роли родного языка и культуры в системе

образовании. Процесс изучения культуры должен начинаться с изучения языка и быть целенаправленным и управляемым, когда обучающиеся познают единицу культуры народа, говорящего на своем языке [51].

При коммуникативной подготовке в языковом образовании формирование национальной культуры позволяет приобщать личность младшего школьника к изучению и пониманию культуры другого народа на основе языка, общения и их частного проявления – высказываний и текста. По мнению Ю.М. Лотмана и др. соотношение культуры и текста диалектично [139; 174; 175].

Следовательно, вышеперечисленные дидактические единицы «высказывание», «текст», «культура» находятся в тесной диалектической и генетической взаимосвязи. С учетом семиотического подхода коммуникативную подготовку в языковом образовании мы рассматриваем как педагогическое управление восприятием и порождением учащимися высказываний и текстов в соответствующем культурным контексте и в соответствии со сферой и ситуацией общения младших школьников.

Понятие языковой личности обретает в наше время новый смысл и трактовку, так как современное образование имеет иную проблематику и соответственно требует обновленное содержание. В исследовании проблемы коммуникативной подготовки младших школьников представляется необходимым уточнение понятий «языковая личность» и «коммуникативно-развивающаяся языковая личность».

Исследователи В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, В.Г. Костомаров, Л.П. Крысин, М.Р. Львов, Л.В. Щерба [47; 95; 96; 107; 108; 130; 278; 287] и др. под *языковой личностью* младшего школьника понимают многообразие его языковых и речевых характеристик и способностей, ориентированных на взаимодействие и общение с помощью восприятия и создания собственных высказываний или текстов,

характеризующихся определенной целью, языковой структурой разной сложности и в соответствии с показателями культуры речи.

Одним из ведущих понятий исследования является терминологическое сочетание «коммуникативно-развивающаяся языковая личность младшего школьника». Обобщая идеи исследований О.Ю. Афанасьевой, Г.И. Богина, Е.В. Бунеевой, М.Л. Кусовой [14; 30; 37; 115] и др., под *коммуникативно-развивающейся языковой личностью младшего школьника* мы понимаем интегративную систему его взглядов, оценок, убеждений и качеств, проявляющихся в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности и характеризующихся: желаемым уровнем осознания значимости коммуникативной подготовки (когнитивный, личностный, поведенческий); актуальным этапом коммуникативного развития (эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, репродуктивно-творческий); соответствием критериям оценочных показателей (поликультурный, риторико-коммуникативный, стратегический); управляемым переходом младшего школьника от речевой пассивности к творческому самосознанию языковой личности, способной к участию в различных типах дискурсов, созданию речевых произведений (текстов) и стремящейся к непрерывному повышению собственного речевого и неречевого поведения в динамично меняющихся поликультурных условиях. Коммуникативно-развивающаяся языковая личность младшего школьника – это личность, проявляющаяся в готовности к взаимному диалогу, толерантности и содружеству, в постоянном стремлении к совершенствованию собственных языковых знаний, риторических умений и коммуникативных действий.

Изучение опыта ученых (Л.К. Граудина, С.Ф. Иванова, А.А. Леонтьев, Г.И. Миськевич и др.), исследовавших основы речевой деятельности, позволило выявить механизм полноценной языковой

способности *коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника*: 1) конструирование целесообразной речи с учетом места, времени, условий, сферы, ситуации, адресата; 2) логико-композиционное построение речи; 3) выбор соответствующих средств самовыражения; 4) произнесение речи с учетом показателей ее культуры; 5) контроль речевого действия.

С точки зрения семиотического подхода, с целью коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании целесообразно использовать метод *коммуникативно-ориентированного анализа текста*, т.к. общению следует обучать только через общение. В данном случае общение служит: а) каналом познания; б) средством индивидуальности; в) инструментом воспитания положительных качеств личности; г) способом передачи опыта и культуры [41; 45; 78].

Коммуникативно-ориентированный анализ как метод позволяет проследить развитие языкового сознания и этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, благодаря отобранным из литературных произведений фрагментам или блок-концептам конкретных коммуникативных ситуаций, которые помогают младшему школьнику увидеть авторский замысел и дать оценку нормам речевого и поведенческого взаимодействия людей.

Блок-концепт текста понимается нами как компактное предметное значение структурной и коммуникативно-смысловой организации фрагмента текста, которое в зависимости от языкового опыта и рефлексии семантически выводит компоненты авторской идеи из совокупности языковых единиц, раскрывает подтекст и обретает новый смысл с целью понимания и осознания младшими школьниками эталонов общения.

Осуществляя коммуникативно-ориентированный анализ учебного текста или фрагмента художественного произведения, учащиеся

раскрывают закономерную связь исходного отношения знака с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение нужного слова, выражения или высказывания.

Герменевтический подход как методико-технологическая основа концепции коммуникативной подготовки младших школьников представлен в работах отечественных исследователей: А.А. Брудного, С.Б. Крымского, Я.Р. Мукаржовского, Б.А. Парахонского, Н.С. Трубецкого, Ю.Н. Тынянова, И.И. Халеевой, Б.М. Эйхенбаума, У. Эко, Р.О. Якобсона и др. Также герменевтические идеи представлены в трудах зарубежных ученых: Х.-Г. Гадамера, В. Гумбольдта, В. Дильтея, А. Лоренцера, П. Рикера, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера, Ф. Шлейермахера, К. Ясперса и др.

С целью разработки методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании нами избран герменевтический подход. Данный подход представляет собой конкретно-научный уровень методологии педагогики языкового образования учащихся с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Герменевтика считается нами одной из главных составляющих теоретико-методической основы исследования проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, поскольку является методико-технологической особенностью исследования и реализует механизм методики. Представители герменевтических идей понимали язык как знаковый механизм общения, как способ существования человека, как теорию интерпретации (понимания), как сложнейшую систему значений и отношений, этики и эстетики, веры и убеждений, времени и пространства, предписаний и оценок.

Интересна позиция представителей герменевтических идей на

функции языка, в частности, побудительную и оценочную. Управляющая и убеждающая сила слова оказывает этическое, эстетическое и эмоциональное воздействие на разнообразные виды смысло-созидательной деятельности человека.

Герменевтика (от греч. *hermeneuo* – разъясняю, толкую) рассматривалась, с одной стороны, как практика понимания явлений природы и общества, а с другой – как учение об истолковании сочинений, документов и произведений искусства.

В своем историческом развитии герменевтика прошла путь от понимания ее как способа правильного истолкования верующим смысла библейских текстов до искусства трактовки и перевода древних текстов на язык настоящего времени. После XVII века герменевтика определяла пути построения естественных наук и подход к определению статуса природных объектов [75].

Герменевтика получила дальнейшее развитие в начале XIX века. Предметом герменевтики стали литературные тексты. Немецкий исследователь Ф. Шлейермахер и др. обосновал герменевтику как искусство понимания речи с целью правильной передачи содержания сообщения. В. Дильтей, М. Хайдеггер и др. предметом герменевтики рассматривают понимание духовной жизни, искусства и культуры с целью не просто адекватно понять произведение, но и передать его смысл другому интерпретатору.

Философская герменевтика в трудах Х.-Г. Гадамера рассматривается, с одной стороны, как направление в изучении исторической и современной трактовки текста, а с другой – как теорию выявления смысла текста [110].

Для жизни в социуме людям необходимо понимать друг друга, поскольку без понимания не достигаются результаты образования,

которым свойственны и совместное взаимодействие, и межличностные отношения.

Понимание – это результат познания человека в процессе обучения и межличностного общения. Еще в средневековье отметили, что тексты могут быть поняты только на основе личного отношения в понимании окружающего мира. Понимание определяет дальнейшее познание и самообразование человека в зависимости от психоинтеллектуальных особенностей, когда он формулирует проблемные вопросы, определяет способы ответов, приводя в действие технологию «герменевтический круг», чтобы «достичь в понимании содержательного согласия» [199].

Цель герменевтики необходимо расширить, включая не только понимание научной теории или художественного авторского текста, но и вступление в очную или виртуальную смыслокоммуникацию или беседу с ним.

Задача филологической герменевтики [30] – помочь человеку достигнуть межличностного взаимопонимания людей на основе верного толкования языковых средств и речевых произведений культурной коммуникации.

В герменевтике ученые обнаруживают следующие теории: объектные, субъект-объектные и субъектные.

В объектных теориях (А.А. Брудный, С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский и др.) приоритет отдается установлению значения языкового знака. В качестве объекта понимания выступают: слова, предложения, ситуации, события, действия, письменный и устный текст. Основу понимания составляют: знание правил вывода информации, связь между событиями, объективация мысли, объективный анализ [35 и др.].

В субъект-объектных теориях (В.В. Богданов, С.А. Васильев, А.Л. Никифоров, С.В. Никифоров, Е.Ф. Тарасов и др.) изучается описание

познавательных процессов во время анализа знаков языка. Объектом понимания считается: диалог, дискурс, высказывание, словосочетание, окружающие объекты. Основой понимания выступают: взаимоотношения, картина мира, знания, опыт, ценности и т.д.

В субъектных теориях внимание акцентируется на оценке результатов понимания (при помощи обратной связи или рефлексии). Объектом понимания считается текст как процесс (Е.Ю. Савин и др.), текст как результат (В.И. Омелянчик и др.), текст как предмет (Р.М. Нишанов и др.), текст как диалог (Т.М. Дридзе и др.), научно-популярный и естественнонаучный тексты (Г.Д. Чистякова и др.), художественный текст (Г.И. Богин и др.), слово (Л.П. Доблаев и др.), дискурс (В.В. Знаков и др.). В основе понимания находится мыслительная деятельность, рефлексия, самооценка, логико-когнитивная система.

Учитель и ученик при изучении текста реконструируют его идею или главный вопрос содержания текста, который выводит субъектов образования в открытое, виртуальное информационное пространство, решает проблему между незнанием и знанием учащегося по обсуждаемой проблеме. Ответ на вопрос есть путь к знанию (Л.Г. Антонова, М.К. Бискмалиева, Г.И. Богин, М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохина и др.) [8; 30].

Предметом педагогической герменевтики считается дидактическое конструирование содержания образования, задачей которого становится преодоление субъективности понимания правил, норм, законов и т.д. Без преодоления индивидуальной субъективности невозможно правильно понять значение и смысл чего-либо. А требование поставить себя на место «другого» является не только герменевтическим требованием, но и важной толерантной задачей педагогики [75].

Отношения «Я - Ты» (по Х.-Г. Гадамеру) – опосредованы культурой, социальным и индивидуальным рефлектирующим опытом, самопознанием

и познанием других людей, позволяющим прогнозировать их поведение, выделять типичные или атипичные моменты и оказывать воспитательное воздействие [110].

В педагогической деятельности феномен «герменевтический круг» представляет собой диалог в реальном или виртуальном времени и пространстве, перевод его содержания из знаково-отвлеченных форм в культурные смыслы, создавая предметную коммуникацию учителя и школьников по структуре вопроса-ответа (Т.М. Дридзе, О.Л. Каменская, В.И. Карасик и др.) [70; 95]. Текст является предметом понимания, если решает интеллектуальную или нравственную проблему, которая стоит и перед педагогом, и школьником. Проблема превращается в вопросы, которые трансформируются в текст, затем происходит разрешение имеющейся в тексте проблемы, поставленной в вопросах (Ю.Н. Караулов, В.В. Петров, В.В. Купарева, А.Ю. Старикова и др.). Поэтому разрешить проблему и понять текст – означает ответить на его вопросы [28].

С историко-психологической точки зрения важно, что текст – это сплетения письменных или устных дискурсов и реплик. В сфере педагогической психологии текст изучается с точки зрения доступности его содержания, осознаваемости, запоминаемости, воспроизведения. Для нашего исследования существенно, что текст обладает свойством обращенности к конкретному лицу или коллективу и является главным компонентом коммуникации людей [199].

Проблема семантической адекватности текстов – одна из важных в теории понимания. Исследование данной проблемы считается необходимым в силу того, что в гуманитарных науках происходит процесс постоянного предъявления требований к тексту, обсуждение обновленного понимания различных видов текстов: культурно-исторических, литературно-художественных, естественнонаучных и т.д. Но факт

различного понимания одних и тех же текстов является непреложным и поливариантность понимания есть специфическая особенность текстов, особенно текстов художественной литературы, благодаря содержанию объемной информации, многообразных социальных явлений, характеров людей, их отношений и личных переживаний [8].

Художественная литература как предмет творческого восприятия играет определяющую роль в духовном развитии учащихся, создавая у юных читателей процесс соучастия в событиях литературного произведения и результат речемыслительного творчества (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. и др.) [44; 45; 107].

Понимание по мнению Г.П. Щедровицкого, Р.О. Якобсона [286; 296] и др. позволяет сконструировать языковую структуру текста и его смысл благодаря речемыслительным процессам. Другими словами, знаки текста должны так выстроиться в уме читателя, как задумал автор. При таком условии можно верно истолковать мысль текста, в результате «смыкающей модели» в единое целое содержание текста и его осознания в результате мыслительных операций (Вейзе А.А., Гончаров А.А., Мильруд Р.П., Богин Г.И. и др.).

Исследованием установлено, что герменевтический подход направлен на установление значения языкового знака и понимание текста. Вслед за В. Гейзенбергом, И.Дж. Ли и др. понимание текста мы определяем *как языковую способность младших школьников прилагать к окружающей действительности имеющийся витагенный опыт об объектах и ситуациях, правильно провести рассуждение адекватно объекту или ситуации и адаптировать собственное мышление к совокупности новых изменяющихся явлений и ситуаций.*

На основании изучения теории текстов [28; 34; 70; 163; 181; 275 и др.] мы трактуем текст как *адресное, компактное, содержательное*

коммуникативно-творческое самовыражение, построенное с помощью знаков языка, доступных пониманию и освоению культурного смысла во времени и пространстве с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Изучив литературу по проблеме понимания текстов (Г.И. Богин, А.А. Брудный, Т.М. Дридзе, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, А.И. Новиков, Р.О. Якобсон и др.) мы определили следующие положения герменевтического подхода [30; 35; 70; 95; 96; 163]:

- 1) Цель герменевтического подхода в коммуникативной подготовке младших школьников – установление двусторонней связи между незнанием и знанием младшими школьниками коммуникативных ситуаций и применения в речи соответствующих слов и выражений с целью адаптации культуры речи и мышления к совокупности новых явлений.
- 2) Необходимым условием эффективности коммуникативной подготовки является понимание учебного текста или фрагмента художественного произведения.
- 3) С точки зрения герменевтического подхода, для коммуникативной подготовки в языковом образовании целесообразно применить механизм «герменевтический круг», который представляет собой предметно-интеллектуальную коммуникацию педагога и младших школьников на основе коммуникативно-ориентированного анализа текстов через эвристические вопросы, которые, в свою очередь, реконструируются и трансформируются в текст, благодаря чему происходит восприятие, осмысление, понимание и объяснение этико-нравственной проблемы текста и усвоение на этой основе культурно-речевых эталонов общения, осознание младшим школьником собственной коммуникативно-творческой деятельности при выборе

языковых средств самовыражения.

Выводы по § 1.3.

Теоретико-методической основой концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании является интеграция общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического подходов:

- Общенаучной основой концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании нами избран личностно ориентированный подход. Под личностно ориентированным подходом мы понимаем стратегию в начальном общем образовании, которая основывается на культурологических языковых знаниях младших школьников и способах коммуникативных универсальных учебных действий в развитии творческой индивидуальности личности и ориентации на процессы познания и самопознания с целью самосовершенствования и становления речетворческой языковой личности.
- Конкретно-научной основой концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании является семиотический подход. С учетом семиотического подхода коммуникативную подготовку в языковом образовании мы рассматриваем на основе коммуникативной составляющей учебного текста или фрагмента художественного произведения, который концентрируется на толковании знаковых форм при педагогическом управлении восприятием и порождением учащимися высказываний и текстов в соответствующем культурном контексте и в соответствии со сферой и ситуацией общения.

- В качестве методико-технологической основы концепции коммуникативной подготовки младших школьников нами применен герменевтический подход, представляющий собой предметно-интеллектуальную коммуникацию педагога и младших школьников на основе коммуникативно-ориентированного анализа текстов через эвристические вопросы, которые, в свою очередь, реконструируются и трансформируются в текст, благодаря чему происходит восприятие, осмысление, понимание и объяснение этико-нравственной проблемы текста и усвоение на этой основе языковых знаний и коммуникативно-речевых умений, осознание младшим школьником собственной коммуникативно-творческой деятельности при выборе языковых средств самовыражения.

Выводы по главе I

Теоретико-методологическими основаниями разработки научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании являются:

1. Выявление социально-исторических предпосылок исследуемой проблемы и историографии коммуникативной подготовки младших школьников, которую мы условно разделили на три этапа: патриархальный (с др. времен – до XVII в.); дворянский (XVII – конец XIX в.); современный (XX в. – начало XXI в.), который подразделяется нами еще на четыре периода с целью четкого понимания современного состояния искомой проблемы и научно-обоснованных перспектив педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников в языковом образовании.
2. Обобщение теоретико-педагогических предпосылок методики коммуникативной подготовки младших школьников, особенностей формирования основных рецептивных видов коммуникативной деятельности младших школьников, возрастных закономерностей функционирования речемыслительной деятельности, компонентного состава компетенций в структуре и содержании коммуникативной подготовки, уточнение понятийно-терминологического аппарата исследования.
3. Представление теоретико-методической основы концепции коммуникативной подготовки младших школьников в разноуровневости и структурной взаимосвязи трех подходов: личностно ориентированного на общенаучном уровне, семиотического на конкретно-научном уровне и герменевтического на методико-технологическом уровне.

ГЛАВА II. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТОДИКА КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

§ 2.1. Закономерности и принципы концепции коммуникативной подготовки младших школьников

Данная глава посвящена рассмотрению закономерностей и принципов концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, раскрытию компонентного состава методики коммуникативной подготовки младших школьников и описанию ее технологической составляющей.

В процессе изучения русского языка в начальной школе учащиеся овладевают поликультурными языковыми знаниями, навыками оперирования языковыми средствами в общении, коммуникативно-речевыми действиями, формулами речевого этикета, выражающими определенные коммуникативные намерения с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Принципы коммуникативной подготовки отражают закономерности, которые лежат в основе достижения целей языкового образования.

Анализ литературы по проблеме коммуникативной подготовки (М.Т. Баранов, В.А. Кан-Калик, Т.А. Ладыженская, Н.И. Формановская, Л.А. Шкатова и др.) [151; 152; 256; 258; 284], собственный опыт профессиональной деятельности в системе начального общего образования позволили выделить принципы построения концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Основными закономерностями концепции коммуникативной подготовки младших школьников являются:

– коммуникативная подготовка имеет характер социально обусловленной деятельности человека, предполагающей активизацию умственных и нравственно-волевых усилий через личностно-ориентированное общение;

– коммуникативная подготовка основывается на активности учащегося в процессе обучения, неразрывно связана психологической направленностью его личности и стремлением самопознания себя и другого в общении;

– коммуникативная подготовка способствует осознанному овладению младшими школьниками языком в единстве формы и содержания;

– коммуникативная подготовка ориентирована на использование системы языка с целью достижения младшими школьниками результатов общения в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности;

– коммуникативная подготовка предполагает поликультурное образование учащегося, чему способствует развитие коммуникативных универсальных учебных действий, а также их переносу в различные социально значимые ситуации;

– коммуникативная подготовка предполагает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности как способам осуществления общения;

– коммуникативная подготовка формирует коммуникативно-развивающуюся языковую личность младшего школьника посредством организации общения через управление учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельностью учащихся и раскрытие личностных резервов учащихся.

Создавая методику коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, мы, в первую очередь, определили и сформулировали систему основных требований и правил к построению образования для решения стоящих перед ним задач – принципов научно-методической концепции начального языкового образования [145].

Процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника будет результативным в рамках научно-методической концепции коммуникативной подготовки в языковом образовании, ядром которой выступают закономерности и принципы концепции: а) общедидактические принципы концепции коммуникативной подготовки младших школьников; б) принципы педагогического управления коммуникативной подготовкой; в) принципы осуществления коммуникативной подготовки младших школьников.

Данная концепция предполагает методику коммуникативной подготовки в языковом образовании, ориентированную на практическое владение языком и устной речью с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности как наиболее целесообразных видов деятельности.

1) Общедидактические принципы концепции коммуникативной подготовки младших школьников:

– *принцип кроссдисциплинарности* предполагает преодоление дисциплинарных границ и утверждает, что содержание одного предметного курса филологической области должно накладываться на содержание других гуманитарных дисциплин с целью фундаментализации языковых знаний;

– *принцип преемственности* гласит, что традиции становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника

должны непрерывно совмещаться со структурой и содержанием инноваций современной коммуникативной подготовки;

– *принцип поликультурности* способствует становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника через воспитание человека, впитавшего в себя богатство национально-культурного наследия, готового осуществлять общение на основе сотрудничества и кооперации с представителями иных культур и ценностей в достижении целей культурно-речевого взаимодействия.

2) *Принципы педагогического управления коммуникативной подготовкой:*

– *принцип фасилитации* способствует продуктивности коммуникативной подготовки младших школьников благодаря стилю деятельности и качествам личности педагога, облегчающего проявление детской инициативы, содействующего процессу личностного развития и самореализации при взаимодействии ученического коллектива;

– *принцип менеджмента комплексности* означает взаимодействие целевого, линейного и функционального педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников, который устанавливает управляемый переход от учебной деятельности к деятельности в жизненной ситуации и переход от совместной с педагогом деятельности к самостоятельной деятельности ученика;

– *принцип витагенности* предполагает в коммуникативной подготовке младших школьников опору на собственный жизненный опыт, построенный на востребовании и преобразовании информации, находящейся в области долговременной памяти с последующим использованием в образовательных целях или новых условиях.

3) *Принципы осуществления коммуникативной подготовки младших школьников:*

– *принцип ориентированности* предполагает способность человека выбирать оптимальный способ ориентирования и действий согласно ожиданиям других людей, социальных групп, общества в соответствии с результатами коммуникативной ориентировки.

– *принцип персонификации* означает устойчивое отождествление младшего школьника со значимым для него другим человеком, желание быть на него похожим, в соответствии с развитием в данном возрасте механизмов идентификации и подражания.

– *принцип полисубъектности* предполагает многомерно-деятельностный характер процесса начального языкового образования, поскольку учащиеся включены в различные виды социальной, информационной, коммуникативной деятельности, которая должна быть согласована с базовыми нравственными ценностями общества.

Системообразующим принципом осуществления коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании является *принцип интегративности*, который при разработке целеполагания и определения содержания языкового образования обеспечивает целостность, системность, управление и реконструкцию образовательного процесса в соответствии с выявленными противоречиями и проблемой, предполагает взаимосвязь закономерностей, принципов, подходов, форм, методов, приемов, средств и условий, а также совместную, созидательную деятельность педагогов и родителей в коммуникативной подготовке младших школьников.

Закономерности и принципы инструментально представляют собой научно-методическую концепцию коммуникативной подготовки младших школьников, которые способствуют успешной реализации процесса становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников в языковом образовании (см. рис. 1).

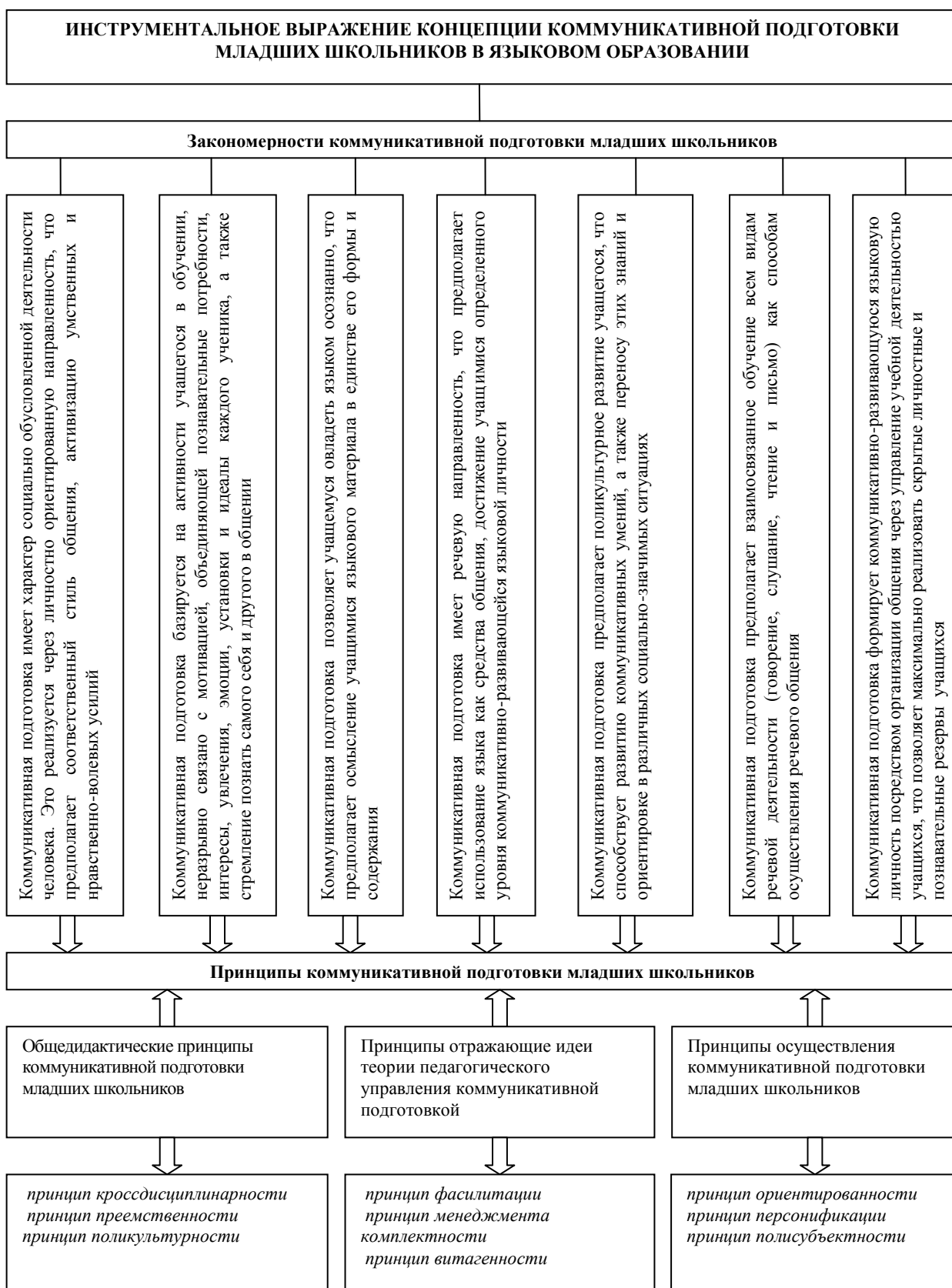


Рис. 1. Инструментальное выражение концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Рассмотрим общедидактические принципы концепции коммуникативной подготовки младших школьников.

Процесс коммуникативной подготовки в предметном курсе русского языка в начальной школе должен начинаться со стремления педагогов повышать собственный культурный и профессиональный уровень, который является образцом для подражания в морально-этическом, нравственном, духовном плане и, в том числе, коммуникативной деятельности, опираться на подъем престижа профессии учителя в обществе, подъем престижа чтения не только программных произведений, но и дополнительной художественной литературы, содержащей образцы русского литературного языка и сопровождаться общественной борьбой с засорением русского языка в разных сферах употребления.

В начальном языковом образовании должен быть заложен фундамент осознания структуры родного языка и стремления дальнейшего совершенствования всех видов речевой деятельности с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по принципу параллельного изучения грамматических явлений языка на основе проявления текстовых особенностей в речи [59; 107; 184].

Работая с учебными и другими видами текстов, следует развивать активное внимание ребенка, учить слушать и читать с пониманием. Изучение структуры текстов должно сопровождаться грамматическим разбором, анализом языковых явлений и речевых особенностей в тексте. Текстовый анализ должен быть всеобъемлющим, включая структурно-языковой, лексико-смысловой, историко-филологический и коммуникативно-ориентированный разбор. Педагогу необходимо поощрять самостоятельное составление младшими школьниками собственных поэтических и прозаических, монологических и диалогических текстов [21; 78; 270].

Принцип кроссдисциплинарности является одним из общедидактических принципов концепции коммуникативной подготовки младших школьников при обучении русскому языку. Обучение русскому языку должно пересекаться с другими курсами начального общего образования: литературы, окружающего мира, отечественной истории, так как все перечисленные предметные курсы имеют в качестве объекта изучения разного рода тексты, которые составляют воспитательное единство начального языкового образования.

Современные образовательные программы [185; 186; 187; 188; 189 и др.] основываются на убеждении, что некоторые дисциплины не способны решать важные проблемы образования. В связи с этим, многие исследователи в области гуманитарных наук объединили свои усилия и направили их на синергетичность и глобализацию актуальных программ.

Кратко определим уровни междисциплинарного взаимодействия в современном образовании как главный вопрос, возникающий в ситуации междисциплинарного подхода (М. Гиббон, С. Шварцман и др.):

Мультидисциплинарность: механическое соединение усилий нескольких дисциплин для решения какой-либо проблемы, каждая из которых сохраняет свою специфику, границы и независимость.

Кроссдисциплинарность: когда содержание одной дисциплины представляется с позиций другой с целью объяснения содержания одного предмета определениями и понятиями другой.

Междисциплинарность: сохранение интеграции методологического инструментария из разных областей и их методов для решения какой-либо проблемы.

Трансдисциплинарность: сфера, формирующаяся за пределами дисциплинарных границ, учитывая специфику современного приращения знаний как комплексного процесса.

Детально рассмотрим принцип кроссдисциплинарности с позиций зарубежных исследований.

Ж. Пиаже и др. рассматривает кроссдисциплинарность как область, которая обзорекает одну дисциплину с перспективой на другую, например, история математики [178].

Понятие «кроссдисциплинарность» часто рассматривается как современное понятие, но его идея возникла еще в Древней Греции, когда драматурги и историки заимствовали элементы философии или медицины для понимания их дальнейших исследований.

В научной литературе имеется множество определений понятия кроссдисциплинарности, отличающихся в понимании содержания, которое авторы вкладывают в один и тот же термин.

В словаре Уэбстера дается следующее определение: «кроссдисциплинарность включает две или более академических, научных или художественных дисциплин». В словаре Уорднета кроссдисциплинарность – сотрудничество двух или более предметных областей.

В лингводидактическом словаре дается следующее определение кроссдисциплинарности: данный термин относится к образованию и обучению и является особенностью знания, которые пересекаются. Кроссдисциплинарность включает рассмотрение предмета с разных сторон и разными методами, пронизывая дисциплины и образуя новый способ его понимания [125].

Кроссдисциплинарность, по мнению Х. Якобса и др. – это вид знания и подход к курсу обучения, которые сознательно включают методологию и язык более чем одной дисциплины для рассмотрения проблемы или темы.

По мнению Н. Моти и др., кроссдисциплинарность – соединение в единстве компонентов двух или более дисциплин в целостной программе обучения.

По Г. Бергеру и др. кроссдисциплинарность – понятие, обозначающее взаимодействие между двумя или несколькими различными дисциплинами, от простого обмена идеями до взаимной интеграции методологии, терминологии, организации исследовательской и образовательной деятельности [131].

Немецкий социолог Р.Кенинг различает два типа кроссдисциплинарности – «мягкий» и «жесткий». «Мягкий» тип подразумевает между дисциплинами вспомогательное взаимодействие, «жесткий» представляется как сумма аспектов, изучаемых дисциплинами. [23].

Таким образом, в связи с интенсивной разработкой научных исследований с использованием принципа кроссдисциплинарности будет развиваться и внедряться методика в практику образовательных организаций.

Принцип преемственности является важнейшим принципом, обеспечивающим эффективность коммуникативной подготовки младших школьников. Преемственность в образовании понимается как одно из необходимых условий развития личности учащегося, т.к. предполагает связь между ступенями обучения в сохранении различных элементов целого или системы.

В исследовании проблемы коммуникативной подготовки младших школьников принцип преемственности понимается как взаимосвязь традиционного формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности с инновационной структурой и содержанием современного языкового образования.

Развернутое определение понятию «преемственность» дает А.А. Леонтьев, который рассматривал его как непрерывность на границах различных ступеней обучения, начиная от дошкольного учреждения до последиplomного образования, соблюдая единство подходов к организации образования [121].

Наиболее полно и последовательно принцип преемственности реализуется в образовательной системе начального общего образования «Школа 2100». Можно отметить следующие направления реализации преемственности: единство методологии, целей, содержания, процесса и оценивания образовательных достижений учащихся [37].

В курсах русского языка и риторики, реализуемых в рамках образовательной системы «Школа 2100» внешняя и внутренняя непрерывность разграничивается. Под внешней подразумевается организационный переход обучения на более высокую ступень, под внутренней – соотнесенность содержания и технологий на всех ступенях образовательного процесса. Сегодня преемственность рассматривается как одно из условий непрерывного образования.

Познакомившись с методическими рекомендациями начального языкового образования [154; 174; 222; 247; 288 и др.], мы обогатили представление о принципе преемственности новыми содержательными компонентами, такими как:

- эмоциональный – обеспечение эмоциональной комфортности школьника, приоритете положительных эмоций;
- деятельностный – обеспечение связей ведущей деятельности смежных периодов;
- содержательный – соотношение между перспективами дальнейшего обучения и имеющимися знаниями на каждой ступени;

- коммуникативный – учет особенностей общения младших школьников;
- педоцентрический – постановка в центр образовательного процесса индивидуальный характер обучения и воспитания каждого школьника.

Реализация принципа преемственности в обучении русскому языку является одним из важных принципов. Именно поэтому данная педагогическая проблема постоянно находится в центре внимания педагогов, психологов, методистов (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, М.Р. Львов, М.И. Скаткин и др.) [64; 130; 213].

Отсутствие единства к обучению русскому языку на всех ступенях школьного образования приводит к тому, что у школьника не складываются представления о языке как системе единиц, он не может анализировать языковую действительность, плохо усваивает фонетические, лексические, грамматические нормы и орфографические правила. Вопросам преемственности в изучении русского языка посвящены специальные исследования, в которых предпринимаются попытки решить данную проблему, установив поэтапность изучения конкретного языкового материала. Основное внимание в этих исследованиях уделяется дифференциации языкового материала по степени сложности и распределению его по ступеням обучения (С.И. Львова, Т.К. Лидман-Орлова, Н.А. Пленкин и др.).

Между тем, современные исследования в области психолингвистики позволяют подойти к решению данной проблемы с учетом языковой способности школьника, которая вбирает в себя интеллектуальный (общий) и специальный компонент (состоящий из речевой и языковой части), ядром которой является «чувство языка», языковая интуиция и характеристики языковой личности [47; 96 и др.].

Если в методику обучения младших школьников русскому языку на каждом уроке включать элементы языкового творчества, лингвистической догадки и другие приемы языкового образования, то у учащихся повысится восприимчивость к семантике языка и улучшится языковая способность личности за счет развития «чувства языка» при помощи принципа преемственности традиций формирования языковой личности с содержанием современных инноваций в процессе коммуникативной подготовки и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности школьника [108].

Современным принципом начального общего образования является **принцип поликультурности** [104; 105]. Закон РФ «Об образовании» также провозгласил единство культурного и образовательного пространства страны при условии всемерного содействия развитию национальных культур и региональных культурных традиций [76].

Принцип поликультурности способствует становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника через воспитание человека, впитавшего в себя богатство национально-культурного наследия, готового осуществлять общение на основе сотрудничества и кооперации с представителями иных культур и ценностей в достижении целей коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Понятие культуры в присвоении личностью младшего школьника культуры речи и общения обретает для него иной смысл, который выражает степень присвоения личностью данной культуры и уровень самореализации в ней, проявляющейся в развитии коммуникативных качеств, преобразовании личности в общении и т.п. В философско-психологической трактовке общение выступает «способом бытия культуры» (А.В. Буева и др.) [36].

Аспекты, в которых исследуется принцип поликультурности чрезвычайно разнообразны и отражены в работах Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, Ю.С. Давыдова, А.Н. Джуринского, М.Н. Кузьмина, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой и др. Поликультурное пространство рассматривается в разных аспектах: как феномен культуры, как механизм передачи социального опыта, как сфера педагогических ценностей, как звено педагогической культуры, как информационная среда [101].

Аспекты реализации принципа поликультурности в коммуникативной подготовке младших школьников:

- Педагогическая: оказывать педагогическую поддержку ученика.
- Воспитательная: формировать нормы поликультурной коммуникации.
- Психологическая: развивать культуру чувств и культуру общения.
- Методическая: использовать формы и методы национальной идентичности и толерантного сознания в начальном языковом образовании.

Принцип поликультурности основан на диалоге национального и общечеловеческого, интеграции человековедческих знаний и культур, обращении к личностно-смысловой сущности человека, внутренним источникам сознания, разнообразию культур и субкультур в окружающем мире [83].

Существенный вклад в разработку вопросов поликультурного образования сделан Г.Д. Дмитриевым [68] и др. Опираясь на результаты его исследований в основе данного принципа лежит гуманистическая идея о том, что не существует лучшей или худшей культуры. Все культуры различаются между собой, а ее значимость определяется индивидами.

Отражая многоэтническую природу российского общества, принцип поликультурности полагает, что содержание языкового образования на

всех ступенях обучения, от целеполагания до оценки качества, должно отражать элементы из разных этнических культур [294].

Принцип поликультурности позволяет воспитать чувство эмпатии, которое способствует успешному общению, предполагает толерантность в ситуациях поликультурного взаимодействия [146].

Мы разделяем позицию тех ученых, кто считает, что принцип поликультурности заключается в формировании личности, готовой к активной созидательной деятельности в многонациональной среде, уважающей иные общности людей [33; 137; 233 и др.].

Наше следование принципу поликультурности предполагает, что методы и формы организации коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании должны быть такими, чтобы как можно большее число школьников были вовлечены в самоуправление по конструктивному взаимодействию с представителями иных культур.

Кроме религиозной, расовой, этнической и языковой культуры принцип поликультурности обращен и к культуре людей с ограниченными возможностями, представителей разного возраста, в зависимости от различного географического положения и др. [293].

Только в результате следования данному принципу в языковом образовании возможно достижение младшими школьниками достаточного уровня общей культуры как залога ее социальной и нравственной целостности и творческого уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Рассмотрим в отдельности **принципы педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников**. Сегодня общество по ряду изменившихся условий столкнулось с необходимостью изменения форм и методов обучения. С этой точки зрения становится

актуальным **принцип фасилитации**, который в переводе с английского языка означает содействие и помощь в создании благоприятных условий.

Фасилитацию подразделяют на педагогическую и социальную. Педагогическую фасилитацию понимают как условие повышения результативности образования и развитие его субъектов благодаря особому стилю деятельности педагога и качествам его личности [129].

Для определения сущности данного принципа необходимо произвести анализ понятия фасилитации. Э.Н. Гусинский, Э.Ф. Зеер, К. Роджерс, В.А. Сластенин и др. педагогическую фасилитацию признают эффективным принципом управления и стимулирования эффективных результатов процесса обучения [216 и др.].

Разработку принципа педагогической фасилитации начал в 50-х гг. XX в. К. Роджерс и другие представители гуманистической психологии. Среди отечественных психологов, изучающих процессы фасилитации имена Э.Ф. Зеера, И.В. Жижинной и др. Большинство исследований выполнено при изучении педагогических процессов.

Суть педагогической фасилитации в коммуникативной подготовке в языковом образовании состоит в том, чтобы от формирования функциональных свойств личности учащегося перейти к подготовке активной, способной к самостоятельному анализу и самовыражению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, порождая ее стремление к самосовершенствованию.

Мотивационная потребность в обучении создается учителем не в обязательной части выполнения задания школьником, а в ситуации выбора, с помощью ориентационной установки педагога. Поэтому учитель должен включить обучающихся в совместную ориентировку по распределению функций управления в целях ученического взаимодействия и возникновения внутренних мотивов деятельности [118].

Принцип фасилитации, на наш взгляд, один из важных требований современного образования обучающихся, обеспечивающих его качество. При фасилитации коммуникативной подготовки младших школьников педагог использует методы и приемы, способствующие творчеству, формированию умения рассуждать, искать новые грани в известном. Поэтому принцип фасилитации создает условия для повышения познавательной активности обучающихся, оптимизирует процесс коммуникативной подготовки в языковом образовании.

Исследованием установлено, что фасилитация – это своеобразная «подъемная сила» самореализации личности обучающегося, имеющая три составляющих компонента, лежащих в ее основе – сотрудничество, взаимозависимость и личная автономия [89]. Следовательно, принцип фасилитации в методике коммуникативной подготовке младших школьников предусматривает включение обучающегося в речетворческую, проектную деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития личности.

Принцип фасилитации ориентирован на разрешение противоречий в коммуникативной подготовке, уменьшение влияния когнитивного диссонанса, добавляя новые элементы в систему языковых знаний и коммуникативно-речевых умений. Вместе с тем не следует исключать и феномен негативной фасилитации – ингибиции, ведущий к формализму, индифферентности, болтливости субъектов языкового образования [289].

Принцип фасилитации в коммуникативной подготовке младших школьников определяет стратегию и тактику в педагогическом управлении и реализуется через взаимодействие обучающихся и педагогов в личностно ориентированной парадигме на основе соуправления, открытости, творчества, оптимистической перспективы, установления контактов для самосовершенствования учащихся и становления

коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Принцип менеджмента комплексности является важным методическим принципом организации коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании. Менеджмент – синоним термина «управление», однако не в полной мере. Понятие «управление» намного шире, поскольку применяется к разным видам человеческой деятельности, в том числе и педагогической, т.к. деятельность педагога тоже является отчасти управленческим видом деятельности. Именно поэтому для повышения эффективности профессиональной деятельности педагогу необходимо знать и понимать законы управления [1].

Этот принцип требует одновременно и комплексного, и системного подходов к управлению. Системность в педагогическом управлении означает необходимость использования анализа в каждом управленческом решении. Комплексность в педагогическом управлении означает необходимость всей управляемой системы, учета всех сторон, направлений и свойств [39].

Из принципа педагогического управления вытекают правила группового поведения школьников, из которых, в свою очередь, вытекают правила индивидуального поведения с учетом их личностных особенностей [40].

Исследованием установлено различие принципа комплексности и принципа менеджмента комплексности при разработке методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании. Принцип комплексности предполагает учет в управленческой деятельности педагога всех факторов. А принцип менеджмента комплексности предполагает кроме комплексности факторов

учет влияния факторов друг на друга и на результат управленческой педагогической деятельности.

Принцип менеджмента комплексности предполагает, что организация педагогом коммуникативной подготовки младших школьников развивается не по одному направлению и условию, а по их совокупности и касается не одного или нескольких школьников, а всего ученического коллектива.

Принцип менеджмента комплексности понимается нами как требование создать комплексную методику коммуникативной подготовки младших школьников, при которой обучающиеся выступали бы не только фактором самообучения, но и, главным образом, ставили целью достижение коммуникативно-развивающейся языковой личности для практического применения языковых знаний и коммуникативно-речевых умений в жизни.

Педагогическое управление коммуникативной подготовкой младших школьников предполагает ряд последовательных операций: планирование, мотивацию, организацию, контроль и оценку результатов, которые позволяют педагогу иметь представление о состоянии результативности коммуникативной подготовки в определенный момент времени, о достижении задач, с тем, чтобы обеспечить творческий этап становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника [65; 118].

Таким образом, педагогическое управление коммуникативной подготовкой младших школьников с позиции принципа менеджмента комплексности есть систематически осуществляемое, сознательное, целенаправленное организационно-методическое взаимодействие педагога с коллективом младших школьников на основе познания тенденций современного языкознания в интересах обеспечения

оптимальных перспектив поставленной цели – становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Принцип менеджмента комплексности предполагает взаимодействие типов педагогического управления: целевого, линейного и функционального, который устанавливает управляемый переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации и переход от совместной с педагогом деятельности к самостоятельному коммуникативно-творческому поиску и означает готовность ученика к поликультурному общению в реальной действительности [71].

Признание **принципа витагенности** говорит об эффективности теории и практики витагенного обучения и необходимости дальнейшего применения в языковом образовании при педагогическом управлении коммуникативной подготовкой младших школьников.

В этимологическом словаре понятие витагенность означает две основы: витальность и генезис. Витальный в переводе с английского означает жизненный. Генезис в переводе с греческого – происхождение чего-либо. Следовательно, семантика термина «витагенность» - порождение, становление и развитие [182].

Принцип витагенности чаще всего отождествляется с понятием «витагенный опыт», которое было обосновано А.С. Белкиным [24] и др. и связано с необходимостью поиска способов реализации практической стороны гуманизации процесса образования.

Проблема использования витагенного опыта школьников широка и многогранна. Изучение опыта исследований (А.С. Белкин, И.И. Бецкой, Н.Ф. Бунаков, Ф.И. Буслаев, Н.О. Вербицкая, Н.Х. Вессель, К.Н. Вентцель, В.И. Водовозов, Э.Ф. Зеер, П.Ф. Каптеров, Н.А. Корф, А.Н. Леонтьев и др.) показало, что ученые в своих исследованиях искали разные пути

привлечения витагенного опыта в качестве дополнительного источника в образовательном процессе.

Витагенный опыт человека имеет много составляющих: академические знания, чувства, мысли, поступки, обыденные знания, включающие в себя приметы, рецепты, традиции, правила, нормы, опыт деятельности и др., которые становятся достоянием отдельной личности при включении ее в процессы познания, освоения действительности и представляет в целом личностное знание [143].

На основании витагенной информации складывается витагенный опыт человека, что создает основу для коммуникативной подготовки младших школьников. Процесс перехода витагенной информации в витагенный опыт проходит следующие стадии:

Первая – недифференцированное восприятие витагенной информации.

Вторая – оценочно-фильтрующая. Личность определяет значимость полученной информации с общечеловеческих позиций, затем с позиции личностной значимости.

Третья – установочная. Личность создает либо стихийно, либо осмысленно установку на запоминание данной информации с приблизительным сроком «хранения», который определяется ее значимостью или практической направленностью. Это определяет уровень ее освоения:

1.) Операциональный. Это информация имеет наименьшее значение для личности, «на всякий случай».

2.) Функциональный. Она используется в ситуации выбора.

3.) Базовый. Установка на длительное запоминание, наибольшая значимость для личности обучающегося.

Таким образом, процесс перехода витагенной информации в витагенный опыт проходит следующие стадии. Первая связана с самонакоплением информации. Вторая – с анализом жизни и деятельности человека. Третья стадия имеет самостоятельную образовательную функцию [153].

С целью коммуникативной подготовки младших школьников мы предлагаем следующие основания отбора витагенной информации:

- социальная значимость и соотнесенность с общечеловеческими ценностями;
- содержание образцов речевого поведения человека в разнообразных жизненных ситуациях;
- влияние на осознание и понимание причин собственных неудач;
- влияние на эмоциональную сферу ребенка, вызывая положительные чувства;
- побуждение к активным действиям.

Таким образом, жизненный опыт человека формирует качества его личности, а задача учителя – помочь ему проявить то, что заложено в нем природой [218].

Рассмотрим принципы осуществления коммуникативной подготовки младших школьников.

Принцип ориентированности, с которым сегодня активно связана теория и практика начального общего образования, разделяет *субъективно-позиционную* либо *тематическую* ориентацию в выборе коммуникативных действий, разворачивающуюся вокруг темы или предмета. С одной стороны, любое коммуникативное действие понимается как выражение субъективной позиции, с другой, оно видится как адресованное к определенной теме или лицу.

Высказывание осмысливается как способ передачи значений от одной субъективности к другой, а коммуникативное пространство – как базовое условие этой передачи, имеющей статус обмена. Коммуникативное действие видится уточняющим тему. А содержание коммуникации понимается не как понятность темы, а как общность ее понимания [35].

Исследователи выделяют еще один тип коммуникативной ориентации – *ориентации на ситуацию*, не дополняющий две предыдущие, а обнаруживающий их локальность, когда коммуникативное действие ориентируется на целостную ситуацию, а не на позиции участников общения или тему их обсуждения [220].

Если для субъективно-тематического понимания коммуникации ключевым являются обстоятельства формирования высказывания или его истоки, то для ситуационной ориентации важно, какие эффекты последуют. Следовательно, действие определяет ситуацию и тем самым создает условия своего свершения. Это означает, что коммуникативное действие является своим собственным условием [50].

Таким образом, принцип ориентированности как принцип осуществления коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании учитывает три типа *ориентации* коммуникативных действий младших школьников: 1) субъективную или позиционную; 2) предметную или тематическую; 3) ситуационную или целостную.

Основой общения младших школьников в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности являются коммуникативные ситуации, которые рассматриваются с трех позиций: 1) психологической, как стимулы речевого общения; 2) лингвометодической, т.к. они создаются с помощью: а) слов, высказываний, текстов и культуры как основных дидактических единиц коммуникативной подготовки младших школьников; б) диалогов, имеющих национальную идентичность и

толерантную направленность; в) речетворческих и риторических задач, этюдов и упражнений, представляющих собой воображаемые ситуаций общения; 3) лингводидактической, как способа педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников в языковом образовании [124; 125].

Таким образом, под коммуникативной ситуацией нами понимается мотивированный способ педагогического управления коммуникативной подготовкой в языковом образовании, включающий создаваемые условия и внутреннюю потребность младших школьников в культурно-речевом общении.

В исследовании проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании ученые (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик, Н.И. Формановская и др.) обосновали положение о том, что от установочной цели, составляющих компонентов текста и соответствующих коммуникативных задач зависят коммуникативные действия младших школьников, реализуемые в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности [80; 121; 130; 258].

Исследователи классифицируют коммуникативные умения: по уровню владения языком, учету адресата, умению формировать коммуникативное намерение, учету слушателей, степени эффективности и т.д. [41; 42].

Итак, процесс коммуникативной подготовки младших школьников в курсе «Русский язык» целесообразно осуществлять на основе принципа ориентированности и создания коммуникативных ситуаций с помощью естественных условий и родного языка, а также искусственно созданной педагогом дидактической среды с активным использованием педагогических условий, средств и методов коммуникативной подготовки

в языковом образовании. Речевая тренировка в подобных ситуациях готовит младших школьников к общению в естественных условиях.

Следующим принципом осуществления коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании является **принцип персонификации** (идентификации). У учащихся младшего школьного возраста развиты процессы идентификации, эмпатии, подражания, ориентации на персонифицированные идеалы, которые становятся для младшего школьника образцами и, соответственно, средствами воспитания, в том числе и социально-коммуникативного.

Стремление быть похожим на взрослого, образ которого каким-то образом выделяется в сознании ребенка исследовали зарубежные психологи (А. Адлер, К. Юнг, Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) и отечественные ученые (А.Г. Асмолов, К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Б.С. Братусь, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе, В.Э. Чудновский и др.).

Большинство ученых полагают, что процесс идентификации происходит на сознательном и бессознательном уровнях и является активным способом обучения, т.к. через идентификацию учащиеся осваивают навыки общения и формы социально приемлемого поведения.

Многие психологи, занимающиеся проблемой развития личности, утверждают о необходимости специального обучения процессу идентификации, другие же расценивают человеческую способность к идентификации исключительно как результат генетики [53; 55 и др.].

Исследование показало, что персонификациями мы называем создание мысленно-образных идеалов, которые репрезентируют людей. Также мы выделяем понятие объективфикации, когда социальные объекты

идентифицируются с живыми предметами, которым приписывается свойство одушевленности.

В коммуникативной подготовке младших школьников можно выделить пять категорий персонификаций: самоперсонификации, персонификации другого, персонификации группы и символические персонификации.

Идентификация является результатом смешивания двух персонификаций любой категории. Например, младший школьник может идентифицировать две персонификации друг с другом, когда видит сестру и маму как одно целое.

Механизм персонификации развивается с раннего детства. Ребенок постепенно узнает, что похож на других и принадлежит к определенной группе людей, потом он начинает думать, что другие испытывают то же самое внутри себя, что и он, приписывая другим чувства, сознание, потребности, интересы, мотивы и прочие характеристики.

В.С. Библер и др. считает, что «каждому человеку свойственен излишек виденья, который открывается только ему и только с его места. В этом заключается призвание человека – знать свое единство и реализовать себя соответствующим образом» [27].

Согласно личностно ориентированному образованию, персонификация учащегося – это специфическая самоорганизация субъекта своего образовательного пространства. Персонификация раскрывает собственное «Я» младшего школьника как субъекта свободного сознательного выбора образовательных траекторий индивидуального развития. В процессе отображения своей субъективности личность выбирает индивидуальные способы приобщения к социуму, формируется своя картина мира и способ жизни [241].

В.Л. Бенин [25] и др. в качестве основных элементов структуры личности предложил систему персонификаций – сформированных образов себя и окружающих, определяющих отношение к себе и другим, подчеркивая, что для личности значимым является то, как он вписывается в реалии социума и воспринимается окружающими.

В.А. Сластенин [216] и др. обосновал приоритет субъектно-смыслового обучения, в сравнении с информационным, и формирования множества субъективных картин мира, которым способствует: диагностика личностного развития, ситуативное проектирование, включение учебных заданий в контекст жизненных проблем, отказ от обобщенных форм обучения в пользу индивидуальных.

На основе положений, раскрывающих принцип идентификации в образовательном процессе, можно говорить о формировании у субъектов коммуникативной подготовки определенных персонифицированных систем знаний. *Под коммуникативным знанием мы подразумеваем персонифицированное знание, существующее на уровне индивида, которое тесно связано с опытом конкретного человека, его действиями, принимаемыми идеалами и ценностями [115 и др.].*

В исследовании мы разделяем точку зрения П. Друкера и др., что знание нельзя найти в книгах, там можно найти лишь информацию. «Знание – это способность использовать информацию в конкретной ситуации и сфере деятельности» [113].

Л.В. Трубайчук и др. отмечает, что «...ценность ученика определяется воссозданием не столько социального, сколько индивидуального опыта, обогащенного последним. Ученик становится субъектом познания, он является им сначала как носитель субъективного опыта. Затем происходит «встреча» чего-то заданного с уже

существующим субъективным опытом, обогащение, окультуривание последнего» [242].

В изучении проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности мы выделяем несколько стадий персонификации: 1) идентификация, когда усваиваются коммуникативные знания на репродуктивной основе; 2) индивидуализация, которая характеризуется свободным развитием языкового самовыражения; 3) собственно персонификация, построенная на результативной методико-технологической основе и комплекса педагогических условий и средств.

Таким образом, коммуникативная подготовка с позиций принципа идентификации – это персонифицированное знание младшего школьника правил и норм взаимно обогащающего коммуникативного взаимодействия с людьми, соотнесенное с собственным, личностно значимым опытом, который у него формируется, а также личностными смыслами и целями учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

Принцип полисубъектности в организации коммуникативной подготовки младших школьников реализуется через субъект-субъектные отношения участников языкового образования с опорой на индивидуальный коммуникативный опыт каждого субъекта, творческое взаимодействие и саморазвитие. В основе принципа полисубъектности лежит коллективная субъектность, взаимосвязь всех элементов и их свойств в пространстве коммуникативной подготовки младших школьников.

Анализ принципа полисубъектности требует разграничения терминов «субъектность» и «субъект» в начальном общем образовании. Человек как субъект имеет индивидуальность и стремление к

самореализации собственного потенциала путем познания и преобразования действительности и самого себя. Свойство человека, проявляющееся в активном отношении к миру, рефлексивность, автономность и способность к саморазвитию, мы называем субъектностью [254].

Субъектность школьника является насущной проблемой образования, поскольку такие субъекты, как родители и учащиеся занимают пассивную позицию и школу видят в качестве средства обучения, а не цели научения, где главенствующая роль принадлежит самообучению и саморазвитию.

В формировании субъектности младшего школьника главная роль, на наш взгляд, принадлежит языковому образованию, заключающемуся в освоении языка, культуры, социального опыта общения и поведения. В психолого-педагогических и философских исследованиях изучены отдельные аспекты развития субъектного потенциала личности (З.И. Васильева, Н.И. Вьюнова, С.М. Годник, А.Г. Громцева, Н.В. Кузьмина, В.А. Лекторский, И.Я. Лернер, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, А.Н. Шимица, Г.И. Щукина и др.).

В.М. Розин [197; 198] и др. понимает термин «субъект» в трех плоскостях и взаимодействиях – как «субъект-субстанцию», «источник познания и творчества» и «субъект-объект».

При этом Дильтей [193] и др. указывает, что в основе познания субъекта лежит объективное понимание индивидуальности других и признание их такими же познающими субъектами.

Основываясь на учении Гуссерля и др., субъект не является оторванным и обособленным источником творчества и познания, так как взаимодействует с другими субъектами в общении и определен им [201].

Хайдеггер и др., изучая проблему субъекта и субъектности, подчеркивает, что язык, речь и способность к взаимодействию определяют сущность субъекта [226].

Становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в коммуникативной подготовке – сложный процесс субъектности ученика, связанный с этапами приобретения витагенного опыта. Ученик развивается не только в общении, но и при самостоятельной деятельности, при этом роль учителя – определять степень влияния других субъектов на процесс языкового образования. Другими субъектами в коммуникативной подготовке выступают: семья, соседи, образовательные организации дополнительного образования, другие социальные структуры, педагоги, средства массовой информации и т.п. Одна из значимых идей научно-методической концепции коммуникативной подготовки – интеграция данных субъектов в языковое образование младших школьников.

Взаимосвязь субъектов в коммуникативной подготовке осуществляется на внутреннем и внешнем уровнях. На внутреннем уровне происходит взаимодействие субъектов, которое реализуется в совместных формах учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности. На внешнем уровне – при создании системы поддержки на разных уровнях, программ и проектов для учащихся, направленных на решение проблемы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности [251].

Взаимодействие субъектов языкового образования – объективная необходимость коммуникативной подготовки младших школьников при создании развивающей среды. Принцип полисубъектности языкового образования, как один из методологических принципов, может быть представлен следующими компонентами: освоение личностью культуры в

процессе субъектной коммуникативно-творческой деятельности; развитие субъект-субъектных отношений в учебно-познавательной учебной деятельности; поликультурное взаимодействие младшего школьника с другими субъектами образовательного пространства [221].

Выводы по § 2.1.

Таким образом, инструментальное выражение научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании представлено закономерностями и принципами:

1) Общедидактическими принципами концепции коммуникативной подготовки младших школьников (кроссдисциплинарности, преемственности, поликультурности):

Принцип кроссдисциплинарности включает рассмотрение предмета, в частности языка и речи, с разных сторон и разными методами, пронизывая дисциплины (русский язык, литературное чтение, отечественная история и др.), и образует новый способ его понимания с помощью различных методов из разных дисциплин начального общего образования.

Принцип преемственности означает взаимосвязанность традиций становления коммуникативно-развивающейся языковой личности со структурой и содержанием инноваций в коммуникативной подготовке при обучении младших школьников русскому языку, заключающихся в последовательности, систематичности расположения материала, в опоре на достигнутый учащимися уровень языкового и речевого развития и дальнейшей перспективности использования освоенного материала.

Принцип поликультурности в коммуникативной подготовке младших школьников отражает принцип множественности культур, составляющих культуру российского общества, включая ее

полиэтнический характер, предполагающий реализацию особенностей представленных в России культур.

2) Принципами педагогического управления коммуникативной подготовкой (фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности):

Принцип фасилитации реализуется через взаимодействие обучающихся и педагогов на основе соуправления, открытости, творчества, установления контактов для индивидуального совершенствования, развития качеств личности с помощью условий коммуникативной подготовки в языковом образовании с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Принцип менеджмента комплексности предполагает в педагогическом управлении коммуникативной подготовкой младших школьников взаимодействие целевого, линейного и функционального управления переходом от учебной деятельности к деятельности в жизненной ситуации; от совместной с педагогом деятельности к самостоятельной речетворческой деятельности ученика.

Принцип витагенности предполагает опору на жизненный опыт личности, построенный на востребовании и преобразовании информации, отражающей имеющийся опыт личности. Витагенная информации преобразуется в витагенный опыт благодаря нескольким этапам: самонакопление информации; самоанализ; самообразование.

3) Принципами осуществления коммуникативной подготовки младших школьников (ориентированности, идентификации, полисубъектности):

Принцип ориентированности учитывает три типа ориентации в выборе коммуникативных действиях младших школьников: 1)

субъективную или позиционную; 2) предметную или тематическую; 3) ситуационную или целостную.

Принцип идентификации отражает устойчивое стремление младшего школьника быть похожим на значимого для него другого человека, т.к. в этом возрасте преобладает образно-эмоциональное восприятие действительности, эмпатия, ориентация на персонифицированные идеалы и способность к отождествлению себя с ними.

Принцип полисубъектности гласит, что процесс коммуникативной подготовки личности для жизни в обществе имеет полисубъектный характер, т.к. младший школьник включен в различные виды деятельности, которая должна быть согласована с задачами языкового образования обучающихся на ступени начального общего образования.

При разработке концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании принцип интегративности является системообразующим и обеспечивает целостность, системность, управление и реконструкцию образовательного процесса в соответствии с выявленными противоречиями и проблемой, предполагает взаимосвязь закономерностей, принципов, подходов, форм, методов, приемов, средств и условий, а также совместную созидательную деятельность педагогов и родителей в осуществлении коммуникативной подготовки младших школьников.

§ 2.2. Компонентный состав методики коммуникативной подготовки младших школьников

В настоящее время проблема моделирования является актуальной и многоаспектной, изучающейся как в трудах ее основателей (В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.Б. Новик и др.), так и современников научного сообщества.

Для всестороннего рассмотрения процесса обеспечения личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов к коммуникативной подготовке младших школьников мы использовали метод педагогического моделирования, объединяющего теорию и практику исследования, значимость которого подтверждается опытно-поисковым путем. Модель является основным понятием метода моделирования, означающего в переводе с французского – норма, образец [194].

В.В. Гузеев [61] и др., разрабатывая модель обучения, считал, что она состоит из следующих компонентов: основы (методики и содержания), технологии (условий и средств) в каждом конкретном периоде времени и является элементом образовательного проекта.

Мы под моделью, вслед за В.А. Штоффом [285] и др., понимаем мысленно представленную систему, которая способна замещать ее с целью получения новой информации.

В.А. Ясвин [299] и др. считает, что модель соотносится с объектом в зависимости от цели исследования. Таким образом, говоря о моделировании концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, мы представляем один из ее возможных вариантов.

Практическая ценность методики в любом педагогическом исследовании определяется ее адекватностью объекту и соответствие принципам моделирования.

Исследовательский опыт говорит о многообразии классификаций моделей систем. При изучении проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании нами представлена структурно-функциональная модель методики, проектирование которой осуществляется в три этапа (см. табл. 2.2.1.).

Таблица 2.2.1.

Этапы педагогического моделирования

Этапы	Основное содержание деятельности	Результат
I. Анализ модели	Формулировка проблемы; описание предмета исследования; выбор теоретико-методических основ; постановка задач	Установление целевого компонента
II. Компоновка модели	Конструирование модели с уточнением зависимости между компонентами с включением критериев и показателей оценки изменений, отбор методики	Получение проекта модели
III. Проверка адекватности модели	Применение модели в опытно-поисковой работе; интерпретация результатов	Результаты внедрения модели

При проектировании концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании мы учитывали:

а) социальный заказ общества; б) государственный образовательный стандарт начального общего образования; в) коммуникативную компетенцию педагога, осуществляющего коммуникативную подготовку младших школьников; г) целостную поликультурную учебно-пространственную среду начальной школы.

Кроме того, мы опирались на: 1) сущность коммуникативной подготовки младших школьников как процесса и результата становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в процессе обучения, воспитания и развития; 2) возможности личностно-ориентированного, семиотического и герменевтического подходов; 3) этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности; 4) критерии и показатели становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Проектирование концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников подчиняется следующей логике:

определение границ модели; целей и задач создаваемого в виде модели процесса; выбор принципов для проектирования модели; определение основных функций, этапов, компонентов содержания, методов, условий моделируемого процесса для достижения цели проектируемой модели, технологической составляющей модели, критериев и оценочных показателей; определение основного результата по реализации данной модели.

Концептуальная методика коммуникативной подготовки младших школьников приспособлена к результативному использованию в процессе начального языкового образования, которая включает *целевой* (цели и задачи коммуникативной подготовки младших школьников); *организационно-исполнительный* (этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника и комплекс условий для реализации); *содержательный* (взаимодействие социокультурного, потребностно-мотивационного, когнитивно-ориентационного и практико-деятельностного компонентов); *технологический* (механизм «герменевтический круг») и *результативно-оценочный* блоки (выявление критериев и оценочных показателей становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников).



Рис.2. Методика коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании

Рассмотрим каждый из компонентов методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании (см. рис. 2).

1. Целевой блок - определение цели и задач коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании. Содержанием целевого блока является мотивационная установка и ценностное отношение к овладению языковыми знаниями, риторическими умениями и коммуникативными действиями в результате становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на основе реализации методики и педагогических условий, средств и методов учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

Исследователи (Б. Блум, А. Вирч, И.А. Колесникова, Ф. Магер, Р. Мэйджер и др.) постановку цели считают одним из важных показателей эффективности образовательного процесса при оптимальном построении его содержания. Цели модели не просто управляют блоками и компонентами методики, но и служат определяющим фактором разработки структуры и содержания коммуникативной подготовки младших школьников.

Ближайшей целью методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании мы ставим развитие у младших школьников на высоком уровне навыков культурно-речевого общения, необходимых для осуществления эффективной межличностной и межкультурной коммуникации. Перспективной целью разработки методики является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в поликультурной среде. Задачами применения методики являются: 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.

Исследованием установлено, что целевой блок разработанной концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников одновременно выступает в качестве критерия, с учетом которого происходит функционирование методики в целом.

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

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

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

Данный этап включает в себя: а) определение задач коммуникативной подготовки; б) учет необходимых базовых культурно-

речевых знаний младших школьников; в) учет индивидуальной языковой способности младшего школьника и собственных коммуникативно-речевых возможностей.

В результате накопления языковых знаний происходит развитие коммуникативно-речевых умений младших школьников, вырабатывается собственное мнение и осознание себя языковой личностью. Дальнейшее вовлечение младших школьников в речевую практику содействует переходу к следующему этапу становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

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

На данном этапе становления коммуникативно-развивающейся языковой личности происходит осмысление личностной позиции и осознание значения собственной коммуникативной подготовки, стремление к речетворческой самореализации. Личностно-смысловой этап становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника представлен организационно-педагогическими условиями в интерактивной дидактико-коммуникативной среде.

Данный этап реализует все специфические функции управленческого цикла: анализ, планирование, мотивацию, организацию коммуникативно-ориентированной деятельности, контроль и коррекцию, в рамках которых применяются конкретные методы, способствующие активной личностной позиции по решению риторических и речетворческих задач в процессе освоения русского языка.

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.

Благодаря репродуктивно-творческому этапу становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников проявляются инициативность, гибкость, способность к поиску и самостоятельности построению коммуникативных действий. Усвоенные младшим школьником языковые знания, риторические умения, коммуникативные действия, эмоциональная культура и культура мышления фиксируются в витагенном опыте и проявляются в соответствующей сфере общения и коммуникативной ситуации.

3. 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.

Выделение *социокультурного компонента* в методике коммуникативной подготовки младших школьников обусловлено сложной современной общественной ситуацией, так как происходит выдвижение новых ценностей, в основном материального плана, разнообразных

культур, стилей, направлений деятельности. При этом важная задача начального языкового образования состоит в том, чтобы приобщить младших школьников к нравственным национально-культурным ценностям своей страны с осознанием принадлежности к этнокультурному обществу, выбору и осуществлению культуросообразного поведения. Социокультурный компонент поддерживает индивидуальность младшего школьника, опираясь на способности личности к межкультурному саморазвитию.

В процессе начального языкового образования младших школьников, когда формируется целостная картина мира, коммуникативная подготовка должна быть ориентирована на национальную и мировую культуру для педагогической поддержки культурного саморазвития коммуникативно-развивающейся языковой личности.

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

- а) осознание необходимости ценностно-нравственных основ общества;
- б) формирование компетенций коммуникативной подготовки;
- в) формирование языковой способности и языкового опыта личности;
- г) формирование языковой толерантности.

В структуре социокультурного компонента младшие школьники должны знать:

- содержание понятий: культура, культура речи, культура поведения, культура мышления, эмоциональная культура, поликультурное общество и т.д.;
- культурные нормы, ценности, правила поведения в поликультурной среде;
- доминантные особенности межличностного и межкультурного взаимодействия, правила и нормы речевого этикета.

В рамках данного компонента младший школьник должен уметь:

- осознавать себя в качестве субъекта учения, субъекта языковой личности и поликультурного общества, субъекта саморегуляции культурно-речевого поведения;
- выработать нравственное отношение к системе социокультурных ценностей;
- делать попытки достигать самоактуализации и саморазвития личности.

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

Сложность проблемы мотивации обусловлены многообразием подходов исследователей (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Г. Холл, П.М.

Якобсон и др.) к пониманию ее сущности, структуры и методов. Мотивация определяется: как сочетание факторов, направляющих поведение человека (К. Мадсен, Ж. Годфруа и др.); совокупность мотивов (К.К. Платонов и др.); побуждение к активности. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс регуляции поведения (М.Ш. Магомед-Эминов и др.), механизм возникновения действия мотива (И.А. Джидарьян и др.) и как комплексная система побуждения к деятельности (В.К. Вилюнас и др.).

Содержательной целью потребностно-мотивационного компонента методики является развитие внутренней потребности и устойчивой мотивации младшего школьника к коммуникативной подготовке. Своеобразие потребностно-мотивационного компонента методики состоит в том, что он позволяет определить степень готовности к активной риторической и речетворческой деятельности.

Задачами потребностно-мотивационного компонента являются:

- а) выбор стратегии речевого поведения как субъекта коммуникативно-развивающейся языковой личности;
- б) развитие самостоятельной реализации речетворческих способностей младших школьников;
- в) проявление активной позиционной направленности на собеседника.

В рамках данного компонента младшие школьники должны уметь:

- самостоятельно выбирать коммуникативные действия согласно сфере общения и коммуникативной ситуации;
- находить компромиссы, предупреждать или разрешать конфликты;
- определять поведенческую стратегию и речевые тактики;
- анализировать и преобразовывать собственные языковые знания; культурно-речевые умения и коммуникативные действия;

– давать критическую оценку явлениям культурно-общественной жизни.

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

Задачей когнитивно-ориентационного компонента является обеспечение младших школьников обновленной информацией фоновых знаний в рамках сфер межличностного общения и коммуникативных ситуаций, которые в целом составляют языковое сознание личности. В.Д. Могилевский [144] и др. в качестве критериев отбора фоновых языковых знаний и вербальных/невербальных средств общения предлагает соответствие их тематике и сферам общения, а также выделяет в качестве отдельного критерия общеупотребительность этих знаний, которые признаны стандартами начального общего образования, но не были отобраны для речевой практики.

Условно знания данного компонента были разделены нами 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. Также акцентируем внимание на следующих аспектах коммуникативных знаний:

I) 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.

- II) Знание семантики слов, их связей, особенностей лексических 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.
- III) 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.

Когнитивно-ориентационный компонент методики коммуникативной подготовки соответствует таким видам деятельности, как учебно-познавательная и коммуникативно-творческая деятельность, характеризующимся теоретической и практической направленностью.

Следуя принципу кроссдисциплинарности, одному из общедидактических принципов концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, в когнитивно-ориентационном компоненте содержательного блока мы выделяем перечень предметных курсов, потенциал которых способствует коммуникативной подготовке обучающихся в рамках начального общего образования и становлению коммуникативно-развивающейся языковой

личности младшего школьника. Возможности данных учебных дисциплин представлены в таблице (см. табл. 2.2.2.).

Таблица 2.2.2.

**Возможности учебных дисциплин
начального общего образования
в коммуникативной подготовке младших школьников**

<i>№</i>	<i>Название дисциплины</i>	<i>Теоретические знания и понятия</i>
1.	Русский язык	Представления о языке как явлении культуры, как основного средства человеческого общения и явления национальной культуры. Соблюдение в речи норм русского литературного языка и правил речевого этикета. Умение решать коммуникативные задачи и конструировать тексты.
2.	Литературное чтение	Представление о художественной литературе как виде искусства. Осознание значимости чтения для личностного и речевого развития, формирование социально-нравственных представлений.
3.	Иностранный язык	Приобретение первичных навыков общения с носителями другого языка. Освоение лингвистических особенностей в сравнении с родным языком. Уважительное отношение к культуре различных стран, осознание сопричастности других народов в великих достижениях и формирование толерантности.
4.	Окружающий мир	Освоение правил поведения в обществе и природе. Понимание особой роли отечественной истории в мировом сообществе, воспитание чувства гордости за свою национальность.
5.	Изобразительное искусство	Представление о роли искусства в жизни человека. Умение воспринимать, анализировать и оценивать произведения культуры и искусства, а также овладение элементами творческой деятельности.
6.	Музыка	Овладение основами музыкальной культуры. Умение воспринимать и выражать свое отношение к произведениям искусства. Использование образов и представлений при создании творческой композиции.
7.	Технология	Представление о материальной культуре. Умения творческого решения несложных конструкторских задач.
8.	Физическая культура	Представление о значении физической культуры. Овладение умениями организовать деятельность. Освоение навыка наблюдения за своим физическим состоянием и состоянием другого человека.
9.	Основы духовно-нравственной культуры народов	Формирование личностной, социальной и семейной культуры и основ религиозных культур. Воспитание этического сознания, ценностного отношения к людям,

	России	выстраивание конструктивных отношений с людьми, в том числе и коммуникативной деятельности.
--	--------	---

Практико-деятельностный компонент 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, внеурочной деятельности, совместной проектной деятельности, использованию личностного самовыражения и самореализации, развитию индивидуальности и социальной ответственности.

Задачами данного компонента являются: развитие гибкости ума в выборе и применении речевых конструктов адекватно поставленной задаче и ситуации, критического мышления, умение анализировать и обмениваться информацией из различных источников, обучение выбору стратегий поведения и речевых тактик.

Значимость практико-деятельностного компонента концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании усиливается благодаря интеграции и аспектам взаимодействия различных организаций дополнительного образования учащихся, которые младшие школьники посещают во внеурочное время.

Вышеизложенное позволило определить задачи практико-деятельностного компонента методики:

- принятие младшими школьниками общекультурных норм и правил;

- развитие потребности в собственном коммуникативном развитии, способности к творчеству, к рефлексии собственного уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности;
- развитие инициативы и самостоятельности обучающихся в различных формах коллективно-группового сотрудничества;
- развитие способности к саморегуляции поведения и деятельности.

Практико-деятельностный компонент разрабатываемой нами методики включает в себя следующие умения:

- осуществлять с позиции культурно-речевых норм и правил обмен знаниями, идеями, способами деятельности;
- использовать различные речевые жанры в соответствии с задачей, темой, сферой, ситуацией и собеседником;
- организовывать групповое взаимодействие и содержательное диалоговое общение;
- анализировать, интерпретировать и конструировать тексты;
- осуществлять самооценку в виде рассуждения, аргументации, обоснования;
- решать риторические и речетворческие задачи в ходе коллективной, парной и индивидуальной работы;
- применять на практике освоенные социокультурные знания, риторические умения и коммуникативные действия.

Таким образом, практико-деятельностный компонент методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании должен развивать инициативу и самостоятельность младших школьников, стимулировать развитие навыков практического владения знаниями в коммуникативно-творческой деятельности с целью

становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Выводы по § 2.2.

Итак, нами определены ведущие идеи разрабатываемой концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании:

- 1.) Реализация концептуальной методики базируется на закономерностях и принципах, предполагающей взаимосвязь ее блоков: целевого, организационно-исполнительного, содержательного, технологического и результативно-оценочного.
- 2.) Использование в образовательном процессе предметного курса русского языка диагностического и дидактического материала, ориентированного на последовательность социокультурного, потребностно-мотивационного, когнитивно-ориентационного, практико-деятельностного компонентов содержательного блока по продвижению младшего школьника к творческому этапу становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.
- 4.) Концептуальная методика коммуникативной подготовки младших школьников включает в себя: выработку педагогом системы базовых языковых знаний, риторических умений и коммуникативных действий; формирование потребности и интереса к предметному курсу русского языка и реализация в собственной речи культурно-речевых конструктов; рефлекссию процесса становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

§ 2.3. Технологическая составляющая методики коммуникативной подготовки младших школьников

Одним из результативных условий методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании является его построение с помощью технологической составляющей «герменевтический круг» [95; 96 и др.].

Методика коммуникативной подготовки младших школьников на уроках русского языка построена на основе закономерностей и системы принципов, содержащей три подсистемы: общедидактические принципы (кроссдисциплинарности, преемственности, поликультурности); принципы педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников (фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности); принципы осуществления коммуникативной подготовки младших школьников (ориентированности, персонификации, полисубъектности).

Теория и методика обучения и воспитания младших школьников в процессе изучения русского языка обращает особое внимание на явления грамматики, лексики, орфографии, пунктуации и т.д. Но наряду с ней необходима методика комплексного педагогического управления содержанием языковых единиц и речевых произведений как самосознания коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

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, представляющей собой «герменевтический круг».

В педагогическом управлении выделяются понятия субъекта и объекта управления. В качестве субъектов коммуникативной подготовки выступают учащиеся, педагоги, родители. Объектами коммуникативной подготовки выступают образовательные организации, учебные планы, рабочие программы, учебно-методические комплекты, вариативные авторские курсы, педагогические условия, средства, формы, методы, приемы и т.п.

Под функциями педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников мы понимаем 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 их функций в целостной системе педагогического управления.

Приведем краткое описание состава и содержания данных функций.

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.

Педагогический 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 данная 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.

Планирование определяет сроки, ресурсы и возможности реализации методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании. Исследованием установлены условия успешного планирования:

1) применение комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики коммуникативных действий младших школьников;

2) представление педагога о соотношении уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в процессе коммуникативной подготовки младших школьников;

3) выбор научно-обоснованных результативных педагогических условий, средств, форм, методов и приемов коммуникативной подготовки младших школьников.

Результативность методики коммуникативной подготовки во многом зависит от того, каким принципам следует педагог при планировании языкового образования. Анализ научной литературы (О.Ю. Афанасьева, К.Я. Вазина, Ю.А. Конаржевский, Е.Ю. Никитина, Т.И. Шамова и др.) способствует определению принципов планирования методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании: объективность, комплексность, непрерывность, перспективность, практическая направленность [12; 39; 110; 158; 277].

Следующая функция концептуальной методики – *мотивация*. Она устанавливает внутреннюю потребность и убежденность в собственном языковом образовании, координирует мотивы и заинтересованность младших школьников в необходимости коммуникативной подготовки для будущей жизни. Мотивы-цели являются основополагающим компонентом, так как в них происходит предвосхищение предполагаемого результата.

Вместе с тем, необходимость организовать повышение мотивации учащихся на уроках русского языка сталкивается с тем, что сведения по развитию мотивации учащихся часто разобщены и не систематизированы, поэтому требуют отдельного внимания.

Учебная мотивация определяется целым рядом факторов: системой образовательной организации, спецификой учебного предмета, индивидуальными знаниями, личностными качествами и опытом педагогов, субъектными особенностями младших школьников и т.п. Так, Е.И. Пассов [174] и др. выделяет два вида мотивации изучения языка: 1) коммуникативную мотивацию, зависящую от организации образовательного процесса; 2) ситуативную мотивацию, зависящую от специальных приемов и средств создания обучающего общения на уроках языкового образования. Т.В. Ларина [118] и др. подразделяет мотивы на познавательные и социальные, связанные с общением субъектов языкового образования.

Опыт исследований В.Н. Максимовой и др. говорит о том, что процессу освоения системы языка и культурно-речевых средств в рамках коммуникативной подготовки младших школьников необходимо придать дополнительный стимул [131]. Следовательно, о мотивации речевой деятельности может идти речь, если у человека возникает потребность в передаче собственных мыслей. Поэтому создание собственного текста мы считаем дополнительным стимулом для освоения языковых норм и

применения правил речевой деятельности. Например, чтение вслух на уроках русского языка младшими школьниками своих письменных речетворческих работ приведет к исчезновению списанных сочинений, тексты будут нормированы русским литературным языком, красочными и интересными.

Исследованием установлено, что для повышения мотивации языкового и коммуникативного обучения эффективными стали следующие средства [141]:

1) использование метода «контрактов» после совместного обсуждения со школьниками объемов работы, качества и оценки, которые заключаются между субъектами образования, стимулируют языковое образование школьников и обеспечивают в процессе обучения благоприятную психологическую атмосферу.

2) применение методических приемов для развития интереса к русскому языку как предмету, которые приводят к пониманию важности и целесообразности изучения данного предмета. Эти приемы способствуют росту уверенности учеников в себе. Связь изучаемого с витагенным опытом также способствует возникновению интереса к новому учебному материалу.

3) умение определять зону ближайшего развития, осознавать свои успехи или промахи, создающие противоречие и способствующие продвижению вперед.

4) опора на проблемные мотивационные задания, которые по содержанию являются познавательными: редактирование текстов, опросы-диалоги, дискуссионные и групповые собеседования, проектная деятельность и др.

Обобщим пути создания положительной мотивации коммуникативной подготовки младших школьников, которые проявили себя как наиболее продуктивные в языковом образовании:

- правильный отбор методов, в результате чего у младших школьников появляется потребность к способам и приемам освоения коммуникативных действий, на основании которых создается стимул и интерес к языковым явлениям, знанию системы языка, риторическим умениям и коммуникативным действиям;
- тщательный отбор научно-обоснованного и в то же время доступного учебного материала;
- учет специфики языковых явлений в соотношении и функционированием отдельного вида речевой деятельности;
- создание ситуации успеха на учебных занятиях по русскому языку, благоприятного климата для речетворческого настроения, что способствует снятию тревожности в решении коммуникативных задач в ходе индивидуальной или совместной деятельности. Языковые знания и коммуникативные действия должны развиваться на уроках русского языка по непрерывному циклу: смысл учения – потребность – интерес к учению – мотив-цель учения – эмоции учения – успех учения – отношение к учению – потребность в учении.

Функция *организации* коммуникативно-ориентированной деятельности младших школьников считается центральной в методике коммуникативной подготовки средствами языкового образования.

«Организация» является многозначным словом в современном русском языке и трактуется как: оценка обеспечения качества процесса образования; планомерная деятельность педагога; вид управленческих действий; учредительная структура определенного типа; разделение или согласованность видов учебной деятельности обучающихся [219; 280 и др.].

На основе этого *под организацией коммуникативно-ориентированной деятельности младших школьников мы понимаем реализацию рабочей программы вариативного авторского курса, устанавливающего отношения и*

связи между субъектами языкового образования через педагогическое управление коммуникативной подготовкой младших школьников.

Организация коммуникативно-ориентированной деятельности как функция концептуальной методики – это практическая личностно ориентированная деятельность, основанная на применении всего арсенала знаний в конкретных ситуациях.

При организации коммуникативно-ориентированной деятельности педагог решает вопросы дифференциации и индивидуализации участников коммуникации в соответствии с видами заданий, этапов работы, рационального использования времени, последовательности реализации педагогических условий и вариативности методов для включения младших школьников в учебно-познавательную и коммуникативно-творческую деятельность [298].

При отборе содержания, форм и методов предстоящей организации коммуникативно-ориентированной деятельности на уроках русского языка мы соотносили их с разработанными нами педагогическими условиями коммуникативной подготовки младших школьников: создание диалогической дидактико-коммуникативной среды и применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку.

Создание диалогической дидактико-коммуникативной среды как условия методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании начинается с организации учебного пространства кабинета. Диалоговые формы взаимодействия ориентированы на общение лицом к лицу, поэтому необходимы другие варианты расстановки учебных мест. Например, расстановка парт в виде букв Т, П, О или геометрических фигур создает мотивационную основу для конструктивного ученического сотрудничества.

Предлагаемая нами методика организации диалогической среды, включает механизм «герменевтический круг» или предметную коммуникацию учителя и школьников при коммуникативно-ориентированном анализе с детьми на уроках русского языка учебных текстов или фрагментов литературных произведений (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.), так как в процессе общения мысль выражается в письменных или устных высказываниях или текстах.

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 при совершенствовании последовательных этапов: а) восприятие текста; б) истолкование языковых единиц текста; в) понимание текста [297].

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. Обязательным условием решения каждого умения – это совпадение понимания смысловых трактовок авторского и читательского понимания текстов. [35]. Чтобы препятствовать субъективности понимания младшими школьниками авторских текстов и на основе их коммуникативно-ориентированного анализа способствовать становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности мы используем механизм «герменевтический круг» в целях коммуникативной подготовки на уроках русского языка.

Диалог общения с текстом реального и виртуального можно расценить как интеллектуальную коммуникацию двух и более субъектов (Т.М. Николаева, А.И. Новиков, М.А. Нуждина и др.) [162; 163].

Обучающая вопросно-ответная технология была известна еще в античности. Древнеримский оратор Квинтилиан использовал ее при обучении риторике, предлагая своим ученикам ставить эвристические вопросы (кто, что, зачем, где, чем, как, когда) для разностороннего анализа явления, события или предмета.

Как технологическая составляющая методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании (см. рис. 3), «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 с целью представления, понимания, объяснения, разрешения проблемы и освоения литературных образцов речевой культуры [95; 96 и др.].

Таким образом, можно сказать, что механизм «герменевтический круг» построен на принципе рефлексии (обратной связи) [110].

По мнению В.И. Андреева, эвристические вопросы вырабатывают стратегии и тактики постановки и решения задач при условии использования определенных правил:

1. Вопрос задачи не должен подсказывать решение и направлен на речемыслительную деятельность.
2. Вопрос задачи должен быть минимален по количеству информации.
3. При постановке серии вопросов необходимо:
 - разбивать задачу на подзадачи;
 - снижать постепенно уровень проблемности задач;
 - ставить логически взаимосвязанные и интересные вопросы;
 - стимулировать интуитивные процедуры мышления.

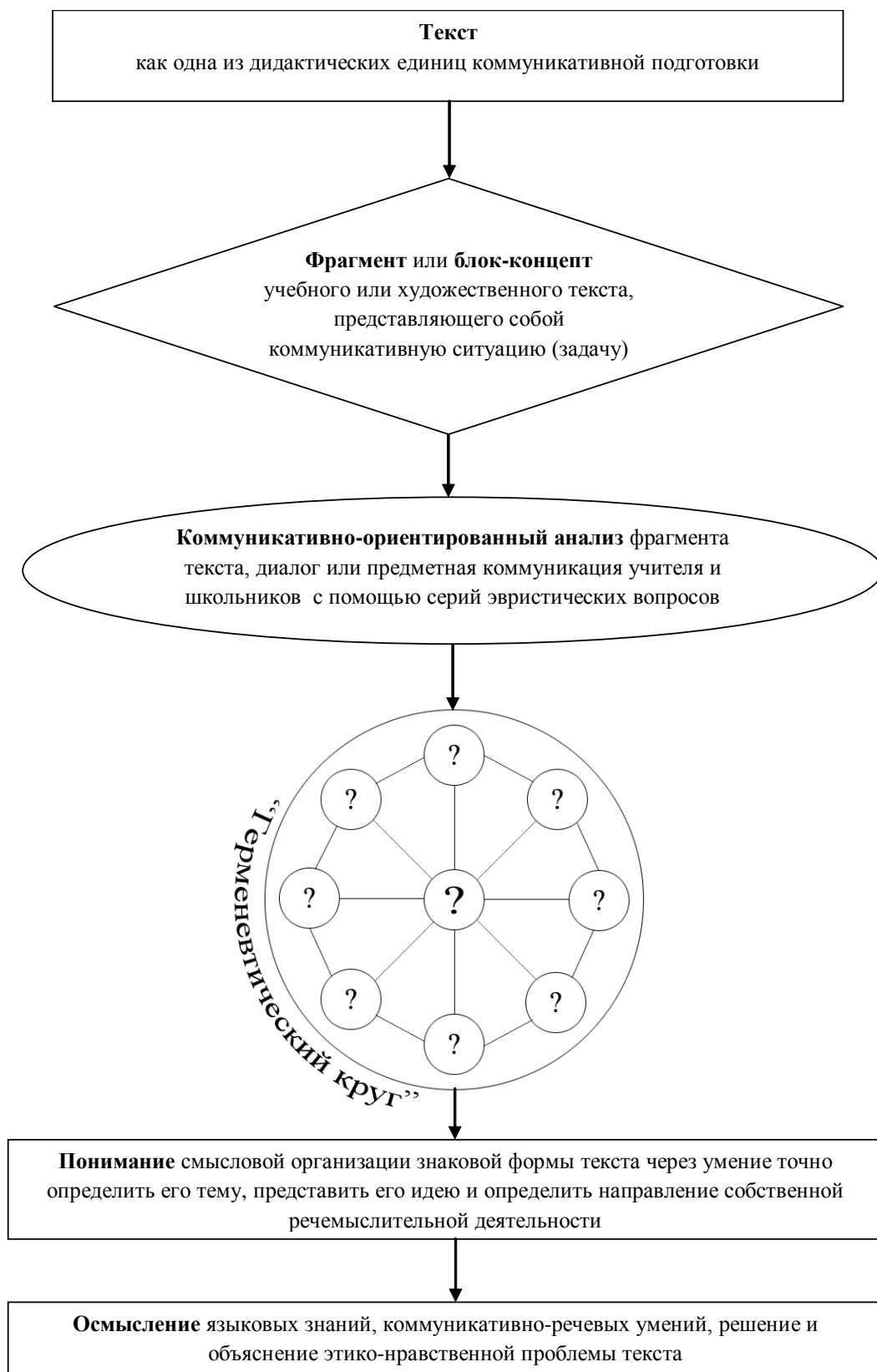


Рис. 3. Технологическая составляющая методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании

Метод эвристических вопросов – это индуктивный метод освоения элементов социального опыта, решения дидактических, эвристических, этических, коммуникативных задач, рассмотрения коммуникативных ситуаций с опорой на витагенный опыт младших школьников, содержащий отчасти известные языковые знания, риторические умения для познания на их основе новых понятий и способов культурно-речевого взаимодействия [195; 195; 225 и др.].

Процесс понимания текста происходит одновременно на трех уровнях [275]: уровень монтажа, когда читаемый текст отражается в сознании младшего школьника благодаря смене предложений, смысловых блоков; перецентровка – движение мысли в содержании текста от одного смыслового блока к другому; концепт смысла текста происходит одновременно с монтажом и перецентровкой, зачастую не имея достаточно точное речевое выражение.

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

Организация коммуникативно-ориентированной деятельности младшего школьника нацелена на решение упражнений и задач (Г.А. Балл, И.В. Каган, Н.Ф. Талызина, Л.М. Фридман и др.), в результате которых ребенок развивает способность к смысловому творчеству.

Использованию задачного метода обучения посвящены труды Г.А. Балла, М.Я. Басова, О.В. Бахтиной, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, И.В.

Каган, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридмана, А.В. Усовой, Д.Б. Эльконина [15; 63; 79; 263; 247] и др. Исследователи подчеркивают важность использования метода задач в учебной деятельности.

В изучении проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании мы солидаризируемся с трактовкой В.А. Сластенина и др. [216] и под задачей в языковом образовании понимаем целевую коммуникативную ситуацию, основанную на применении риторических умений и коммуникативных действий в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

В языковом образовании начальной школы слово является основной дидактической лексико-грамматической и речетворческой единицей, т.к. оно является и «исходным ростком возникновения текста» и его строительным материалом.

Методика коммуникативной подготовки младших школьников в процессе изучения русского языка связана с организацией решения риторических и речетворческих задач и направлена на освоение следующих коммуникативных действий:

- понимание знаково-символического значения слова и, соответственно, языка литературного произведения;
- обогащение словарного запаса учащегося, развитие воображения;
- расширение и обогащение младшими школьниками художественного восприятия слов, высказываний и текстов;
- формирование способности мыслить словесно-художественными образами и говорить языком, обработанным литературной нормой;
- употребление в связной речи языковых художественных средств, метафор, ассоциаций, сравнений и др.;
- конструирование собственных высказываний и текстов, содержание которых соответствуют целям, сферам и ситуациям общения.

Таким образом, решение коммуникативных риторических и речетворческих задач с помощью механизма «герменевтический круг» представляет собой процесс восхождения от абстрактного к конкретному, от слова из словаря через слово в литературном тексте к собственному слову.

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 недочетов 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.

Методы устного и письменного контроля при обучении русскому языку, изучение ученических творческих работ, наблюдение, беседа, анкетирование, изучение педагогического опыта, анализ и диагностика позволяют получить необходимую информацию о качестве языкового образования. Однако ограничиться только ими нельзя, так как методы контроля должны взаимно дополнять друг друга, соответствовать

образовательному стандарту и быть достоверными. Поэтому в методике коммуникативной подготовки мы используем создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников [147; 148].

Учебное портфолио ученика представляет собой папку и содержит следующие разделы (рубрики): «Мой портрет», «Мои учебные помощники», «Мои рабочие материалы», «Мои достижения», которые младший школьник оформляет в процессе коммуникативной подготовки на уроках русского языка и во внеурочное время. Данные разделы имеют соответствующее содержание согласно рубрикам, которые ребенок оформляет самостоятельно, при помощи педагога или совместно с родителями [145].

В портфолио младшего школьника входят следующие категории работ: обязательные, поисковые, ситуативные, описательные, внешние. Так, например, в рубрику «Мой портрет» младший школьник помещает информацию о себе: имя, семья, город, друзья, увлечения. Рубрика «Мои учебные помощники» должна содержать памятки по правилам общения и поведения. Примеры понравившихся заданий оформляются ребенком в разделе «Мои рабочие материалы», а продукты индивидуального и совместного речетворчества с родителями и одноклассниками младший школьник представляет в рубрике «Мои достижения» [10; 93].

Как средство контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта, учебное портфолио позволяет младшему школьнику не только оценивать самого себя, обобщать свой опыт и подводить итоги знаний, но и «презентовать себя» и планировать дальнейшую коммуникативно-творческую деятельность.

Таким образом, учебное портфолио позволяет формировать способность к самоконтролю и самооценке в использовании личностно

значимого социально-коммуникативного опыта, раскрывать собственные возможности, развивать мотивацию дальнейшего становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Отклонения от заданного режима методики коммуникативной подготовки устраняются с помощью своевременного внесения *коррекции* в языковое образование младших школьников, которая представляет собой функцию педагогического управления по оперативному и своевременному внесению исправлений для поддержания запланированного эффекта [280].

Таким образом, методику коммуникативной подготовки младших школьников мы понимаем 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 и коммуникативно-речевых умений и их использованию в культурных контекстах различных сфер и ситуаций общения.

Выводы по § 2.3.

1. Методика коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании построена на основе закономерностей и системы принципов. 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, представляющей собой «герменевтический круг».

3. Технологическая составляющая «герменевтический круг» опирается на коммуникативно-ориентированный анализ текста или фрагмента (блок-концепта) художественного произведения, представляющего собой коммуникативную задачу (ситуацию), решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющихся в тексте языковых знаний, речевых особенностей и этико-нравственной проблемы.

Выводы по главе II

Основополагающий замысел научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников заключается в разработке методики, которая:

1. Базируется на закономерностях и системе принципов языкового образования младших школьников, содержащей три подсистемы: общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического уровней.

2. Компонентный состав методики включает следующие блоки: целевой (определение цели и задач коммуникативной подготовки младших школьников); организационно-исполнительный (определение этапов становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника и комплекса педагогических условий); содержательный (интеграция социокультурного, потребностно-мотивационного, когнитивно-ориентационного и практико-деятельностного компонентов); технологический (механизм «герменевтический круг») и результативно-оценочный блоки (выявление критериев и показателей становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника).

3. Технологическая составляющая методики – «герменевтический круг» реализуется поэтапно на основе коммуникативно-ориентированного анализа текстов, а также 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.

ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МЕТОДИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

§ 3.1. Содержательные условия методики коммуникативной подготовки младших школьников

Детальное изучение проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании привело к выявлению двух основных теорий языка и речи, которые мы учитывали при разработке концептуальной методики – лингвоцентрическую и антропоцентрическую [21; 28; 34; 51; 59; 72; 73; 108; 116 и др.].

Лингвоцентрическая теория предметом изучения считает систему языка в виде ярусов, состоящих из фонетики, синтаксиса, морфологии, где исследуется звук, морфема, слово, словосочетание, предложение. Коммуникативное обучение выстраивается на синтаксической основе, при изучении употребления языковых единиц для выражение понятий в связной речи и т.д.

Антропоцентрическая теория изучает языковую личность, речемыслительные способности человека порождать и воспринимать речевые высказывания в разных видах речевой деятельности. Единицами обучения считаются речевые образцы текста. Грамматические явления раскрываются школьникам на основе анализа текста в диалоге, а тема урока изучается в совокупности созданных педагогом коммуникативных ситуаций.

Исходя из понимания того, что обучение младших школьников русскому языку должно выстраиваться в соответствии с научно-методической концепцией коммуникативной подготовки в языковом образовании, результатом которой является становление коммуникативно-

развивающейся языковой личности младшего школьника, в основе разработанной нами методики лежит антропоцентрическая теория обучения языку и речи, результативность которой обеспечивается организационно-педагогическими условиями.

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.

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.

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.

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.

В первую очередь, подробно рассмотрим содержательные педагогические условия, их актуальность и сущность.

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.

В связи с вышесказанным, первым содержательным условием методики коммуникативной подготовки младших школьников нами определяется **создание диалогической дидактико-коммуникативной среды** на уроках русского языка, включающей предметно-пространственное, поведенческое и информационное окружение в целях достижения конкретного этапа становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Технология учебного диалога является одной из ведущих технологий личностно-ориентированного подхода, который, с позиции исследования проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, избран подходом общенаучного уровня.

Диалог на уроке русского языка – это особая дидактико-коммуникативная среда, которая обеспечивает развитие интеллектуальных, психоэмоциональных свойств личности и рефлексии, помогает овладеть диалогическим способом общения, в ходе которого содержание языкового материала усваивается в результате параллельной работы познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) и речевой коммуникации [210].

В зарубежных исследованиях для определения понятия «дидактической среды» используют термин «hidden curriculum», что в переводе означает «скрытое учебное содержание». К скрытому учебному содержанию они относят этику взаимодействия, методы педагогического управления, особенности построения обучающей среды, особенности распределения времени и т.д., то есть условия обучения, которые не обозначены в учебных программах, но являются важной частью процесса образования.

Следование условию создания диалогической дидактико-коммуникативной среды способствует реализации познавательной, воспитывающей и развивающей функций диалога. Задачей языкового образования становится подготовка младших школьников не только к диалогу межличностной коммуникации, но и межкультурной [33; 233 и др.]. Для достижения этой цели необходимо становление коммуникативно-развивающейся языковой личности, которая представляет собой также и толерантные умения понимать взгляды представителей другой культуры, корректировать свое речевое поведение, признавать право на существование различных мнений и ценностей и т.д.

Педагогическое управление коммуникативной подготовкой младших школьников должно быть направлено на создание такой дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка, которая способствует

накоплению диалогического опыта для решения учебных и жизненно важных задач, в том числе и коммуникативных.

Диалог можно расценивать как инструмент понимания, что также является ценным для исследования проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, т.к. герменевтический подход, главной идеей которого является истолкование текстов и конструирование на этой основе собственных текстов, нами избран подходом конкретно-научного уровня. Герменевтический подход способствует развитию интереса к чтению, формированию самостоятельности высказываний и суждений учащихся, развитию коммуникативной активности младших школьников.

Проанализируем диалоговые тенденции в истории отечественной и зарубежной педагогики. Сократ понимал диалог как всеобъемлющую и естественную форму коммуникации в процессе образования, полагая, что учитель и ученик в ходе диалога приходят к истинному знанию. Современные исследователи (И. Сулима и др.) считают, что участники диалога приходят не к «истинному знанию», а, скорее всего, к истинному пониманию друг друга [272].

Ученые и учителя-практики в разное историческое время рекомендовали применение диалога: при изучении родного языка (А. Дистервег, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.); при беседах, имеющих воспитательное значение в урочное и внеурочное время (И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский и др.); на уроках предметов гуманитарного цикла (Т.Г. Браже, Т.И. Гончарова, И.С. Грачева, Е.Н. Ильин и др.); при разработке развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.) [62; 177; 228; 238; 250].

Выделим уровни диалога, которые способствуют развитию способности младших школьников участвовать в дискуссии. Первый

уровень – это диалог с самим собой, собственным сознанием. Второй уровень – это межличностный диалог с другим. Третий уровень диалога – это множественный одновременный диалог, который возникает при обсуждении в малых учебных группах по 4-5 человек [268].

Исследователи проблемы коммуникации выделяют типы диалога в зависимости от его роли в развитии коммуникативных качеств личности (см. таблицу 3.1.1.).

Таблица 3.1.1.

Типы диалога и их характеристика

Типы диалога	Краткая характеристика
Мотивационный	интерес участников к теме диалога
Критический	критическое осмысление содержания диалога
Конфликтный	противоречивость личностного отношения
Самопрезентирующий	демонстрация личностью выгодного имиджа
Автономный	выражение защитной реакции личности
Рефлексивный	способность личности к самоанализу
Самореализующий	утверждение и самораскрытие личности
Смыслотворческий	поиск личностью ценностей и смыслов
Духовный	глубинное проникновение в содержание обсуждения

Традиционным средством обучения младших школьников диалогическому общению на уроках русского языка считаются сюжетно-ролевые игры. В данной организационной форме школьники учатся свободно говорить в рамках заданных обстоятельств при решении коммуникативных задач.

При создании диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка мы опирались на ведущие идеи семиотического и

герменевтического подходов к коммуникативной подготовке младших школьников в языковом образовании.

Предлагаемая нами методика организации диалогов, включает в себя предметно-интеллектуальную коммуникацию учителя и школьников по технологии «герменевтический круг», которая опирается на коммуникативно-ориентированный анализ текста, содержащий коммуникативную ситуацию, решение которой завершается в понимании значимости языковых явлений текста и формировании на его основе риторических умений и коммуникативных действий.

С позиции вышеупомянутых подходов конкретно-научного и методико-технологического уровней данного исследования, коммуникативно-ориентированный анализ материала текста, а именно степень углубления в его содержание с помощью количества эвристических вопросов, зависят от целевого использования в речи того или иного речевого конструкта, усвоенного на основе понимания текста.

При такой организации младшие школьники самостоятельно обсуждают прочитанный текст или его фрагмент, но при педагогическом управлении ученическим диалогом, выделяют проблему, ставят и решают эвристические вопросы, взаимно дополняют и помогают друг другу, обобщают, двигаются к взаимопониманию друг друга, самовоспитанию положительных социально-ориентированных личностных качеств, проявляющихся, в том числе, и в культуре речевого общения [2].

При организации диалогической среды необходимо учитывать, что диалог может быть: информационным (получение каждым партнером новой информации) и интерпретационным (оценка и обмен мнениями об известных обоим партнерам фактах) [301].

Информационный диалог обычно организуется учителем в процессе овладения новыми языковыми знаниями, а интерпретационный диалог –

при обработке речевого материала, который может быть включен в любой структурный элемент урока русского языка. Таким образом, осмысление языковых понятий и правил, оперирование ими с использованием терминов, увеличение скорости интеллектуально-речевых реакций в спонтанном диалоге, безусловно, ведет к становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Приведем пример упражнения из цикла мероприятий «Условия успешного общения»:

Упражнение 2. Учащимся предлагается с помощью технологии «герменевтического круга» и коммуникативно-ориентированного анализа обсудить в диалоге требования к общению, которые отразил народ в следующих пословицах и поговорках.

В чужой беседе всяк ума наберется.

Красно поле пшеном, а беседа умом.

Когда говоришь – думай.

Говорит день до вечера, а послушать нечего.

Много наговорено, да мало сказано.

Во многословии не без пустословия.

Умей вовремя сказать, вовремя смолчать.

Петь хорошо вместе, а говорить порознь.

Ты ему слово, а он тебе десять.

Я ему про Фому, а он мне про Ерему.

Таким образом, при создании на уроках русского языка диалогической дидактико-коммуникативной среды по коммуникативной подготовке младших школьников с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности на основе семиотического и герменевтического подходов, пробуждается интерес и вкус не только к знаковой форме слова, но и к его содержательной стороне при использовании в различных сферах и ситуациях общения.

Современное российское общество многообразно не только по своему социальному уровню, но и национальному составу, а в связи с этим

проблемой общества в целом и языкового образования, в частности, становится создание условий для конструктивного взаимодействия его субъектов. Ребенок с первых дней жизни воспитывается в семье конкретного этноса, в рамках, преимущественно, одной национальной культуры, а обучение в школе протекает в социальной среде различных культур, поэтому, необходимо развивать поликультурную направленность личности учащегося, начиная с младшего школьного возраста. Следовательно, языковые и речевые тенденции активно участвуют в поликультурных процессах общества и образования и взаимно влияют друг на друга, поэтому **ориентация младших школьников на языковую толерантность** является объективной потребностью современного общества, актуальной и прогрессивной тенденцией, имеющей не только образовательную, но и политическую значимость в решении задачи консолидации общества на основе толерантных ценностей.

Проблемы обучения русскому языку как родному связаны с вопросами формирования национального языкового сознания учащихся. Однако в последнее время мы все чаще наблюдаем у школьников признаки деструктивных форм социального поведения и интолерантные проблемы, которые решали с помощью психолого-педагогических мер А.Г. Асмолов, Р.Р. Валитова, В.М. Золотухин, Н.Г. Махмудова, Н.А. Саблина, Т.Г. Стефаненко, В.А. Тишков, Л.Н. Толстой, Е.П. Хорошилова, З.Н. Чеккуева, Е.Н. Шиянов и др. Проблему воспитания толерантности у учащихся в той или иной степени затрагивали в своих научных работах также зарубежные ученые и философы: Ж. Лессэ, Дж. Локк, Э. Нарагхи, Н.К. Рерих, Ж.-Ж. Руссо, Б. Уильям и др.

Роль сферы образования сегодня возрастает, так как в его содержании необходимо учесть круг педагогических условий и методов развития толерантности. Одним из вариантов решения данной проблемы

мы видим ориентацию младших школьников на языковую толерантность, отражающую содержательную сторону научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Языковая толерантность как педагогический феномен на основе анализа научной литературы представляется комплексным личностным качеством, подлежащим целенаправленному формированию в ходе коммуникативной подготовки младших школьников, состоящей [4; 11; 117; 137; 191; 274; 253 и др.]:

- в способности к восприятию «другого» с пониманием его индивидуальности и неповторимости;
- в способности к критическому отношению к себе как к «другому» для дальнейшего личностного самосовершенствования;
- в использовании нравственно-ценностного поведения;
- в способности к компромиссу и готовности к преодолению и предотвращению конфликтов.

И.Л. Плужник и др. выявила факторы соотнесения языковых средств с признаками толерантности: гибкость или бесконфликтность; эмпатийное речевое поведение; некатегоричность суждений [294].

При наличии педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников, когда воспитывается речевая культура с ориентацией на языковую толерантность, трудности, вызванные этносоциокультурными различиями, вполне разрешимы.

Традиционное формирование языковой толерантности у учащихся начальной школы состоит в реализации таких педагогических средств как:

- развитие эмоционально-ценностной сферы ребенка;
- обеспечение общения в контексте вариативно-диалоговой модели;

- целенаправленное включение ребенка в художественно-эстетическую деятельность [87].

С целью формирования национальной идентичности учащихся и толерантного сознания, в рамках разрабатываемой концепции нами предлагаются дискуссионные и игровые формы, каждой из которых присуще широкое многообразие методов и приемов [10]:

- словарь вежливых слов на разных языках, который составляется с учетом контингента учащихся класса (например, как сказать однокласснику этикетные выражения благодарности, извинения и т.п. на его родном языке);

- этнокалендарь класса, который составляется с учетом контингента учащихся (например, определенные знаменательные события у разных народов необходимо совместно отмечать в каждом месяце календаря);

- карта класса (указать на карте России округа и республики малой родины учащихся и их родителей);

- пословицы народов мира (обсуждаются на уроках русского языка с помощью коммуникативно-ориентированного анализа или используются при оформлении кабинета);

- 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).

В целом учащиеся должны осознать ценности и культурное своеобразие своего народа, понимать и принимать существование культур других народов [137].

Более того, одним из эффективных средств развития корректной лексики и реализации языковой толерантности мы считаем активное

применение младшими школьниками *эвфемизмов*. В «Большом энциклопедическом словаре» термин эвфемизм трактуется как нейтральное в плане эмоций выражение или слово, которое заменяет нетактичное или грубое выражение синонимичным рядом слов [22].

Анализ лингвистической литературы (Л.Н. Вавилова, А.М. Кацев, Л.П. Крысин, В.П. Москвин, J.S. Neaman, C.G. Silver и др.) [108; 297 и др.] позволил выявить следующие группы эвфемизмов: а) исключаящие дискриминацию людей с недостатками разного рода; б) смягчающие национальную дискриминацию; в) смягчающие имущественную дискриминацию.

Активное применение младшими школьниками эвфемизмов как средства языковой толерантности – это лингвистическая и социальная тенденции, отражающие совокупность тактических приемов установления баланса при взаимодействии лиц, групп, сообществ. А одна из главных тенденций современного языкового образования – его инклюзивный, «щадящий» или добротворческий характер, т.е. стремление использовать тактичность по отношению друг к другу и применять корректные слова и выражения с целью снятия речевой агрессии и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что с помощью условия ориентации на языковую толерантность методики коммуникативной подготовки младших школьников происходит корректировка языкового кода, которая накладывает ограничения на употребление отдельных слов.

Третьим, избранным нами, содержательным условием концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников является **реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения»**.

Программа курса «Культура речи и этика общения» раскрывает содержание авторской научно-методической концепции коммуникативной подготовки (обучения, воспитания и развития) младших школьников средствами предметного курса «Русский язык» [141; 142].

Ключевая идея разработки курса состоит в том, что обучение младших школьников русскому языку должно строиться в соответствии с научно-методической концепцией коммуникативной подготовки, результатом которой является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, способной к полноценному восприятию учебных или художественных текстов в контексте нравственной культуры и подготовленной к самостоятельному конструированию собственных текстов и межличностному общению, которое обеспечивается разработкой и внедрением в школьную практику вариативного курса по русскому языку «Культура речи и этика общения», способствующего поликультурному саморазвитию личности учащихся при условии реализации закономерностей, принципов и совокупности подходов концепции на методологических, психолого-педагогических, методико-технологических и лингвистических основаниях.

Курс «Культура речи и этика общения» разработан на основании требований образовательного стандарта начальной ступени изучения русского языка [185]. Кроме того, авторский курс «Культура речи и этика общения» разработан также в соответствии с нормативно-правовыми документами федерального и регионального уровней.

Рабочая программа 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

программы по русскому языку системы начального общего образования; требования к результатам освоения курса; тематическое планирование и основные виды учебной деятельности учащихся; календарно-тематическое планирование на период языкового начального общего образования; дидактическое обеспечение курса, учебно-методическое обеспечение курса; материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

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

Содержание курса включает в себя четыре учебных раздела: основные понятия речевой коммуникации; совершенствование основных видов речевой деятельности; этика общения; педагогические средства обучения коммуникации и обобщения социально-коммуникативного опыта.

Формы организации учебного процесса.

Базовые положения тем курса «Культура речи и этика общения» и способы научного анализа исследуемых в языке и речи фактов раскрываются в содержании уроков русского языка.

Практические занятия предполагают конкретизацию и углубленную проработку материала, акцентирование практики речевого материала, повторение и закрепление изучаемых вопросов, которые направлены на моделирование речевого поведения в различных ситуациях общения на основе освоения учебного материала курса.

Самостоятельная работа младших школьников предусматривает внеурочную деятельность с научно-популярной, художественной литературой, периодической печатью, написание творческих работ, подготовку к решению коммуникативных задач, коллективным проектам, создание «учебного портфолио» и самопрезентаций.

Виды контроля знаний младших школьников.

Оперативный контроль языковых знаний младших школьников по курсу «Культура речи и этика общения» осуществляется на каждом уроке русского языка с помощью вопросов по материалу предшествующих уроков.

Текущий контроль качества и степени освоения риторических умений и коммуникативных действий младших школьников проводится в различных формах: устные выступления, участие в дискуссиях, в практикумах, в решении коммуникативных задач, в разыгрывании ситуаций и этюдов, а также самостоятельно подготовленных младшими школьниками речетворческих заданий.

Итоговый контроль языковых знаний, риторических умений, коммуникативных действий и обобщение личностно-значимого социально-коммуникативного опыта по всему курсу осуществляется в форме создания портфолио по русскому языку, в котором фиксируется освоение теоретического и практического материалов курса.

На индивидуально-групповых консультациях младшие школьники и их родители получают дополнительную информацию по вопросам коммуникативной подготовки, вызывающим затруднения.

Общая характеристика учебного курса.

Русский язык – это не только предмет изучения, но и средство обучения культуре речи и этике общения. Обращение к русскому языку своевременно и необходимо, т.к. сегодня открыт широкий простор для выражения различных мнений, убеждений, оценок. Поэтому необходимо способствовать воспитанию у младших школьников уважения к языку, к самому себе, людям, национальному многообразию российского общества в целом.

Авторский курс «Культура речи и этика общения» помогает совершенствовать устную речь учащихся, вызывает познавательный интерес к предметному курсу русского языка, делает обучение продуктивным, способствует повышению уровня языковой культуры учащихся, формирует навыки рационального речевого поведения и приводит к становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Одной из форм организации наблюдений ученика над языковым материалом является диалог ученика и автора, диалог ученика и учителя, диалог ученика и другого ученика. Существенное значение в данном курсе придается развитию связной речи учащихся в ее устной и письменной формах, т.к. часть уроков по русскому языку посвящена коммуникативным задачам различного вида.

В системе начального общего образования учебный предмет «Русский язык» занимает особое место: является не только объектом изучения, но и средством коммуникативной подготовки младших школьников, обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей, формирует навыки самообразования личности. Владение русским языком, достижение положительного эффекта в процессе коммуникации позволяет человеку достигать успеха во многих областях жизни, в том числе и овладении будущей профессией.

Ведущий замысел курса заключается в том, что в отличие от традиционных подходов в программе курса «Культура речи и этика общения» реализованы: *лично ориентированный подход* как общенаучная основа разработки программы; *семиотический подход* как конкретно-научная основа разработки программы; *герменевтический подход* как методико-технологическая основа программы.

Результативность курса «Культура речи и этика общения» определяется созданием *комплекса организационно-педагогических условий*, к которым мы относим *содержательные* (создание диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентация младших школьников на языковую толерантность) и *процессуально-технологические* (применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку; организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников; создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников).

Курс «Культура речи и этика общения» обеспечивает оптимальное соотношение языковых знаний, речевых умений и практического владения коммуникативными действиями за счет организации учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности младших школьников.

В связи с вышеизложенным основная *цель* курса «Культура речи и этика общения» – познакомить обучающегося с теорией и практикой речевой коммуникации, изучить особенности языка, речи и общения, необходимых для эффективной учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

Для реализации поставленной цели необходимо решение следующих *учебных задач*:

1. Создать у младших школьников целостное представление о культуре речи и этике общения.
2. Формировать умения и навыки применения языковых знаний и речевых умений на практике.

3. Освоить приемы совершенствования навыков чтения, слушания, письменной и устной речи, а также методы коррекции эмоциональной сферы.
4. Содействовать творческому саморазвитию и становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Воспитательные задачи курса:

- воспитывать гуманистическую позицию по отношению к себе и другим людям;
- воспитывать интерес к познанию других и самопознанию;
- воспитывать вежливость как проявление коммуникативной функции речевого этикета;
- воспитывать толерантность как высшую форму социального взаимодействия.

Изучение разработанного авторского курса «Культура речи и этика общения» организуется в рамках коммуникативной подготовки младших школьников за счет содержательной линии «Развитие речи» на каждом уроке предметного курса русского языка начального общего образования или в качестве дополнительного часа в неделю из вариативной части учебного плана школы с целью углубления, расширения и актуализации имеющихся у школьников языковых знаний, риторических умений и коммуникативных действий с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Выводы по § 3.1.

1). При создании диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка мы делаем акцент на цикле мероприятий «Условия успешного общения», где детям предлагаются

последовательные упражнения. Методика организации диалогов основана на технологии «герменевтический круг», которая опирается на коммуникативно-ориентированный анализ учебного текста или художественного произведения, а также его блок-концепта, представляющего собой коммуникативную ситуацию, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющейся в тексте эτικο-нравственной проблемы и освоении языковых знаний и коммуникативных действий: умение заявить проблему в реплике; умение слушать собеседника; умение использовать языковые средства выражения вежливости и уважения к мнению собеседника; умение быть информативным в диалоге; умение устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт, используя, в том числе, и невербальные средства.

2). Ориентация младших школьников на языковую толерантность является избранным нами вторым содержательным условием концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников. Важным здесь является использование на уроках русского языка дискуссионных и игровых методов формирования национальной идентичности и толерантного сознания, а также знакомство с процессами эвфемизации речи, когда младшие школьники учатся языковому такту и корректности.

3). 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 программы по русскому языку системы начального общего образования; 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. Авторский курс «Культура речи и этика общения» 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.

§ 3.2. Процессуально-технологические условия методики коммуникативной подготовки младших школьников

По мнению В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофанова и др., теории А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. [122; 201] оказали неоспоримое влияние на методику обучения языку и речи, поскольку на них основывается принцип активности коммуникации, при которой главной целью обучения русскому языку является овладение языком для общения в различных условиях, ситуациях и целях [107].

Л.В. Щерба [287; 288] и др. подчеркивал, что понимание отдельных языковых знаков также является необходимым и важным условием как и овладение системой языковых явлений.

Язык – это не только знаковая система, но и семантическая. Поэтому анализ высказывания в языковом сознании является неполным, так как высказывание содержит мысль или имеет смысл, необходимый для понимания, оценки с точки зрения культурного уровня, нравственности, потребностей и интересов. Следовательно, необходимо комплексное

рассмотрение содержания высказывания или текста: как единицу языка и как речемыслительный конструкт, направленный на читательское или авторское понимание, освоение языковых и речевых особенностей высказывания или текста, а также собственное речетворчество [19].

Далее предметно рассмотрим процессуально-технологические условия методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников является первым процессуально-технологическим условием эффективной реализации концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

В последнее время, в связи со снижением мотивации и интереса к изучению школьниками русского языка, перед педагогами стоит основная задача повысить устойчивость положительной мотивации, способствующей побуждению к систематической и упорной работе по освоению языковых знаний и коммуникативных действий в рамках филологической предметной области начального общего образования.

Значение обращения к данному условию методики связано с необходимостью конкретизации приемов и методов повышения мотивации в языковом образовании с целью педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников.

Для повышения мотивации на уроках русского языка с целью коммуникативной подготовки младших школьников мы предлагаем *использовать метод «контрактов»*. Организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников как процессуально-

технологическое педагогическое условие осуществляется с целью повышения мотивации учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности учеников на уроках русского языка и во внеурочное время группой методов, называемой «контрактами» (индивидуальными и групповыми договорами), заключаемыми после совместного обсуждения со школьниками объемов работы, качества и оценки между субъектами образования, стимулирующими языковое образование школьников и обеспечивающими в процессе обучения благоприятную психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности [142].

Развитию *интереса к предмету русскому языку* способствуют следующие приемы, используемые в рамках данного условия методики коммуникативной подготовки младших школьников.

Например, прием «*Профи*». Исходя из ваших будущих профессий, покажите необходимость изучения данной темы по русскому языку?

Прием «*Кредит доверия*» позволяет дать шанс младшему школьнику получить иногда отметку в кредит, чтобы в последующее время проявлять, доказывать и оправдывать доверие со стороны учителя.

Прием «*Защитный лист*» используется перед началом урока, когда в специальном листе без объяснения причин младший школьник вписывает свою фамилию с уверенностью, что его на этом уроке не вызовут и не спросят. Такая контролирующая ситуация со стороны педагога помогает учителю призывать младших школьников к ответственности в подготовке домашней работы.

Прием «*Коллекционер*». Предполагает создание перед началом учебного года двух конвертов «Касса моих успехов» и «Касса моих ошибок». Весь учебный год идет коллекционирование работ с разными оценками. При этом младшим школьникам необходимо предоставлять

шанс для исправления работы, чтобы они переходили из ошибочных работ в исправленные и, соответственно, из одной кассы в другую.

Прием *«Рецензент»*. При ответе одного школьника у доски остальным учащимся давать задания: быть рецензентом отвечающих, анализировать, задавать проблемные вопросы или оппонировать ему, получая за рецензию отдельную отметку. Тогда получить отметку может не только отвечающий домашнее задание, но и его оппонент. При организации такого приема внимание к ответам одноклассников повышается, активизируется учебно-познавательная деятельность, а вместе с ней и коммуникативно-творческая.

Следующая составляющая мотивации – *умение младшего школьника определять зону ближайшего развития*, понимать важность и необходимость коммуникативной подготовки с целью становления собственной коммуникативно-развивающейся языковой личности, где первоочередной задачей для младшего школьника становится необходимость осознавать собственные успехи по продвижению вперед. Для этого мы используем следующие приемы.

В начале учебного года мы предлагаем младшим школьникам заполнить когнитивно-ориентированную анкету:

А. На что был похож прошлый учебный год?

-Каким ты видишь его в этом году?

-Что нужно для этого сделать?

-Какая помощь тебе потребуется?

Б. На какую отметку за четверть или год ты хотел бы знать русский язык?

-Что необходимо для этого сделать?

- В какой форме тебе потребуется помощь?

-Как ты будешь достигать результата?

В. Запиши ответы на данные вопросы:

-Чего не случится, если я буду правильно говорить и грамотно писать?

-Что может произойти, если я не буду учиться правильно говорить и грамотно писать?

- Что можно и нужно делать, чтобы выполнять работы на положительные отметки?

Г. Предположи, на какие отметки ты будешь учиться в этом учебном году и карандашом в дневнике заранее выстави итоговые отметки за четверти по русскому языку?

Связи изучаемого с интересами, уже существующими у школьников ранее также способствует возникновение потребности и интереса к новому учебному материалу. При постановке проблемы в теме урока важно у школьника создать эмоциональный отклик по отношению к теме, опираясь на его витагенный опыт через ряд вопросов об имеющихся знаниях по теме и подбору слов со сходным или противоположным значением об этой теме.

На уроке необходимо использовать *проблемные мотивационные задания*, используя действия по выбору или желанию младшего школьника подготовить наизусть понравившееся стихотворение, его отрывок или создать собственный текст по заданному или самостоятельному выбору тематики учащимся.

Исправление фонетических, орфографических, стилистических и речевых ошибок также активизирует умственную деятельность младших школьников. Исследование показало, что *редактирование текстов* действенный метод обучения учащихся риторическим умениям и коммуникативным действиям в языковом образовании.

В процессе коммуникативной подготовки младших школьников необходимо использовать на уроках русского языка «обратную связь» с младшими школьниками в виде собеседования, дискуссии, опроса-диалога, проектных форм обучения и т.п.

Проектная деятельность – это педагогическая технология, ориентированная на самообразование младших школьников, развитие творческой инициативы в дружеской кооперации по изучению языковых явлений и речевых особенностей с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности [29].

Типология проектов обширна и разнообразна (творческие, информационные, исследовательские и т.д.). В зависимости от

поставленной задачи бывают монопроекты и коллективные проекты, продолжающиеся от одного урока до нескольких месяцев. В создании проекта могут участвовать два или несколько классов, либо разновозрастная группа и т.д. Можно создавать межпредметные проекты, из предметной филологической области, так как это плодородная основа для проектной деятельности, который развивает интерес и расширяет кругозор младших школьников.

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 этико-нравственные представления младших школьников.

Перечислим примерные темы проектной деятельности в начальной школе, которые способствуют коммуникативной подготовке младших школьников и ведет к становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности: *индивидуально-творческие* проекты: «Люби все живое»; «Символы 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.

Таким образом, обновление содержания языкового образования, применение разнообразных видов проблемного обучения, использование кроссдисциплинарных связей, сочетание различных организационных форм работы, пересмотр структуры урока, совершенствование приемов и методов с целью коммуникативной подготовки младших школьников бесспорно ведут к развитию у учащихся положительной устойчивой мотивации к изучению предметного курса русского языка и становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего

школьника.

Применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку является вторым процессуально-технологическим условием методики коммуникативной подготовки младших школьников.

При разработке методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании необходимо подчеркнуть, что психологами А.Н. Леонтьевым, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейн и др. [122; 201] доказано, что мыслительная деятельность человека заключается в решении определенных задач.

Под коммуникативной ситуацией мы понимаем многообразие проблемных условий с целью решения коммуникативной задачи. Следовательно, коммуникативная ситуация предполагает совокупность четырех компонентов: коммуникативную задачу, состоящую из условий и задания; неизвестное или способ решения; процесс решения задачи; субъект. В системе коммуникативных ситуаций выделяются разные уровни проблемности и соответствующие типы задач.

В методике коммуникативной подготовки младших школьников мы предлагаем применять разработанную нами систему риторических и речетворческих задач в процессе изучения русского языка [141; 142].

Освоение слова как дидактической единицы в языковом образовании младших школьников – длительный и сложный процесс, требующий от учителя определенной психолого-педагогической, филологической и методической подготовки.

Первый этап освоения слова – это выявление его особенностей как лексико-грамматической единицы. Вторым этапом, связанным с функционированием слова как речетворческой единицы по созданию высказывания, а затем текста, выявляя языковые возможности слова и

речетворческие способности языковой личности. Проанализировав научные изыскания в данной области (Д.Н. Богоявленский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.В. Петровский, В.В. Репкин и др.) [21; 123], *под речетворческой задачей мы понимаем заданную совокупность условий конкретно-чувственного восприятия художественного слова на основе понимания языка литературного произведения, направленного на обогащение словарного запаса учащегося, употребление литературно-художественных средств в связной 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.*

Для примера покажем комплексную работу со словом «ветер» в многообразии его семантики, речетворческой глубины и перспективе. Проиллюстрированный пример применения речетворческой задачи как условия коммуникативной подготовки младших школьников должен быть организован на каждом уроке русского языка во время работы над изучением словарных слов.

Лексика. ВЕТЕР – переменное движение воздушных потоков в различных направлениях сторон (толковый словарь).

Фразеология. Каким ветром занесло. Как ветром сдуло. Ветер в голове

Цвет – прозрачный, невидимый, розовый, голубой, белый.

Звук – скрежет, гул, шорох, шелест, свист, стучащие ставни, шепот.

Запах – цветочный, легкий, горный, пьянящий, свежий.

Характер – вольный, сумасшедший, сильный, порывистый.

Перцептивное значение слова: лихач; свежесть.

Ассоциативное значение слова: дорога, сила, прозрачность, окно, шторм, движение, пыль, море, шторм, водное судно.

Этимологическое значение слова определяется по словарю: образовано от слова веять с помощью суффикса -брь-.

Мифологическое значение слова определяется по словарю. Характерно и деление ветров на «добрые» (попутный ветер) и на «злые», (вихрь).

Образное значение слова определяется в художественных текстах в процессе их коммуникативно-ориентированного анализа.

В качестве образца приведем примеры литературных текстов со словом «ветер» и проанализируем характеристику обозначенного слова в контекстах произведений мастеров слова:

Текст № 1

Было начало осени, бежал по опустевшей Волге пароход «Гончаров». Завернули ранние холода, туго и быстро дул навстречу, по серым разливам ее азиатского простора, с ее восточных, уже порыжевших берегов, студеный ветер, трепавший флаг на корме, шляпы, картузы и одежды ходивших по палубе, морщинивший им лица, бивший в рукава и полы. И бесцельно и скучно провожала пароход единственная чайка — то летела, выпукло кренясь на острых крыльях, за самой кормой, то косо смывалась вдаль, в сторону, точно не зная, что с собой делать в этой пустыне великой реки и осеннего серого неба.

(И. А. Бунин).

Текст № 3

Люблю ветер. Больше всего на свете. Как воет ветер! Как стонет ветер! Как может ветер выть и стонать! Как может ветер за себя постоять!

О ветер, ветер! Как стонет в уши! Как выражает живую душу! Что сам не можешь, то может ветер сказать о жизни на целом свете.

Спасибо, ветер! Твой слышу стон. Как облегчает, как мучит он! Спасибо, ветер! Я слышу, слышу! Я сам покинул родную крышу...

Душа ведь может, как ты, стонать. Но так ли может за себя постоять? Безжизнен, скучен и ровен путь. Но стонет ветер! Не отдохнуть...

(Н. М. Рубцов).

С целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника кроме художественных произведений на уроках русского языка можно использовать произведения живописи и музыки. Они углубляют работу младших школьников с речетворческими коммуникативными задачами.

Так, в процессе освоения слова ветер предлагаются следующие *творческие задания*:

- Нарисуйте (словесно) ветер (в лесу, на море, в поле, на лугу и т. д.). Как вы сможете это изобразить?
- Перед вами пейзажи (И.С. Остроухов «Сиверко»; Н.М. Ромадин «Ветер на Укш-озере»). Как бы вы назвали эти картины? Обоснуйте свой ответ.
- Представьте, что вы композитор. Вас просят подготовить музыкальное сопровождение к тексту 3. Расскажите о созданном вами музыкальном произведении, навеянном данным текстом.

В результате речетворческого осмысления слова у учащихся рождаются замыслы собственных текстов. Приведем пример.

Ветер-Ураган

Одиночество, страх, безграничная грусть – вот что ощущал забытый всеми Ветер-ураган. Он забился в самый темный угол своего дома – огромной угрюмой скалы.

Наступил ясный день, затем ночь, а он все думал, думал... Казалось, грустные призраки окружали его и нашептывали ему: «Ты никому не нужен. Все тебя боятся и ненавидят». Этот шепот все продолжался и продолжался, как жужжание пчел в улье. От горя и усталости ветер провалился в глубокий сон без сновидений. Проснулся Ветер от легкого прикосновения. Это была царица Природа – его мать.

Ветер вскочил и понесся вверх, высь, к солнцу и растаял, упав на землю живительным дождем. И все закричали: «Какой теплый, славный дождик, мы его так долго ждали, мы его так любим!»

(Юля, 4 кл.).

Далее приведем примеры некоторых речетворческих упражнений, которые соотносятся с витагенным опытом младших школьников.

Упражнение «Образное средство».

Учащиеся должны научиться активизировать образное мышление, включая в собственный текст авторское образное средство мастера слова, например: бьются зори огненным крылом (М. Волошин); любопытное солнце, луна скользит блином в сметане, задумчивая дверь (А. Блок); журавлиная тоска сентября (С. Есенин); слезливое утро (А. Чехов); стеклянные кустарники (И. Бунин); белое поле ржи (Л. Андреев); жгучий взгляд подснежников (Б. Пастернак).

Приведем пример выполнения такого задания:

«Я проснулся! Утро. Можно вставать. Вдруг я увидел несколько солнечных «зайчиков», они искрились, пытались догнать друг друга. И я подумал: «До чего же игривое и любопытное солнце!» И вдалеке послышались крики многочисленных птиц, голоса далеких гор, голос ласкового ветра...»

(Поляков А. 2 кл.)

Упражнение «Словесно-художественная рефлексия».

По итогам речетворческих задач учащимся предполагается заполнение карты, которая отражает поиск рифмующихся слов; «оживление» слова, а в целом процесс творческого создания собственного текста.

Приведем пример заполненной учеником четвертого класса Петровым Денисом речетворческую карту на слово «Рябина»:

- Звучание слова: резкое с постепенным смягчением.
- Рифмовка: калина, осина, паутина, корзина.
- Цвет: золотистые ягоды осени.
- Звук: шелест деревьев, щелканье спелых замороженных ягод по стеклу.
- Запах: арбуза и дождя, раннего морозного утра, запах свежести с сыростью.
- Форма. Листья-решетки.
- Текст «Первые заморозки. Тусклый пейзаж поздней осени. Первый снег и замерзающая земля. Серое небо мрачнеет в окне, а на нем ярко-красным бисером разгорается гроздь рябины. Это ягоды осени, которые напоминают мне о ярком, солнечном лете. Через несколько дней плоды замерзнут. Опадут листья с рябины. Замороженные бусинки повиснут на ветках».

В процессе коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании также эффективным видом задач являются риторические задачи (И.А. Ильницкая, З.И. Курцева, Т.А. Ладыженская, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.К. Михальская, Е.Ю. Никитина, С.Л. Рубинштейн и др.) [122; 123; 160; 201]. *Под риторической задачей мы понимаем специально организованное и заданное условие проблемной коммуникативной ситуации, направленное на становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в частности освоение им риторических умений и коммуникативных действий в межличностной среде с целью коммуникативной подготовки младших школьников.*

Риторические коммуникативные задачи являются не только условием методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, но и служат диагностическим инструментом для определения уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, а также выступают полифункциональным дидактическим средством педагогического управления коммуникативной подготовкой младших школьников в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

В методике коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании нами определяются виды риторических задач: познавательные, регулятивные и поведенческие, которые строятся с учетом компонентов коммуникативной ситуации: взаимоотношения собеседников (кто? с кем?); время общения (когда? как долго?); предмет речи (о чем?); место (где?); задача высказывания (для чего? зачем?); форма организации общения (каким образом? в устной или письменной форме? в каком стиле?).

Приведем *примеры* риторических задач разных типов

(познавательные, регулятивные и поведенческие) для учащихся начальных классов:

«Надо и нельзя»

Есть слова, которые портят детям настроение. Это слова – «нельзя» и «надо». Такие слова у детей вызывают возмущение и грубость. Однако без этих слов трудно быть здоровым, вежливым и добрым человеком. Если вы слышите слово «нельзя» не надо возмущаться. Запомните – это слово произносят люди, которые заботятся о вас. Когда вы станете мамами и папами, вы тоже будете повторять это слово хоть тысячу раз. Так передаётся опыт одного поколения другому.

Теперь о слове «надо». Конечно, не очень приятно, когда тебе напоминают, что надо мыть руки, учить уроки, убирать свои вещи, помогать старшим и т.д. Но без слова «надо» в жизни ничего не получится. Это слово помогает человеку планировать свой день и воспитывать характер.

А сейчас вы разделитесь на группы и мы поиграем. Каждой группе за 4 минуты нужно будет перечислить как можно больше того, что надо делать и что нельзя. Какая группа назовет больше всех «нельзя и «надо», та и выиграла.

«Большая и маленькая»

Как вы понимаете выражение: «Поведение – это зеркало, в котором каждый показывает своё лицо»? Человек должен с уважением и почтением относиться не только к родителям, но и к посторонним людям, ко всякому делу, к родной земле, к людям любой национальности. Проявление почтения к родителям, к старшим – это лицо вашего воспитания. Попробуйте выполнить следующее задание, основываясь на то, о чём мы с вами сейчас говорили. Придумайте и разыграйте этикетную ситуацию с соответствующим диалогом.

На стол положили две конфеты: одна – большая, в красивой обёртке, другая – небольшая, в простой бумажке.

1-ый вариант: какую конфету ты возьмешь и что сделаешь с другой?

2-ой вариант: какую конфету ты возьмешь и что сделаешь с другой, если все отказались от сладкого?

3-ий вариант: одну конфету отдай брату (сестре), а другую оставь себе к чаю.

4-ый вариант: пришли твои друзья (подруги) или бабушка попросила чаю.

«Царь и мудрец»

Как вы относитесь к людским победам? А как вы относитесь к их ошибкам, промахам, неудачам? Оказывается, ошибаются все люди, но самое главное, чтобы человек вовремя осознал свою ошибку, исправил ее и больше никогда не повторял. Вот послушайте историю о том, как ошибся царь и помогите ему найти и исправить ошибку.

«Жил-был царь. Пришел однажды царь к мудрецу и молвил:

- Помоги мне, о великий мудрец, в беде моей.

- Нет, ваше величество, не смогу я вам помочь, - ответил мудрец.

- Почему? – удивился царь. – Ты даже не выслушал меня, а я тебе за совет твой златом да серебром награжу.

- Ваше величество, вот мой совет: если вы придете снова с теми же словами, вы получите тот же ответ.

- О горе мне, в чем же ошибка моя?...»

Итак, помогите царю исправить ошибку.

«Настроение и забота»

Настроение человека сильно влияет на окружающих. Необходимо научиться чувствовать настроение других, считаться с теми людьми, кто устал, заболел или расстроен. Если человек чувствует заботу, он всегда будет в хорошем настроении. Но чтобы тебя любили, нужно и самому проявлять заботу. Но проявлять её надо не только о своём доме и родных, но и о природе, животных. Посмотрите друг на друга, улыбнитесь и скажите доброе слово, проявите внимание друг к другу: «Как ты себя чувствуешь? Какое у тебя настроение? Не нужна ли моя помощь?» – эти вопросы надо научиться задавать.

«Милости прошу...»

Только человек, знающий правила гостеприимства, сможет зарекомендовать себя воспитанным хозяином. Гость, соблюдающий этикет, будет всегда желанным в любом доме. В далёком прошлом не принято было запираить дверь в дни святых праздников: с этим связывали приход Бога под видом нищего, путника или любого другого лица. Считалось, что гость – это «посланник». Его не спрашивали ни кто он, ни откуда, ни зачем пришёл. Его сажали за стол и предлагали еду – «хлеб-соль». От этого обычая осталось только одно: предложить чай или кофе. Разыграйте ситуацию «Приход гостя» по следующей схеме: 1) постучаться; 2) приветствие; 3) комплимент; 4) как надо стоять; 5) рукопожатие; 6) предложить войти; 7) посадить поудобнее; 8) предложить что-нибудь.

«Просьба»

Прочитайте текст.

Юра Волков и Костя Малинин в школе учились плохо. И вот в очередной раз в самом начале учебного года получили двойки по геометрии. На перемене, сразу же после этого злополучного события, Зина Митина, староста класса, подошла к мальчикам и сказала:

- Ой, Волков и Малинин! Ой, какой позор! На всю школу позор! Вечно вы все испортите! Потом она собрала вокруг себя девчонок и громко высказывала свое негодование по поводу оценок мальчиков всю перемену, пока не послышался звонок к следующему уроку.

Правильно ли ведет себя Зина в данной ситуации? Как воспитанный человек сделал бы замечание мальчику?

После урока Юра остался один в классе. В этот момент в классную комнату вошла Зина.

- Юра! — сказала она. Ну будь человеком!.. Ну исправь завтра двойку! Исправишь?

Правильно ли обращается Зина к Юре?

Какие обращения ты знаешь?

Удачны ли слова Зины в ситуации просьбы?

Как бы ты попросил(а) своего одноклассника исправить двойку, если бы был(а) старостой?

При решении конкретной коммуникативной задачи происходит речевая тренировка и складывается модель определенного речевого поведения в зависимости от сферы и ситуации общения.

Исследование подтвердило установленные требования к реализации риторических задач в процессе коммуникативной подготовки младших

школьников: актуальность задач; постоянный тренинг коммуникативных действий; разнообразные виды учебной и речевой деятельности; выбор оптимального решения; поливариантность решения задач; рациональная совокупность коммуникативных действий.

Нами определены факторы подбора риторических задач:

- наличие реального или воображаемого коммуниканта, позволяющего имитировать процесс коммуникации;
- соответствие задач возрастным особенностям учащихся, а также их учебным и речевым возможностям;
- продуктивно-творческий характер выполнения задач.

Младшим школьникам предлагались следующие пути решения риторических задач: словесное; графическое; обыгрывание ситуаций и этюдов; интегрированное.

Таким образом, применение системы коммуникативных задач, упражнений и ситуаций является одним из необходимых условий методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании. Речетворческие задачи учат младших школьников углублению восприятия художественного текста на основе понимания языка литературного произведения с развитием воображения, наблюдательности, способности к образному воссозданию собственных текстов. Риторические задачи, в свою очередь, учат гибкому, целесообразному, уместному речевому поведению, учету различных обстоятельств общения с целью его эффективности.

Создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения лично значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников является завершающим условием методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании. По мнению П.Я. Гальперина и др. любая деятельность

является ориентировочно-мотивационной, операционально-исполнительской, рефлексивно-оценочной [55].

Поэтому учебно-познавательная и коммуникативно-творческая деятельность в языковом образовании младших школьников должны включать указанные компоненты при построении методики коммуникативной подготовки и направлены на становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Однако, на наш взгляд, систему контроля полученных языковых знаний, риторических умений, коммуникативных действий и обобщение лично значимого социально-коммуникативного опыта необходимо сделать более гибкой и разнообразной, позволяющей проследить процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Для этого необходимо подойти к способам контроля освоения русского языка творчески, чтобы демонстрировать свои результаты обучения в виде портфолио.

Перечислим традиционные формы контроля полученных знаний и лично значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников: зачетные спектакли; сюжетно-ролевые игры; обобщающие «урок-игра», «урок-путешествие», «урок-конкурс», «урок-викторина»; тесты и т.д.

В контексте нашего исследования создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения лично значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников рассматривается нами как процессуально-технологический способ оценки достижений в развитии речевой культуры и коммуникативных качеств младших школьников.

Перечислим необходимые коммуникативные характеристики младших школьников в приобретении социально-коммуникативного опыта: умение устанавливать контакт, вести диалог, слушать, принимать чужую точку зрения и отстаивать собственную, дружить, помогать и работать в ученическом коллективе.

Для ученика главное предназначение использования портфолио – осознание себя, для учителя – способ проверки отношения школьника к учебной деятельности, своеобразная методическая находка, наглядность эффективности процесса коммуникативной подготовки в языковом образовании и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, а для родителей – возможность для совместной творческой деятельности с ребенком.

Основная цель портфолио – научить младшего школьника обобщать свой личностно-значимый коммуникативный опыт, подводить итоги языковых знаний, уметь «презентовать» себя.

Задачи портфолио: 1) отслеживать индивидуальный процесс коммуникативной подготовки ученика в языковом образовании; 2) обеспечивать личностно значимые образовательные результаты младших школьников; 3) демонстрировать практическое применение приобретенных знаний и умений; 4) осуществлять целесообразное сотрудничество с одноклассниками, учителями и родителями; 5) активно совершенствовать коммуникативные действия (адекватно передавать информацию, способность учитывать позицию собеседника и др.).

Для оценки метапредметных (коммуникативных) достижений школьников мы используем особую систему оценивания [93]: позитивность оценки, которая характеризует положительные достоинства работ, раскрывая содержание и результаты учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности ученика; определенность

оценки, которая определяет качество работы учащегося по заранее согласованным характеристикам; самооценка младшего школьника; технологичность оценки, учитывающей весь механизм последовательности этапов освоения коммуникативных действий; диагностичность оценки, позволяющей проследить динамику коммуникативной подготовки; критериальность оценки, предполагающей пять критериев оценки выполнения коммуникативного задания от 1 до 5 баллов, которая позволяет выявлять анализ достижений каждого учащегося.

Идея составления портфолио по русскому языку как условия методики коммуникативной подготовки в языковом образовании заключается в том, что наиболее важен процесс участия младших школьников в совместно-творческой коммуникативной деятельности, а не его результат, поскольку происходит повышение самооценки ученика, вера в свои силы и способности, а также мотивация дальнейшего становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника [145].

В самом начале составления портфолио младшему школьнику необходимы рекомендации учителя и помощь родителей. По мере взросления эту помощь необходимо сводить к минимуму и построить работу учащегося так, чтобы он самостоятельно формировал портфолио. В процессе самостоятельной работы происходит формирование личного отношения к полученным результатам и осмысление своих учебных достижений.

Строгих правил по оформлению портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта ученика начальной школы на данный момент не существует. Это зависит от целей, которые преследует педагог в языковом

образовании и его творческой находки. Единственное пожелание, заключается в том, чтобы в портфолио по обобщению личностно значимого социально-коммуникативного опыта в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности на передний план не ставились всевозможные грамоты и сертификаты ученика.

Для создания портфолио потребуется папка «на кольцах» с разноформатными файлами и разделителями, которые помогут структурировать ее по разделам.

Титульный лист должен содержать основную информацию: фамилию, имя, отчество; название и номер образовательной организации, класс; период, за который будут представлены документы и материалы, контактную информацию (телефон, адрес) и фото ученика. Мы считаем важным, что младшему школьнику необходимо самому выбрать фотографию для титульного листа, дать ему возможность показать себя таким, каким он видит себя и хочет представить другим.

В содержании портфолио можно выделить виды работ [147; 148]:

- обязательные: творческие работы устного и письменного содержания;
- ситуативные: применение практических умений в коммуникативных ситуациях;
- поисковые: результаты проектной работы (как индивидуальной, так и в малых учебных группах), самостоятельное изучение отдельных предметных тем;
- внешние: отзывы учителей, одноклассников, родителей, а также грамоты, дипломы или сертификаты.

В исследовании проблемы коммуникативной подготовки младших школьников 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 речевой культуры современных школьников, ее важности, 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 предметного курса русского языка.

2. Разделы 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 написать о каждом члене семьи или составить небольшой рассказ о своей семье; «Мой город» - рассказ о родном городе или месте жительства, об их знаменательных местах; «Мои друзья» - фотографии друзей, информация об их интересах; «Мои увлечения» - здесь можно написать о занятиях секции, студии или других центрах 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.

– «МОИ РАБОЧИЕ МАТЕРИАЛЫ». В этом разделе заголовок листа посвящен конкретному школьному предмету – русскому языку, овладение которым обеспечивает успешность учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности. Ученик наполняет этот раздел текущими выполненными заданиями, проектами, планами, творческими работами и т.д.

– «МОИ ДОСТИЖЕНИЯ». Это рубрика итоговых результатов коммуникативной подготовки. Сюда учащийся помещает свои лучшие, по его мнению, творческие работы. Педагогам и родителям необходимо предоставить полную свободу ребенку при наполнении содержания данного раздела. Также в этом разделе можно расположить грамоты, сертификаты, дипломы, благодарственные письма, причем в хронологическом порядке, не в порядке уровневой значимости.

3. Заключение (отзывы) портфолио. Этот структурный компонент портфолио включает положительную оценку педагогом стараний младшего школьника. Здесь могут быть помещены отзывы одноклассников, других учителей, педагогов дополнительного образования, родителей с рекомендациями и пожеланиями дальнейших успехов в языковом образовании.

Таким образом, опыт показал, что учителю на уроках русского языка целесообразно использовать в профессионально-педагогической деятельности наряду с традиционными способами и нетрадиционные формы контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников, к числу которых мы

относим учебное портфолио. Такая форма контроля и обобщения языковых знаний, риторических умений и коммуникативных действий усиливает акцент на стимулирование интереса к содержанию предметного курса «Русский язык» начального общего образования.

Выводы по § 3.2.

1). Организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников осуществляется с помощью следующих методов и приемов педагогического управления: а) создание ситуации успеха позволяет поддерживать устойчивую мотивацию учащихся на активную учебно-познавательную и коммуникативно-творческую деятельность во время уроков русского языка и во внеурочное время; б) использование проблемных мотивационных заданий по выбору учащегося; в) редактирование текстов при обучении языковым знаниям и коммуникативно-речевым умениям учащихся; г) стремление к рефлексии субъектов языкового образования с помощью дискуссии, опроса-диалога, собеседования и т.п.); д) применение метода проектной деятельности, который предполагает развитие творчества в коммуникативном взаимодействии и дружеском сотрудничестве по изучению русского языка.

2). Применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку также является эффективным процессуально-технологическим условием реализации концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников. Под речетворческой задачей мы понимаем заданную совокупность условий конкретно-чувственного восприятия художественного слова на основе понимания языка литературного произведения, направленного на

обогащение словарного запаса учащегося, употребление литературно-художественных средств в связной речи, необходимых для оптимизации словесно-образного восприятия естественнонаучного или художественного текста, способности к образному воссозданию собственных текстов и осуществления в целом коммуникативного образования младших школьников. Задачи, имеющие риторическую направленность, ставят учащихся перед необходимостью вариативного применения полученных знаний в различных коммуникативных связях, условиях и ситуациях. Выполнение этого вида учебной деятельности постоянно ставит учащихся в условия поиска решения коммуникативных задач разной сложности.

3). Создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников является завершающим процессуально-технологическим условием коммуникативной подготовки младших школьников, который позволяет проследить положительную динамику этапов становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Портфолио имеет сформированную нами структуру, содержание в виде разнообразных категорий работ, а результаты выполненных работ и заданий анализируются учителем с помощью заполнения диагностических карточек учащихся. Создание учебного портфолио также эффективный способ самооценки достижений учеников в разных видах учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности на уроках русского языка.

Выводы по главе III

Научно-методическое сопровождение коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании представляет собой реализацию комплекса организационно-педагогических условий (содержательных и процессуально-технологических):

1. *Создание диалогической дидактико-коммуникативной среды* на уроках русского языка как содержательное педагогическое условие представляет собой методику организации диалогов, включающую предметно-интеллектуальную коммуникацию учителя и школьников по структуре эвристических вопросов при коммуникативно-ориентированном анализе фрагментов художественных текстов (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.). Данная технология, так называемая «герменевтический круг», опирается на коммуникативно-ориентированный анализ естественнонаучного текста или художественного произведения, а также его блок-концепта, представляющего собой коммуникативную ситуацию, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющейся в тексте этико-нравственной проблемы. При такой организации 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, дополняют и помогают друг другу, движутся к взаимопониманию, самовоспитанию положительных личностных качеств, проявляющихся во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и речевой культуре.
2. *Ориентация младших школьников на языковую толерантность* как содержательное педагогическое условие методики коммуникативной подготовки представляет собой знакомство учащихся с

дискуссионными и игровыми приемами формирования национальной идентичности учащихся, толерантного сознания, чувства собственного достоинства и понимания необходимости уважать достоинство и свободу самовыражения другого человека. Важным методом является знакомство с эвфемизмами как эффективным средством развития корректной лексики и языкового такта.

3. *Реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения»* как содержательное педагогическое условие методики представляет собой разработанную нами рабочую программу, которая детализирует и раскрывает содержание авторской научно-методической 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, которые являются частями целостной коммуникативной подготовки. Данный курс помогает совершенствовать устную речь учащихся, вызывает познавательный интерес к предметному курсу русского языка, делает обучение продуктивным, способствует повышению уровня языковой культуры учащихся, формирует навыки и умения рационального речевого поведения.
4. *Организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников* как процессуально-технологическое педагогическое условие методики осуществляется с целью повышения мотивации учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности учеников на уроках русского языка и во внеурочное время группой

методов, называемой «контрактами» (индивидуальными и групповыми договорами), заключаемыми после совместного обсуждения со школьниками объемов работы, качества и оценки между субъектами образования, стимулирующими языковое образование школьников и обеспечивающими в процессе обучения благоприятную психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности.

5. *Применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку* как процессуально-технологическое педагогическое условие методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании представляет собой систему разработанных и использованных нами разнообразных видов коммуникативных упражнений, которые основываются на использовании слов, высказываний, текстов, произведений искусства и соотносятся с витагенным опытом младших школьников. Приведенная нами система коммуникативных задач развивает образное мышление, активизирует работу познавательных психических процессов, усиливает конкретно-чувственное восприятие художественного текста, оптимизирует историко-культурное и словесно-образное восприятие текста, ставит учащихся перед необходимостью вариативного применения полученных языковых знаний и речевых умений в различных связях, ситуациях и условиях коммуникативной подготовки.
6. *Создание предметного портфолио* является итоговым процессуально-технологическим педагогическим условием контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников, которое является нетрадиционной, гибкой и интересной формой контроля, позволяющей разглядеть в каждом ученике яркую индивидуальность и коммуникативно-развивающуюся языковую

личность по результатам коммуникативной подготовки, чтобы учащиеся на практике убедились в том, что русский язык интересно изучать и применять в речевой практике литературный язык, демонстрируя собственный лично значимый социально-коммуникативный опыт.

ГЛАВА IV. ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

§ 4.1. Логика и этапы опытно-поисковой работы по коммуникативной подготовке младших школьников

Понятие верификации в переводе с латинского означает подтверждение или доказательство, которое мы определяем как процесс установления истинности научных положений путем их эмпирического подтверждения [23]. Верификация научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании осуществлялась в ходе опытно-поисковой работы, основываясь на принципах: а) объективности, предполагающего проверку установленного факта разными методами диагностики и сравнение проявляющейся динамики формирующего этапа с первоначальным уровнем констатации исследуемого качества с целью оценки полученных результатов; б) целостности, которому мы следовали при построении этапов педагогического эксперимента; в) систематичности, состоящего из тесной взаимосвязи и единства различных форм, методов и средств проверки и оценивания от начального применения с определенной целью до практического использования полученных результатов исследования; г) эффективности, которому мы следовали при организации условий проведения опытно-поисковой работы и мониторинга полученных данных.

Задачи опытно-поисковой работы, которые были сформулированы нами в соответствии с логикой исследования и принципами верификации научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании:

1. Выяснить соответствие показателей определенному уровню становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.
2. Определить первоначальный уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в результате коммуникативной подготовки в языковом образовании.
3. Установить повышение уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников в результате реализации концептуальной методики коммуникативной подготовки в языковом образовании по сравнению с первоначальным уровнем.
4. Проверить результативность комплекса выявленных и научно обоснованных организационно-педагогических условий коммуникативной подготовки в языковом образовании, направленных на достижение творческого уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Опытно-поисковая работа осуществлялась в естественных условиях целостной поликультурной учебно-пространственной среды начальной школы в три этапа. *Констатирующий этап* опытно-поисковой работы позволил определить текущее состояние качества коммуникативной подготовки в практике образовательных организаций, направленной на становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. *Формирующий этап* ориентирован на внедрение методики коммуникативной подготовки младших школьников и организационно-педагогических условий. *Контрольный этап* способствовал обработке, анализу, интерпретации и оформлению результатов работы.

В ходе исследования получение и обработка данных по исследованию коммуникативной подготовки младших школьников в языковом

образовании осуществлялись с помощью эмпирических методов исследования: комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на разных этапах опытно-поисковой работы, которая включает в себя следующие методы исследования: анкетирование, опрос субъектов коммуникативной подготовки; тестирование и оценку развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников; семиотическое истолкование единиц языка и речи; герменевтический и коммуникативно-ориентированный анализ текста; индивидуальное наблюдение и анализ ответов на занятиях; наблюдение за процессом и результатом коммуникативного взаимодействия субъектов языкового образования; анализ результатов выполнения коммуникативно-творческих работ; анализ индивидуально-диагностических карт; анализ коммуникативных ситуаций; самооценка и экспертная оценка; б) педагогический эксперимент по проверке эффективности авторской концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников в реальном образовательном процессе предметного курса русского языка; в) методы математической статистики результатов исследования.

Для проведения опытно-поисковой работы нами было охвачено 615 человек. Из них 573 ученика начальной школы и 42 педагога. В ходе исследовательской работы нами были организованы четыре группы школьников: контрольная (КГ) и три экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3), ориентировочно равные по уровню развития коммуникативных действий. В группе ЭГ-1 была осуществлена реализация организационно-педагогических условия содержательной части коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании (создание диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентация младших

школьников на языковую толерантность; реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения»). В группе ЭГ-2 были реализованы организационно-педагогических условия процессуально-технологической части методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании (организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников; применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку; создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников). В группу ЭГ-3 внедрялся комплекс содержательных и процессуально-технологических условий методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании. В контрольной группе (КГ) развитие коммуникативных универсальных учебных действий и становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников протекало в рамках традиционного образовательного процесса начального языкового образования.

Определим организационно-методические особенности констатирующего этапа, целью которого было выявление показателей становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников. Важность этого процесса заключается в необходимости достоверности получаемых результатов, зависящих от критериев, которые понимаются как признаки оценки формируемого качества, отражающие закономерности созданной концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании [53; 60 и др.].

В связи с тем, что процесс коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании представляет собой сложное многоаспектное явление, предусматривающее овладение системой языка, риторическими умениями и коммуникативными действиями, позволяющими выработать рациональное, тактичное и корректное речевое поведение в поликультурных субъектных взаимоотношениях, мы выделяем систему критериев становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, отражающую динамику результативности методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Анализ научной литературы [74; 144; 213 и др.], собственные теоретико-поисковые данные позволили в качестве критериев становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника выделить поликультурный, риторико-коммуникативный и стратегический критерии. Рассмотрим в отдельности каждый из критериев становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

- *поликультурный* – критерий, учитывающий полноту владения родным языком; наличие такта; языковую и речевую активность учащегося в разных видах деятельности; проявление языковых и речевых способностей в социальной жизни; уважительное отношение к себе и другим людям, к базовым культурно-общественным отношениям и ценностям, наличие толерантности, активное использование лексического запаса, синонимических рядов речевых формул этикетного общения и культуры эмоционального отношения к предмету речи.
- *риторико-коммуникативный* – критерий, предполагающий степень сформированности представлений младших школьников об

особенностях и способах проявления культуры речи; выбора речевых средств в соответствии с коммуникативной ситуацией; учитывающий характер взаимодействия общающихся; знания о функциональных стилях языка и речи; умения создавать тексты, планировать свое речевое и неречевое поведение, проявлять потребность в коммуникативной подготовленности и познавательном интересе учащихся к речетворчеству как способу самовыражения.

- *стратегический* – критерий, проявляющийся в гибкости, критичности мышления, варьировании способами изложения мысли в устных и письменных текстах, эффективными при выборе способов действий по обработке, передаче, анализе информации из различных источников; осуществлении адекватных высказываний в зависимости от целей и задач деятельности; способности к рефлексии над собственной речью и ее совершенствованию.

На основе выделенных критериев с применением комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики коммуникативных действий младших школьников нами выявлены уровни становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. В исследовательской работе мы учитывали, что уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника является качественной устойчивой определенностью. В связи с этим мы определили три уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника: начальный, средний и итоговый, отличающиеся взаимодействием уровней, поэтапной динамикой от одного уровня к другому в результате коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Опишем выявленные нами уровни становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Начальный (пассивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника характеризуется поверхностными представлениями об особенностях и способах осуществления культурно-речевого общения. Восприятие и осмысление информации происходит на уровне рефлексии фактов. Наблюдается речевая пассивность. Осознание необходимости приобретения коммуникативных знаний выражено слабо. Коммуникативные задачи решаются репродуктивно. Данный уровень характеризуется в целом низким словарным запасом, в котором преобладают общеупотребительные формулы речевого этикета; предложения не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы задаются не по существу или формулируются непонятно для партнера. Младший школьник занимает эгоцентрическую позицию, исключает возможность разных точек зрения, оснований для оценки одного и того же предмета, принимает сторону одного из персонажей литературного произведения, считая иную позицию однозначно неправильной. Отсутствует способность отстаивать свои интересы, умение убеждать. Проявляется низкий уровень языковой толерантности, учащиеся не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, конфликтуют или игнорируют друг друга.

Средний (продуктивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника характеризуется достаточным проявлением представлений об особенностях и способах осуществления культурно-речевого общения, активном стремлении расширить собственные языковые знания риторические умения и коммуникативные действия. Толерантность проявляется выборочно. Коммуникативные задачи решаются с элементами самостоятельности.

Младший школьник понимает наличие различных точек зрения, может занять позицию одного из персонажей литературного текста, но не любую точку зрения может правильно представить и учесть, понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы либо ошибочны, но не может обосновать свои ответы. Учащийся в достаточной степени знает этикетные правила взаимодействия в обществе. Задаваемые вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию, т.к. формулируются расплывчато.

Итоговый (творческий) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника характеризуется достаточно высокой степенью представлений об особенностях культуры речи и способах осуществления поликультурного общения. Младшие школьники, находящиеся на данном уровне, осознают необходимость совершенствования собственных языковых знаний, риторических умений и коммуникативных действий, сопоставляют себя со взрослыми участниками поликультурных отношений. В общении с людьми разных национальностей учащиеся толерантны, учитывают взгляды, позиции других людей и координируют их, четко ориентируются на мнения и позиции других, учитывают различие позиций и могут высказать и обосновать собственное мнение. Учащиеся стремятся к решению разнообразных коммуникативных задач, активно вступают в диалог. Для них характерен комбинированный тип решения задач, в которых проявляются их лидерские качества, демонстрируют умение анализировать свои действия, готовность использовать речевой этикет в разных ситуациях и сферах общения. Этот уровень приближается к творческому этапу становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Разработанная и используемая нами комплексная субъектно-ориентированная педагогическая диагностика коммуникативных действий включала в себя исследовательскую методику по трем направлениям:

1) коммуникативные действия, направленные на организацию и осуществление сотрудничества или кооперации (аспект продуктивности общения);

2) коммуникативные действия, направленные на выявление уровня знания младшими школьниками правил речевого этикета и умения соотносить их с конкретной ситуацией общения, выбор соответствующих формул речевого поведения и средств языкового выражения социальных отношений; умение решать коммуникативные задачи (аспект этики общения);

3) коммуникативные действия по отображению предметного содержания и условий деятельности в речи и передаче информации, а также учет позиции собеседника (аспект диалогичности общения).

На основе изучения литературы мы выявили функции комплексной педагогической диагностики: аналитическая (сбор и анализ материала для проведения диагностики и подведения итогов работы); информационная (получение данных о ходе коммуникативной подготовки младших школьников); контрольная (поддержание процесса на должном уровне и его перевод на качественно новый уровень); ориентировочная (ориентация среди многообразия измерительных материалов и методов диагностики); управленческая (регулирование и коррекция процесса языкового образования младших школьников) [235].

Методическими критериями отбора и разработки нами диагностического материала для выявления уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника

стали целенаправленность, мотивированность, новизна, функциональность и сензитивность.

Первым направлением комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики стало исследование коммуникативных действий младших школьников, обеспечивающих возможность эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками: умение планировать, распределять и согласованно выполнять совместную работу, уметь договариваться (аспект продуктивности общения).

В этом направлении мы использовали парную работу учащихся возрастом 6,5-7 лет и отдельно учащихся 10,5-11 лет с использованием методов: наблюдения за процессом и результатом их взаимодействия, анализ выполнения творческой работы («Рукавички» Г.А. Цукерман, 1992 г.; «Совместная сортировка» Г.В. Бурменская, 2007 г.).

Вторым направлением комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики было исследование коммуникативных действий, направленных на выявление уровня знания младшими школьниками правил речевого этикета и умения соотносить их с конкретной ситуацией общения, выбор формул речевого поведения и соответствующих средств языкового выражения социальных отношений; умение решать коммуникативные риторические и речетворческие задачи (аспект этики общения).

В этом направлении мы использовали следующие методики или задания: 1) анкетирование учащихся 8-9 лет по определению степени влияния вежливых слов на уровень взаимоотношений между людьми с использованием теоретических методов оценивания восприятия устной или письменной речевой информации («Вежливые слова» О.Г. Мишанова и др., 2008 г.); 2) тестирование учащихся 8-9 лет по определению уровня и характеристики знаний правил речевого этикета с использованием

репродуктивно-поисковых методов оценивания, направленных на получение учащимися определенных языковых знаний и риторических умений в результате их воспроизводящей и поисковой деятельности, сопровождаемой и направляемой учителем («Азбука поведения» О.Г. Мишанова и др., 2009 г.); 3) анализ малой группой учащихся 8-9 лет диагностических карточек, содержащих художественный текст, содержащий аспекты этики общения и поведения с использованием теоретико-практических (продуктивного и коммуникативного) методов оценивания («Этическая грамматика» О.Г. Мишанова и др., 2010 г.); 4) фронтальный анализ учащимися 8-9 лет этикетных ситуаций, решение коммуникативных задач и правильный выбор стратегии поведения с использованием методов конструирования, сопоставительного анализа, оценки коммуникативно-творческой деятельности, самооценки и экспертной оценки («Истории про школьников» О.Г. Мишанова и др., 2011 г.).

Третьим направлением комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики стало исследование коммуникативных действий по отображению в речи предметного содержания и условий деятельности и передаче информации; учету младшими школьниками позиции собеседника, пониманию, уважению к иной точке зрения, умению обосновать и отстоять собственное мнение (аспект диалогичности общения).

В данном направлении мы использовали следующие методики или задания: 1) методику выполнения учащимися 6,5-7 лет и отдельно учащимися 10,5-11 лет задания в классе парами с использованием методов: наблюдения за процессом и результатом совместной деятельности, анализа выполнения творческих работ («Узор под диктовку» Г.А. Цукерман и др., 1992 г.; «Дорога к дому» психолого-

возрастное консультирование, 2007 г.); 2) индивидуальное изучение младших школьников возрастом 6,5-7 лет методами: наблюдения, анализа ответов на занятиях, беседы («Левая и правая стороны»; «Братья и сестры» Ж. Пиаже, 1997 г.); 3) групповая работа с учащимися возрастом 10,5-11 лет с использованием методов: экспертной оценки, самооценки, анализа выполненной творческой работы («Ваза с яблоками» Ж. Пиаже, Дж. Флейвелл, 1996 г.); 4) индивидуальное изучение учащихся начальной школы возрастом 10,5-11 лет методами: наблюдения, беседы, самооценки («Кто прав?» Г.А. Цукерман и др., 1992 г.).

Ниже нами представлена сводная таблица комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики коммуникативных действий младших школьников.

Таблица 4.1.1.

Комплексная субъектно-ориентированная педагогическая диагностика коммуникативных действий младших школьников

Оцениваемые коммуникативные действия	Название и автор диагностики	Возраст учащихся	Форма (ситуация оценивания)	Метод оценивания
<i>Первое направление (аспект продуктивности общения)</i> Поликультурный критерий	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)	предшкольная ступень (6,5 – 7 лет)	парная работа учащихся	Наблюдение за взаимодействием и анализ результата. Анализ выполнения творческих работ.
	«Совместная сортировка» (Г.В. Бурменская, 2007 г.)	ступень начальной школы (10,5 – 11 лет)		
<i>Второе направление (аспект этики общения)</i> Риторико-коммуникативный критерий	«Вежливые слова» (О.Г. Мишанова и др., 2008 г.)	ступень начальной школы (8-9 лет)	анкетирование учащихся по определению степени влияния употребления вежливых слов на уровень взаимоотношений между людьми.	Теоретические методы, получения сведений при восприятии устной или письменной речевой информации.

	«Азбука поведения» (О.Г.Мишанова и др., 2009 г.)	ступень начальной школы (8-9 лет)	тестирование учащихся по определению уровня и характеристики речевого этикета	Репродуктивно-поисковые методы получения определенных знаний в результате их воспроизводящей и поисковой деятельности.
	«Этическая грамматика» (О.Г. Мишанова и др., 2010 г.)	ступень начальной школы (8-9 лет)	анализ учащимися диагностических карточек, содержащих художественный текст по этике общения и поведения.	Теоретико-практические методы: продуктивный и коммуникативный.
	«Истории про школьников» (О.Г. Мишанова и др., 2011 г.)	ступень начальной школы (8-9 лет)	анализ этикетных ситуаций, решение коммуникативных задач и правильный выбор стратегии поведения	Метод конструирования. Сопоставительный анализ и оценка культурно-речевой деятельности. Экспертная оценка. Самооценка.
<i>Третье направление (аспект диалогичности общения)</i> Стратегический критерий	«Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992 г.)	предшкольная ступень (6,5 – 7 лет)	парная работа учащихся	Наблюдение за процессом совместной деятельности и анализ результата. Анализ выполнения творческих работ.
	«Дорога к дому» (психолого-возрастное консультирование, 2007 г.).	ступень начальной школы (10,5 – 11 лет)		
	«Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже, 1997 г.).	предшкольная ступень (6,5 – 7 лет)	индивидуальная работа	Наблюдение Анализ ответов на занятиях. Беседа.
	«Братья и сестры» (Ж. Пиаже, 1997 г.).			
«Ваза с яблоками»	ступень начальной	групповая работа со	Экспертная оценка.	

	(Ж. Пиаже; Дж. Флейвелл, 1996 г.).	школы (10,5 – 11 лет)	школьниками	Самооценка. Анализ выполнения творческих работ.
	«Кто прав?» (Цукерман Г.А. и др., 1992 г.)			индивидуальна я работа

На основании вышеизложенного дадим общую характеристику показателей каждого критерия на выявленных нами уровнях становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (см. табл. 4.1.2.).

Таблица 4.1.2.

Критерии, показатели и уровни становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника

Крите- рий	Содержательная характеристика показателей	Уровни
<i>поликультурный</i>	Высокая степень знаний особенностей и способов осуществления общения. Терпимость и согласие в поликультурном общении. Потребность в саморазвитии, и способность к самоуправлению. Полнота владения родным языком, наличие такта; языковая и речевая активность в разных видах деятельности на высоком уровне. Проявление языковых и речевых способностей и умений в поликультурной среде, уважительное отношение к себе и другим людям, к культурно-общественным отношениям, проявление потребности и познавательного интереса учащихся к речетворчеству как способу самовыражения на высоком уровне.	Итоговый (творческий)
	Активное стремление расширить собственные языковые знания. Достаточное проявление младшими школьниками представлений об особенностях и способах осуществления культурно-речевого общения. Наличие гуманистической позиции, принятие мнения другого, потребность в личностном росте и саморазвитии. Толерантность проявляется выборочно, так же как и речевая активность. Проявление потребности и познавательного интереса учащихся к речетворчеству выражены не ярко.	Средний (продуктивный)
	Слабая мотивация к коммуникативно-творческой деятельности и к учебно-познавательной деятельности в изучении русского языка. Наблюдается речевая пассивность. Осознание необходимости приобретения	Начальный (пассивный)

	<p>языковых знаний выражено слабо. Ограниченная потребность в саморазвитии, недостаточная сформированность способности к самоуправлению, низкая степень толерантности в общении, нет стремления к саморазвитию. Младший школьник занимает эгоцентрическую позицию, исключает возможность разных точек зрения, принимает сторону одного из персонажей литературного текста, считая иную позицию однозначно неправильной, отсутствует стремление договориться и прийти к согласию. Владение на низком уровне теоретическими и практическими знаниями общекультурного характера.</p>	
<p>риторико-коммуникативный</p>	<p>Коммуникативная креативность, проявление способности к нестандартному решению коммуникативных задач на высоком уровне. Оптимальный и в то же время нормативный способ выбора речевых средств в соответствующей коммуникативной ситуации. Знания правил речевого поведения в различных сферах общения на высоком уровне. Развиты умения понимать тексты, планировать свое речевое поведение, осуществлять адекватные высказывания в зависимости от целей и задач деятельности. Характерен комбинированный тип решения задач, в которых проявляются лидерские качества, умение анализировать свои действия, готовность использовать формулы речевого этикета.</p>	<p>Итоговый (творческий)</p>
	<p>Достаточная степень развития интеллектуальной активности и самостоятельности учащихся в коммуникативной деятельности. Успешность в межкультурной, межличностной и межколлективной коммуникации. Навыки речевой деятельности достаточно развиты; владение достаточным спектром приемов анализа коммуникативной ситуации. Наличие положительной мотивацией к изучению коммуникативных знаний, ярко выраженная познавательная активность и готовность практического применения этих знаний в различных коммуникативных ситуациях. Коммуникативные задачи решаются с элементами самостоятельности. Достаточно использование правил этикета в речи.</p>	<p>Средний (продуктивный)</p>
	<p>Межличностное и межколлективное взаимодействие вызывает некоторые затруднения; коммуникативная деятельность, активность и инициативность слабо выражена. Оценка ситуаций коммуникативного взаимодействия в отдельных ситуациях может быть необъективной. Владение на низком уровне теоретическими и практическими знаниями риторико-коммуникативного характера.</p>	<p>Начальный (пассивный)</p>

<i>стратегический</i>	Учет позиции других людей и их координация, ориентирование на мнения и позиции других, высказывание и обоснование собственного мнения на высоком уровне. В процессе активного диалога происходит достижение взаимопонимания, доброжелательная реализация принятого замысла и соблюдение общепринятых правил.	Итоговый (творческий)
	Выбор стратегий и тактик восприятия, обработки, передачи, анализа информации, способность к рефлексии над собственной речью и ее совершенствованию достаточны. Умение убеждать, отстаивать свои интересы, аргументировать и корректировать собственную точку зрения.	Средний (продуктивный)
	Слабо выражены учет позиции других людей и их координация, ориентирование на мнения и позиции других, высказывание и обоснование собственного мнения. Не достаточны выбор стратегий и тактик восприятия, обработка, передача, способность к рефлексии, анализ информации. Критичность мышления на низком уровне.	Начальный (пассивный)

Анализируя вышеизложенное заметим, что выявленные нами уровни становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника взаимосвязаны. Более того, на основании общей содержательной характеристики уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника мы дали качественные характеристики всем младшим школьникам, участвующим в опытно-поисковой части исследования проблемы коммуникативной подготовки, в соответствии со включением в определенную группу, связанную с уровнем становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Нами применялись формулы, позволяющие получить конкретные количественные данные по результатам самооценки и экспертных оценок для определения начального уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника [212].

Например, коэффициент полноты освоения младшими школьниками риторико-коммуникативных умений, необходимых для становления

коммуникативно-развивающейся языковой личности: знаний правил речевого этикета и умения соотносить их с конкретной ситуацией общения, формул речевого поведения и средств языкового выражения социальных отношений определялся по формуле:

$$K(n) = \frac{n}{N}$$

где n – количество освоенных языковых и риторических знаний, N – общее количество элементов тематического освоения.

Полноты освоения языковых и речевых знаний в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности, приобретение опыта совместного взаимодействия в коммуникативных ситуациях, умение решать коммуникативные риторические и речетворческие задачи и практических навыков в сфере этики общения рассчитывалась по формуле:

$$K(p) = \frac{n}{N}$$

где n – количество освоенных коммуникативных действий, N – общее количество коммуникативных действий в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

Методико-технологические аспекты коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании с конкретными примерами заданий будут описаны в следующем параграфе исследовательской работы.

Результаты констатирующего этапа представлены в следующих таблицах с 4.1.3. по 4.1.11.

В таблице 4.1.3. показаны данные исследования уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по поликультурному критерию в ходе наблюдения за взаимодействием

младших школьников и анализа выполнения творческих работ и экспертных оценок.

Таблица 4.1.3.

Сравнительные данные о распределении уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников на констатирующем этапе (поликультурный критерий, нулевой срез)

Группа	Уровни		
	начальный (пассивный)	средний (продуктивный)	итоговый (творческий)
	%	%	%
КГ	29,63	51,85	18,51
ЭГ-1	31,03	55,17	13,79
ЭГ-2	30,77	57,69	11,54
ЭГ-3	28,00	56,00	16,00

В ходе вычисления эмпирического значения хи-квадрат мы подтверждаем достоверность результатов (Табл. 4.1.4.).

Таблица 4.1.4.

Эмпирические значения хи-квадрат на нулевом срезе констатирующего этапа (поликультурный критерий)

Сравниваемые группы	экспериментальные данные		значение хи-квадрат для уровня значимости 0,05
	хи-квадрат	уровень значимости	
КГ и ЭГ-1	0,264	0,97	7,815
КГ и ЭГ-2	1,159	0,76	
КГ и ЭГ-3	0,991	0,80	
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,930	0,82	
ЭГ-1 и ЭГ-3	1,237	0,74	
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,224	0,97	

Различия наглядно представлены на рис. 4.1.1.

Примечание: первый уровень – начальный (пассивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника; второй уровень – средний (продуктивный); третий уровень – итоговый (творческий).

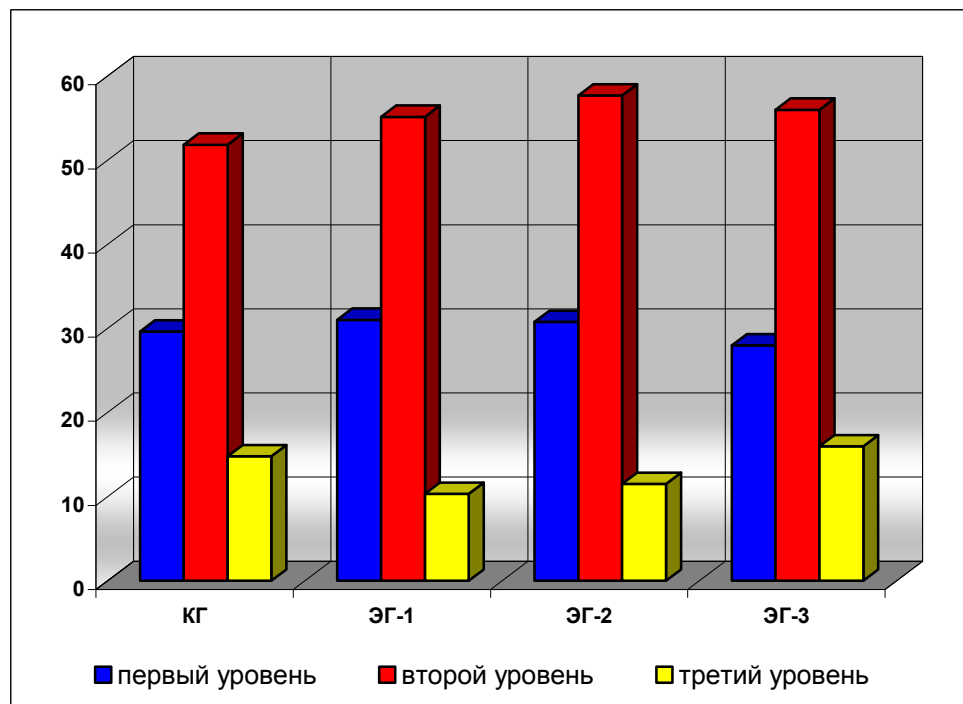


Рис. 4.1.1 Результаты нулевого среза становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по поликультурному критерию.

Сформулируем нулевую гипотезу: распределение младших школьников по уровням становления коммуникативно-развивающейся языковой личности одинаково. Альтернативная: распределение младших школьников по уровням становления коммуникативно-развивающейся языковой личности различно. С помощью формулы хи-квадрат с тремя (или двумя) степенями свободы (число уровней минус один) вычисляется экспериментально полученное значение, которое находится во втором столбце таблицы. В третий столбец вносим вероятность получения соответствующего значения хи-квадрат при верности нулевой гипотезы. Если вероятности получаются маленькими, мы принимаем альтернативную

гипотезу. Если наоборот, то нулевую. Полученные данные говорят о возможности сравнения экспериментальных и контрольной групп, а также о недостаточном уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по поликультурному критерию.

В таблицу 4.1.5. занесены данные, полученные в результате изучения уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по риторико-коммуникативному критерию в ходе анкетирования, тестирования, анализа диагностических карточек, содержащих фрагмент художественного текста с элементами этики общения и культуры поведения, анализа коммуникативных ситуаций, решения риторических и речетворческих задач.

Таблица 4.1.5.

Сравнительные данные уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на констатирующем этапе (риторико-коммуникативный критерий, нулевой срез)

Группа	Уровни		
	начальный (пассивный)	средний (продуктивный)	итоговый (творческий)
	%	%	%
КГ	25,93	48,15	25,92
ЭГ-1	27,59	55,17	17,14
ЭГ-2	30,77	50,00	19,23
ЭГ-3	32,00	48,00	20,0

Таблица 4.1.6.

Эмпирические значения хи-квадрат на нулевом срезе констатирующего этапа (риторико-коммуникативный критерий)

Сравниваемые группы	экспериментальные данные		значение хи-квадрат для уровня значимости 0,05
	хи-квадрат	уровень	

		значимости	
КГ и ЭГ-1	0,706	0,87	7,815
КГ и ЭГ-2	1,139	0,77	
КГ и ЭГ-3	1,122	0,77	
ЭГ-1 и ЭГ-2	1,262	0,74	
ЭГ-1 и ЭГ-3	1,394	0,71	
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,020	1,00	

Наглядно продемонстрируем полученные различия на рис. 4.1.2.

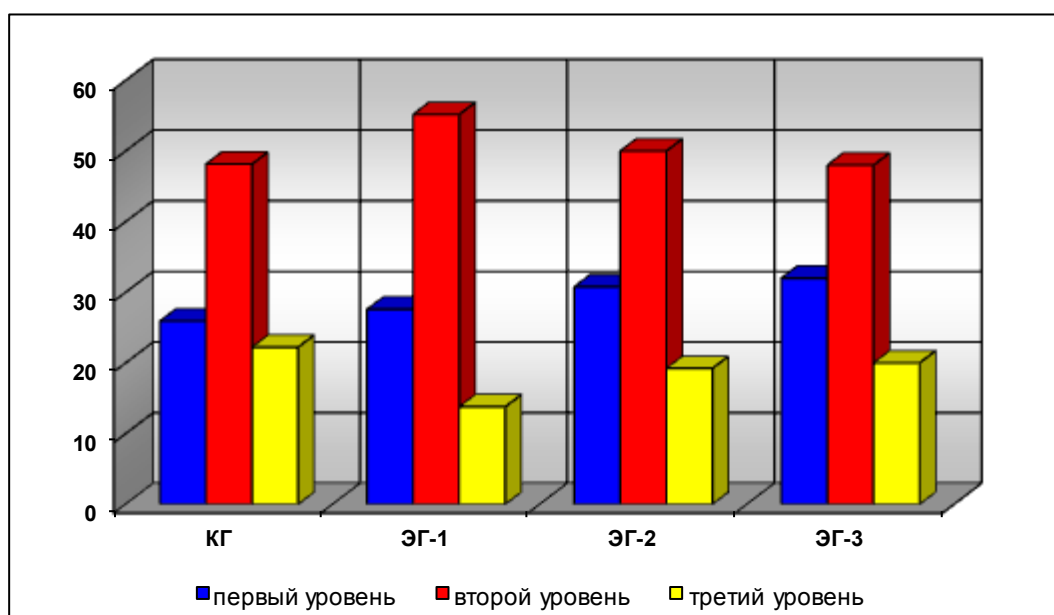


Рис. 4.1.2 Результаты нулевого среза становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по риторико-коммуникативному критерию.

Проиллюстрированные данные показывают примерно одинаково недостаточный уровень становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по риторико-коммуникативному критерию, его недостаточности. Можно сделать соответствующий вывод о том, что при традиционной организации коммуниктивной подготовки в начальной школе на уроках русского языка у большинства младших школьников становления коммуниктивно-развивающейся языковой

личности по риторико-коммуникативному критерию находится на низком уровне.

На основании наблюдения за процессом совместной деятельности и анализом выполнения творческих работ младших школьников, беседы и анализа ответов на занятиях, самооценки и экспертной оценки получены данные об уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по стратегическому критерию (табл. 4.1.7.).

Таблица 4.1.7.

Сравнительные данные становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на констатирующем этапе (стратегический критерий, нулевой срез)

Группа	Уровни		
	начальный (пассивный)	средний (продуктивный)	итоговый (творческий)
	%	%	%
КГ	25,93	44,44	29,63
ЭГ-1	27,59	48,28	24,14
ЭГ-2	26,92	53,85	18,23
ЭГ-3	28,00	48,00	24,00

Таблица 4.1.8.

Эмпирические значения хи-квадрат на нулевом срезе констатирующего этапа (стратегический критерий)

Сравниваемые группы	экспериментальные данные		значение хи-квадрат для уровня значимости 0,05
	хи-квадрат	уровень значимости	
КГ и ЭГ-1	0,226	0,97	7,815
КГ и ЭГ-2	0,953	0,81	
КГ и ЭГ-3	1,001	0,80	
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,304	0,96	
ЭГ-1 и ЭГ-3	0,929	0,82	

ЭГ-2 и ЭГ-3	1,535	0,67	
-------------	-------	------	--

Полученные данные видны на рис. 4.1.3.

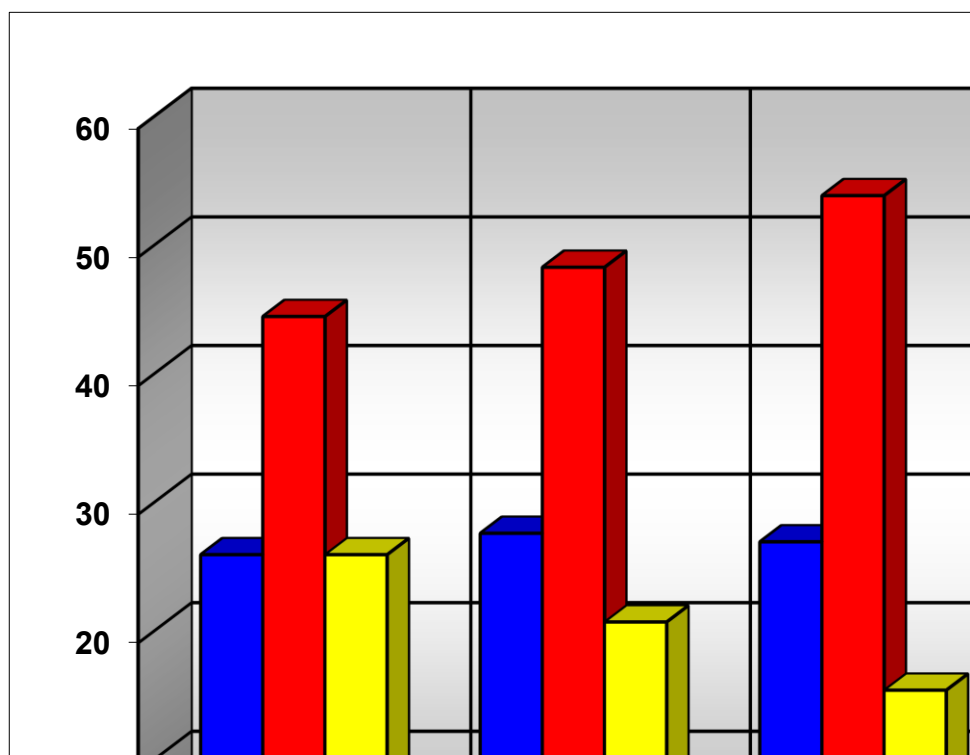


Рис. 4.1.3 Результаты нулевого среза уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по стратегическому критерию.

Наглядные данные свидетельствуют о том, что уровень становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по стратегическому критерию одинаково недостаточен в контрольной и экспериментальных группах.

Оценка уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности у младших школьников осуществляется по трем критериям: поликультурному, риторико-коммуникативному и стратегическому. В исследовании результатов коммуниктивной подготовки младших школьников в языковом образовании мы ввели следующие количественные показатели: на начальный (пассивный)

уровень мы ставили «0» баллов; средний (продуктивный) уровень обозначали «1» баллом; «2» балла соответствуют итоговому (творческому) уровню.

Таким образом, основанием для определения уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника явилось выставление баллов по определению степени развития показателей каждого критерия. В пределах от 0 до 6 меняется суммарный балл, оценивающий результат, что позволяет определить интервалы значений, соответствующих уровням становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, которые проанализированы в таблице 4.1.9.

Таблица 4.1.9.

Уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника	Значение коэффициента	Критерии становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника		
		Поликультурный	Риторико-коммуникативный	Стратегический
		баллы по показателям		
Начальный (пассивный)	$0,7 \leq K < 0,8$	0	0	0
Средний (продуктивный)	$0,8 \leq K < 0,9$	1	1	1
Итоговый (творческий)	$0,9 \leq K < 1,0$	2	2	2

Определение уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника осуществлялось по формуле:

$$K = (3R + 2S + M) / 3$$

где: R – баллы уровня развития поликультурного критерия;

S - баллы уровня развития риторико-коммуникативного критерия;

М - баллы уровня развития стратегического критерия.

Начальный (пассивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника присваивается, если значение $K \leq 4,2$; средний (продуктивный) уровень – для $4,2 < U < 4,8$; итоговый (творческий) уровень – $U \geq 4,8$.

Таблица 4.1.10.

Шкала оценки уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника

Уровни становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника	Баллы
Начальный (пассивный)	0 - 4,2
Средний (продуктивный)	4,2 - 4,8
Итоговый (творческий)	4,8 - 6

В таблице 4.1.10. показаны результаты нулевого среза констатирующего этапа по определению уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Таблица 4.1.11.

Оценка уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (констатирующий этап)

Группа	Уровни		
	Начальный (пассивный)	Средний (продуктивный)	Итоговый (творческий)
	%	%	%
КГ	37,04	55,56	7,41
ЭГ-1	41,38	51,72	6,90
ЭГ-2	42,31	53,85	3,85
ЭГ-3	40,00	56,00	3,00

С помощью рис. 4.1.4. мы наблюдаем различия уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на констатирующем этапе опытно-поисковой работе.

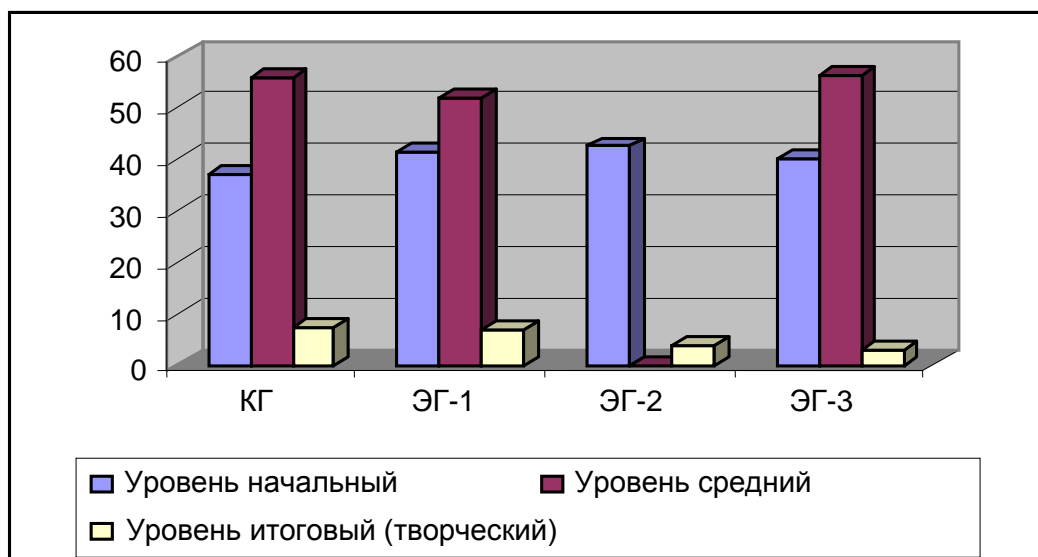


Рис. 4.1.4 Оценка уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника (констатирующий этап).

Выводы по § 4.1.

1. В практической части исследования проблемы коммуниктивной подготовки младших школьников в языковом образовании нами определены: принципы, этапы, организационно-методические аспекты констатирующего этапа исследования, критерии (поликультурный, риторико-коммуникативный, стратегический) и показатели становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника на начальном (пассивном), среднем (продуктивном) и итоговом (творческом) уровнях.

2. Определено актуальное состояние становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника: у 40,2 % младших школьников коммуниктивно-развивающаяся языковая личность сформирована на начальном (пассивном) уровне, 54,3 % младших школьников продемонстрировали средний уровень становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности. Только у 5,6 %

младших школьников коммуникативно-развивающаяся языковая личность развита на творческом уровне.

3. Если не ставить целью образовательного процесса предметного курса «Русский язык» становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, то она не достигнет творческого уровня в результате методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

§ 4.2. Методико-технологические аспекты коммуникативной подготовки младших школьников

В ходе научно-теоретического анализа проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании мы выдвинули предположение, согласно которому процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника приобретает действенный характер, если:

1. Применить методику коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, которая отражает взаимосвязь системы специфических функций управленческого цикла (педагогический анализ, планирование, мотивация, организация коммуникативно-ориентированной деятельности, контроль, коррекция); включает этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, репродуктивно-творческий) и основывается на технологической составляющей, представляющей собой «герменевтический круг» при коммуникативно-ориентированном анализе естественнонаучного текста, художественного произведения или его фрагмента (блок-концепта), представляющего собой коммуникативную задачу, решение которой завершается в целостном

осмыслении и понимании имеющихся в тексте языковых знаний, отработке коммуникативно-речевых умений и решение этического-нравственной проблемы.

2. Использовать воспитательный потенциал филологической предметной области начального общего образования, в частности, образовательный процесс курса «Русский язык», учитывать возможности личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов и обеспечивать создание на уроках диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентировать младших школьников на языковую толерантность; реализовать авторский курс «Культура речи и этика общения»; организовать мотивированный выбор младшими школьниками форм коммуникативной подготовки; применить систему речетворческих и риторических задач и обобщить личностно значимый социально-коммуникативный опыт младших школьников с помощью портфолио по русскому языку.

В данном параграфе мы подробно остановимся на методико-технологических аспектах становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, способствующих эффективности коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Мы учитывали следующие аспекты при разработке методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании:

- 1) коммуникативная культура является важной частью культуры личности и надпредметным требованием междисциплинарного характера к результатам освоения начального общего образования филологической предметной области;

2) коррекция содержания начального языкового образования и организация вариативности учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности происходит с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в результате коммуникативной подготовки на уроках русского языка в соответствии с тенденциями развития современного общества и требованиями образовательного стандарта начального общего образования;

3) обеспечение личностно ориентированного характера коммуникативной подготовки в соответствии с потребностями, интересами и языковыми способностями младшего школьника;

4) научно-методическое сопровождение образовательного процесса с помощью интегрированных предметных курсов филологической области, внеурочных воспитательных мероприятий позволяет сформировать у младшего школьника единую картину современного поликультурного социального и образовательного пространства.

Исследование показало, что процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника включает в себя несколько последовательных этапов: подготовительный, основной и заключительный. Целью *подготовительного этапа* стало определение начального уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников экспериментальных и контрольной групп.

Задачи подготовительного этапа:

- выявить начальный (пассивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника с помощью уже имеющегося в науке диагностического инструментария и

разработки субъектно-ориентированной педагогической диагностики коммуникативных действий младших школьников;

- способствовать осознанию младшими школьниками важности и необходимости собственной коммуникативной подготовки в современном поликультурном обществе;

- применить разработанные методы диагностики, соответствующие определенному уровню становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Целью *основного этапа* является реализация компонентов содержательного блока концептуальной методики, включающей систему дидактического материала социокультурного, потребностно-мотивационного, когнитивно-ориентационного, практико-деятельностного содержания, основанной на субъектно-ориентированной диагностике и методико-технологической последовательности коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Задачи основного этапа процесса становления коммуникативно-развивающейся языковой личности:

- обеспечение правильного и адекватного понимания младшими школьниками сущности коммуникативно-развивающейся языковой личности, адекватного отношения к поликультурным особенностям современного общества.

- развитие у младших школьников поликультурного, риторико-коммуникативного и стратегического компонентов становления коммуникативно-развивающейся языковой личности;

- повышение уровня практического владения языком и видами речевой деятельности.

Основной целью *завершающего этапа* является целостное включение младших школьников в процесс становления коммуникативно-

развивающейся языковой личности. Это наиболее длительный этап, т.к. связан с реализацией всех структурных компонентов концептуальной методики. На данном этапе происходит совершенствование методики коммуникативной подготовки младших школьников, обобщаются выводы по результатам становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

В задачи данного этапа входят:

- закрепление теоретических языковых знаний и риторических умений, приобретенных младшими школьниками в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности на уроках русского языка;

- совершенствование необходимых языковых способностей и коммуникативных действий младших школьников в ходе выполнения управленческих функций методики, реализации педагогических условий и других мероприятий, составляющих организационно-управленческое поле методики коммуникативной подготовки в языковом образовании.

На формирующем этапе опытно-поисковой работы в экспериментальных группах мы следовали выполнению следующих методико-технологических требований к реализации организационно-педагогических условий методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Одним из организационно-педагогических условий методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании является *создание на уроках диалогической дидактико-коммуникативной среды* [160].

Мы видим целесообразным обучать младших школьников этикетному диалогу, впоследствии чего школьники смогут применять полученные

знания в жизненных ситуациях, сделав любой диалог, в котором они будут принимать участие, этическим в широком смысле.

На основании изучения этикетного диалога в работах Н.Е. Богуславской, А.С. Киселева, Т.А. Ладыженской, Т.В. Матвеевой и др. и особенностей создания на уроках русского языка диалогической дидактико-коммуникативной среды мы имеем возможность описать структуру этикетного диалога в соответствии с соблюдением существующих в русском языке правил вежливости.

Этикетный диалог имеет следующую структуру [27; 98; 268; 272; 301 и др.]:

- 1) стимул диалога, реплика обозначающая тему и проблему общения;
- 2) реакция, ответная положительная или отрицательная реплика, выражающая согласие или аргументированный отказ;
- 3) уточняющие реплики, мотивирующие на согласие, при категорическом отказе с целью выявления его причины;
- 4) итоговая реплика, завершающая диалог обязательно на позитивной ноте.

Особенностью реализации данного условия методики является *имитационный метод*, который ориентирует младших школьников на использование образца для подражания окружающей речевой среды, способствующей становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника [159].

Имитационный метод способствуют: а) созданию мотивации достижения при изучении предметной филологической области начальной школы; б) применению полученных языковых знаний для решения коммуникативных задач; в) формированию и развитию социально-психологической компетенции (воздействие, лидерство, рефлексивность,

сотрудничество и др.); г) формированию и развитию коммуникативных действий языковой личности младшего школьника.

Однако М.Р. Львов [130] и др. выделяет позитивные и негативные стороны подражания. Позитивность подражания заключается в познавательной активности и определенной степени самостоятельности учащихся, а негативная сторона связана с механическим копированием или репродуктивностью. Метод имитаций является одним из основных при создании на уроках русского языка диалогической дидактико-коммуникативной среды, т.к. единицы этикетного диалога устойчивы, а иногда и шаблонны.

С целью создания данного организационно-педагогического условия, мы посчитали необходимым использовать не только цикл разработанных мероприятий «Условия успешного общения», который подробно представлен нами в 3 главе, но и применить в методике коммуникативной подготовке тренировочные этюды с целью развития способности учитывать в диалоге психологическое состояние собеседника и в соответствии с этим корректировать свое речевое поведение. Н.И. Формановская [256; 257; 258; 259; 260] и др. отмечает, что в речевой коммуникации общение с помощью слов подкрепляется считыванием мимики, жестов, эмоций, интонаций и т.п. Содержание этюдов пересказывается учащимся, для создания оснований возникновения множества вариантов поведения на заданную тему.

В качестве *примеров* покажем несколько этюдов и варианты поведения на заданную тему.

Зеленая Коса и Красная Кладовая (для детей 8-10 лет)

Положила бабушка в землю морковное зернышко. Пошел теплый весенний дождик. Проросло зернышко. В землю пошёл красный корешок, а к солнцу полетела зеленая стрелочка. Растут и растут и корешок, и стебелек. Идут дожди, земля пьет воду. Зеленая стрелочка превратилась в кудрявую косу. А корешок все толстеет и толстеет.

Вскоре он стал таким, как стебелек, а потом – как маленькая бочечка – круглая, красная. Сколько не идет дождь, а красному корешку все мало и мало.

Спрашивает однажды Зеленая Коса:

- Что там подо мной в земле? А из-под земли слышит ответ:
- Я – Красная Кладовая. У меня много-много сахара.
- Вот как? – удивилась Зеленая Коса. – Ведь не случайно дети любят меня – Зеленой Косой. А потянут за косу – доберутся до сладкой Кладовой.

Выразительные средства: сначала спокойствие, затем постепенное нарастание эмоций и их всплеск, после этого радость, воодушевление, улыбки.

Дождик и Гром (для детей 7-8 лет)

На теплой тучке спал Дождик. Это такая маленькая птичка, похожая на петушка. Спит себе Дождик. Подкрался к нему Гром. Это такой зверь – лохматый, волосатый. Подкрался Гром к Дождику да как загремит. Испугался Дождик, проснулся, заплакал. Полились слезы на землю часто-часто. А люди говорят: дождь идет. Умываются поле и луг. Умываются пшеница и капуста. В ответ благодарят они Дождик за то, что он напоил и умыл их. Выплакался Дождик. Перестал лить дождь.

Выразительные средства: сначала грусть, потом объятия, улыбка, приветствие.

Процесс создания на уроках русского языка диалогической дидактико-коммуникативной среды обеспечивается выполнением следующих рекомендаций:

1. Вопросно-ответный диалог педагога, младшего школьника или автора текста (если речь идет о самостоятельном чтении) строится на основе механизма «герменевтический круг», главной идеей которого является превращение проблемы в эвристические вопросы, трансформирующиеся в текст, после чего происходит объяснение поставленной в вопросе проблемы, а затем понимание, представление и конструирование собственных самостоятельных суждений и высказываний (текстов), способствующих коммуникативной активности, умению формулировать свои взгляды и отстаивать их с целью освоения риторико-коммуникативных умений и в целом накопления элементов социального опыта.
2. Каждый ученик должен учиться говорить на занятиях по заданной или свободной тематике, причем педагогу необходимо управлять

развернутой речью, аргументированием, взаимным опросом-диалогом, собеседованием, рассуждением вслух и участием в дискуссии учащихся.

3. Диалоговые формы организации общения ориентированы на субъект-субъектное взаимодействие, самоактуализацию и саморазвитие младших школьников, поэтому изменение привычной расстановки парт даст возможность решать сообща проблему коммуникативной подготовки и мотивационно подготавливает учащихся к этическому диалогу на уроках русского языка и в целом к становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности.

4. Предметно-интеллектуальная коммуникация учителя и школьников по структуре вопроса-ответа при анализе с детьми на уроках русского языка фрагментов различных учебных или художественных текстов (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.) выражается в высказываниях (текстах), которые управляют процессом понимания значения языковых единиц и осуществляется при помощи трех основных умений, которые необходимо развивать: точно определять тему текста (фрагмента), представлять его идею и выстраивать направление (аспект) речемыслительной деятельности.

Успешность условия создания диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка обеспечивается достижением следующих планируемых результатов [170; 171; 180]:

- 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, слышать и слушать 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;
- уметь избегать коммуникативные неудачи, не создавая у собеседника ощущения дискомфорта;
- владеть эмоционально-волевой готовностью к диалогу, информативностью и убедительностью в диалоге, адекватно реагировать на реплики.

В тесной связи с вышесказанным находится и

Содержательной особенностью реализации условия *ориентации младших школьников на языковую толерантность* является *теоретико-практический метод*, который направлен на приобретение учащимися теоретических языковых знаний, толерантных умений, коммуникативных действий и освоение их в поликультурном образовательном пространстве. Метод наблюдения, входящий в состав данного условия методики коммуникативной подготовки в языковом образовании побуждает младших школьников к анализу и синтезу с целью выведения правила, основанного на выявлении противоречия, раскрывающего сущность проблемы толерантности. К теоретико-практическим методам мы относим: рассказ, различные виды бесед, выведение правила, сопоставительный анализ, логико-смысловой анализ ситуации [240].

Совокупность методов данного педагогического условия можно разделить на две группы: 1) методы получения теоретических сведений из

разных источников; 2) методы получения определенных поликультурных знаний в результате педагогического управления поисковой частью речевой деятельности.

Теоретико-практический метод систематизирует накопленный с помощью речевой практики опыт языковой толерантности у младших школьников и актуализирует языковые знания и риторико-коммуникативные умения в поликультурном общении.

Данный метод включает в себя следующие дискуссионные и игровые приемы, ориентированные на учет национального контингента класса: словарь вежливых слов на разных языках; этнокалендарь класса; карта класса; пословицы народов мира; картотека народных игр; библиотека сказок разных народов и аудиотека этнической музыки.

Эффективным средством ориентации младших школьников на языковую толерантность является также знакомство с эвфемизмами, эмоционально нейтральными выражениями, употребляемыми младшими школьниками вместо неприличных и нетактичных слов.

Успешность создания условия ориентации младших школьников на языковую толерантность обеспечивается достижением следующих планируемых результатов [170; 171; 180]:

- уметь находить проблемы, связанные с межличностными отношениями, совместно пытаться их разрешить, выходить из конфликтной ситуации;

- владеть способностью погасить конфликт, освоить разные позиции общения в конструктивном столкновении мнений;

- уметь достигать взаимопонимания друг друга, воспитывать у самого себя положительные личностные качества;

- уметь уважительно относиться к представителям иных культур, национальностей в ходе межличностного взаимодействия и общения;

- уметь воспринимать «другого» с пониманием его отличительных характеристик как проявлений его неповторимости;

- уметь проявлять некатегоричность суждений при выражении мнения;

- уметь находить языковые средства щадящего способа выражения в отношении национальной принадлежности, социального статуса, внешнего вида, возраста и т.п.

При разработке и реализации *авторского курса «Культура речи и этика общения»* мы основывались на следующем: а) основой процесса коммуникативной подготовки в языковом образовании является коммуникативно-творческая деятельность младших школьников; б) ведущую позицию занимает речемыслительная деятельность; в) функции педагога заключаются в умении управлять различными видами речевой деятельности учащихся.

Отбор содержания курса проводился с учетом поставленной цели и задач, специфики предметной области филологии начального общего образования, тенденций к изменениям в социальной жизни. Изучение названного курса организуется в виде теоретического анализа исследуемых в языке и речи фактов и раскрывается в содержании уроков русского языка за счет содержательной линии «Развитие речи», а также практических заданий и самостоятельной работы, в ходе которых осуществляется углубление и расширение имеющихся у школьников языковых знаний и речевых умений в результате становление коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Тематическое планирование и основные виды учебной деятельности учащихся по курсу «Культура речи и этика общения» составлено на ступень начальной школы из расчета 1 час в неделю. В 1-ом классе – 33 часа; во 2,3,4 классе – по 34 часа. Всего 135 часов.

Основное содержание курса

Модуль I. Основные понятия речевой коммуникации (1 класс – 33 ч.).

Речевая коммуникация.

Понятие коммуникации. Виды речевой коммуникации. Язык и речь. Функции языка и речи. Речь и мышление. Речевая деятельность, ее виды. Формы, типы, модель речевой коммуникации.

Разновидности национального языка и функциональные стили речи.

Язык и общество. Общепонятный язык и его разновидности (литературный язык, диалекты, просторечие). Стили и жанры языка и речи. Лексика.

Речевая норма и культура речи.

Речевая норма (орфография, пунктуация, орфоэпия), принцип коммуникативной целесообразности речи. Понятие культуры речи, ее роль. Показатели культуры речи (правильность, точность, логичность, ясность, доступность, чистота, выразительность, разнообразие, эстетичность, уместность). Оценка состояния культуры речевого поведения собеседника. Самопрезентация в общении, установление обратной связи.

Модуль II. Совершенствование основных видов речевой деятельности (2 класс – 34 ч.).

Совершенствование навыков слушания.

Понятие процесса слушания. Эффективность слухового восприятия. Слушание выступления. Слушание в ситуации диалога. Самоуважение, уважение к другим.

Совершенствование навыков чтения.

Содержание процесса чтения. Показатели уровня развития навыков чтения (уровень чтения, скорость чтения). Недостатки традиционного чтения, способы их устранения. Способы чтения. Ориентация в собеседнике и ситуации, подбор содержания и форм общения.

Совершенствование навыков письменной речи.

Понятие письменной речи. Текст. Особенности и признаки текста, виды, текстов, особенности составления текстов.

Совершенствование навыков устной речи.

Монолог. Структура монолога. Диалог. Виды диалогов. Техника речи (дикция, голос, интонация, логическое ударение). Телодвижения говорящего. Умение выйти из конфликтной ситуации, самокритика. Потребность в знаках внимания и умение их проявлять.

Мастерство устного выступления.

Возникновение и развитие духовной культуры на Руси. Основы ораторского искусства. Причины, вызывающие скованность оратора. Способы преодоления барьеров при общении. Речевые навыки.

Путь к согласию в диалоге.

Проблема достижения взаимопонимания в диалоге. Соблюдение субординации между участниками общения. Интересы и мнения как источники активности в диалоге. Стремление к договоренности в диалоге. Ролевое поведение.

Модуль III. Этика общения (3 класс – 34 ч.).

Этика речевой коммуникации.

Деликатность – высшая степень воспитанности. Этика и речь. Этика и сфера общения. Принципы делового общения. Этика и виды речевой деятельности (этика письменной речи, этика устной речи, этика слушания). Речевой этикет.

Психология речевой коммуникации.

Основные типы коммуникативности людей. Речевые тактики. Обратная связь. Эмоции в речевом общении. Словесный язык чувств.

Невербальные средства общения.

Соблюдение дистанции при общении. Выражение лица как показатель чувств говорящего. Принятие правильной позы. Использование жестов в общении.

Качественные показатели исполнения речи.

Дыхание, правильность артикуляции, манера произношения, темп, мелодика, громкость, пауза и др. Выразительные средства речи.

Модуль IV. Обучение коммуникации и обобщению социально-коммуникативного опыта (4 класс – 34 ч.).

Методические приемы игрового обучения общению.

Понятие коммуникативной задачи, виды коммуникативных задач (риторические и речетворческие), понятие имитационной игры, игрового моделирования, дискуссии, коллегиального сотрудничества, проектной деятельности. Педагогическое управление коммуникативной подготовкой младших школьников. Речевые формулы как коммуникативные единицы в различных ситуациях общения. Нормы социального взаимодействия. Вспомогательные средства общения, способствующие коррекции настроения и поведения.

Исходя из этого нами выделены следующие этапы изучения младшими школьниками курса «Культура речи и этика общения»:

1) докоммуникативный (учащиеся получают языковые знания и основные понятия особенностей речевой коммуникации, этики общения в процессе становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника). На этом этапе усиливается мотивационная база по изучению курса русского языка, более глубокому осознанию учащимися необходимости совершенствования языковых знаний и коммуникативно-речевых умений.

2) коммуникативный. Данный этап опирается на сочетаемость семиотического и герменевтического подходов как конкретно-научной и методико-технологической основ концепции коммуникативной подготовки младших школьников к теоретическому изучению материала курса, которое практически реализуется через коммуникативно-ориентированный анализ текстов. В ходе коммуникативного этапа учащиеся решают задачи, требующие формирования риторических умений и развития речетворческих способностей. 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).

Использование лично ориентированного подхода как общенаучной основы концепции коммуникативной подготовки младших школьников происходит на каждом из этапов изучения младшими школьниками авторского курса «Культура речи и этика общения».

Учебный материал курса в целях коммуникативной подготовки младших школьников должен соответствовать современному развитию филологической науки, быть доступным возрасту учащихся и достаточным для наращивания нравственно-этического потенциала младших школьников и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

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 материала и речевого опыта [6].

Успешность разработки и реализации в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения» обеспечивается достижением следующих планируемых результатов:

- овладеть системой знаний и представлений о культуре речи и этике общения как основе межличностных отношений;
- 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 портфолио по русскому языку в результате коммуникативной подготовки младших школьников;
- получить представление о нравственной и гуманной позиции по отношению к национальному многообразию российского общества и людям иных культур в процессе учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

В целом, методическая система работы с младшими школьниками в авторском курсе «Культура речи и этика общения», предполагает тесную

взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности учащихся. Данный курс включает следующие логически взаимосвязанные компоненты: круг занятий с учетом возрастных особенностей учащихся, отражающий перспективы развития современной коммуникативной подготовки младших школьников; реализацию комплекса организационно-педагогических условий, используемого педагогом в совместной деятельности и общении с учащимися; коллективную внеклассную деятельность учащихся, специально ориентированную на включение младших школьников в этический диалог, толерантное общение, решение коммуникативных риторических и речетворческих задач, а также обобщение и самопрезентацию личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников.

Далее одним из организационно-педагогических условий успешной реализации концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников является *организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора младшими школьниками форм коммуникативной подготовки.*

Главное требование к созданию данного педагогического условия заключается в обучении младших школьников мотивированному выбору языковых средств в поликультурном общении [118].

Изучение опыта исследований (И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Н. Леонтьев и др.) [103; 121; 152] помог определить сущность общения: ориентация на развитие языковой способности и творческого потенциала для личностного самовыражения в речи; формирование положительно направленной мотивации к позитивному общению; к процессу самовоспитания в общении.

Предметность и субъектность, согласно А.Н. Леонтьеву, являются особенностями речевой деятельности и характеризуют процесс общения [122].

Психолого-методическими рекомендациями для успешного использования данного педагогического условия являются:

1. Учет различий в направленности мотивации, на которую существенное влияние оказывает степень трудности коммуникативной задачи. Поэтому, определяя степень сложности той или иной коммуникативной задачи, педагогу необходимо учитывать различия направленности мотивации младших школьников: на достижение успеха или избегание неудач.

2. Поддержка младших школьников со стороны педагога, осуществляющего коммуникативную подготовку. Степень сложности задания оценивается по тому, насколько оно соответствует способностям и отведенного времени для выполнения, поэтому коммуникативные задания должны быть посильными для младшего школьного возраста.

3. Учебно-познавательная и коммуникативно-творческая деятельность должны быть интересными и притягательными для младшего школьника. Задания с точки зрения степени сложности должны давать младшим школьникам возможность пережить ситуацию успеха.

Особенностью реализации данного процессуально-технологического условия считается *метод конструирования*, благодаря которому младший школьник обобщает и систематизирует накопленный теоретический и практико-ориентированный учебный материал с целью последующего конструирования соответствующего высказывания в игровом задании и переноса знаний в естественные условия межличностного общения [240].

Приведем примеры мотивационных заданий на развитие интереса младших школьников к русскому языку как предмету.

Прием «*Оратор*». Необходимо за 1 минуту убедить своего партнера в важности и необходимости изучения той или иной темы.

Прием «*Автор*». Представьте, что вы являетесь автором учебника, как бы вы вызвали интерес к теме у учащихся и раскрыли ее содержание?

Прием «*Фантазер*». На доске записана тема урока. Назовите несколько способов практического применения знаний по этой теме. После перечисления учащимися этих способов учитель делает вывод о практической значимости новой темы.

Далее приведем примеры использования мотивированного выбора младшими школьниками формы проектной деятельности с целью коммуникативной подготовки:

Прием «*Презентация*». Учитель приглашает учащихся поучаствовать в конкурсе на лучшую презентацию мультфильма о дружбе. Дается алгоритм выполнения работы: 1) собери команду своих друзей; 2) вместе выберите мультфильм о дружбе, который бы вы хотели представить; 3) вместе посмотрите мультфильм; 4) придумайте, как лучше представить выбранный вами мультфильм.

Прием «*Журналист*». Учитель просит учащихся (класс или группы) сформулировать вопросы типа:

- Как нужно сформулировать вопрос, чтобы узнать, какие существуют памятники собакам?
- Как ты задашь этот вопрос родителям, библиотекарю, однокласснику?
- Как сформулируешь запрос в Интернете?

В итоге задается вопрос классу или его малым группам: «Как вы думаете, почему эти вопросы получились неодинаковыми?»

В методику организации индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников входят следующие составляющие создания устойчивой положительной мотивации на уроках русского языка:

1. Развитие интереса к русскому языку как предмету, понимание необходимости изучения данного предмета, которому способствуют методические приемы, подробно представленные нами в § 3.2.
2. Умение определять зону ближайшего развития, понимать необходимость совершенствования языковых знаний, коммуникативно-речевых навыков, составляющих коммуникативную компетенцию личности.

3. Использование проблемных мотивационных заданий на каждом из этапов урока.
4. Обнаружение, исправление и объяснение логических, стилистических, речевых и ошибок при редактировании текстов.
5. Организация «обратных связей» между учителем и учащимися (например, защита индивидуально-творческих и коллективных проектов), темы которых описаны нами § 3.2.

Успешность создания условия организации индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора младшими школьниками форм коммуникативной подготовки обеспечивается достижением следующих планируемых результатов [170; 171; 180]:

- уметь совместно обсуждать и фиксировать объем, качество и оценку работы, используя метод «контрактов» при организации мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки в языковом образовании;
- 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 делать мотивированный выбор между обязательной, поисковой, индивидуальной, совместной или другими формами работы;
- уметь планировать учебное сотрудничество, согласовывать действия с партнером или группой, работать с информацией.

При разработке и применении *системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку* мы привели в систему совокупность разработанных нами задач, направленных на начальный, средний и итоговый уровни становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника; сложность задач

должна создавать предпосылки перехода младших школьников от начального (пассивного) уровня к итоговому (творческому); коммуникативные задачи должны уточнять и углублять теоретические языковые знания младшего школьника и формировать риторические умения и коммуникативные действия.

Изучение опыта исследований, а также собственный опыт работы учителем начальных классов позволили разработать систему коммуникативных задач, отталкиваясь от функций риторики, типологических характеристик текстов и коммуникативных ситуаций, в рамках которых можно осуществлять этико-нравственную оценку речевых поступков.

Особенностью реализации данного процессуально-технологического условия методики становится *коммуникативный метод*, представленный в работах М.Т. Баранова, В.И. Капинос, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской и др., опирающийся на систему языка и живую речь. Коммуникативный метод сочетается с имитационным и выдвигает на первый план речевую тренировку учащихся, а языковые явления изучаются на основе текста и ориентирует учащихся на процесс речепорождения и создания собственного высказывания или текста. Коммуникативный метод имеет огромный потенциал для развития коммуникативно-творческой активности учащихся на уроках русского языка и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника [88; 89].

В основе системы коммуникативных задач лежат критерии становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (поликультурный, риторико-коммуникативный и стратегический), в соответствии с которыми мы выделили следующие виды задач: речетворческие и риторические коммуникативные задачи.

Спецификация речетворческих задач

Тип	Содержание	Результат
Словесные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Задачи, связанные с изучением способов и приемов вербально передавать зрительные впечатления. 2. Задачи, направленные на установление ассоциативного перехода между семантически отдаленными словами. 	Перифразирование Реплика Вопрос Комментарии Ассоциации
Текстовые	<ol style="list-style-type: none"> 1. Задачи, связанные с развитием аналитического мышления, интуиции и наблюдательности. 2. Задачи, связанные с отсутствием какой-либо части и умением восстанавливать ход событий с прогнозированием развития ситуации. 	Анализ Прогноз Монолог Описание
Словесно-художественные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Задачи, направленные на установление связей между словами и художественными образами, осуществление словесно-художественной рефлексии. 2. Задачи, направленные на умение вводить образное средство, использованное мастером слова в собственный текст. 	Чтение Рассуждение Пересказ

Примеры речетворческих задач

Начальный уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Задача словесного типа

«Ассоциативные шаги».

В упражнениях этого типа учащиеся должны установить между двумя семантически отдаленными словами, ассоциативный переход длиной в несколько шагов. Решение поставленной речетворческой задачи возможно лишь после анализа ассоциативного ряда слов. Например, между словами крик и рябина учениками устанавливается ассоциативная цепочка: крик — боль, боль — одиночество, одиночество — горечь, горечь — рябина. Например, между словами ветер и книга: ветер — осень, осень — лист, лист — стол, стол — книга. Такие упражнения позволяют младшему школьнику выстраивать сюжет создаваемого им текста. Постепенно задача может усложняться, учащиеся создают ассоциативные ряды по определяемому слову, например, «белый — пух, перина, снег».

Средний уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Задача текстового типа

«Я – художник».

Задача связана с умением вербально передавать зрительные впечатления. В данный тип задач включаются произведения искусства. Школьникам дается задание: представь, что ты художник, опиши картину, назови ее и сравни свое название с авторским. В какое состояние приводит вас увиденное? Обратите особое внимание на детали. Какова их роль?

Например, ребятам предлагается рассмотреть картину И.Э. Грабаря «Груши». Они дают ей свои названия. Картина рождает у учащегося замысел, который затем воплощается в художественном тексте, который мы приведем в пример:

Деревенские радости

«Лето. Зеленые коленки малышей. Лепестки ромашек на подоконнике. Запах яблочного пирога. Топится баня. Запах березового веника. Скрипит телега. Гуси чинно вышагивают по мягкой зеленой травке. Звук падающего в колодезь ведра. Тихо. Еще тише. Засыпают даже назойливые мухи».

Петрова Я. (3 кл.)

Творческий уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Задача словесно-художественного типа

«Композитор».

Задача направлена на взаимосвязь слов и возникающих образов средствами музыки и умения передавать на этой основе собственные впечатления. Учащимся предлагается прослушать музыкальное произведение, проанализировать и описать, какие мысли и чувства оно вызывает, т.е. необходимо словесно написать музыку в виде текста.

В качестве примера приведем впечатления школьников по произведению М. Чюрлениса «Море»:

«Стою на берегу моря, такого могучего и бескрайнего. Хочется чайкой полететь в голубую даль. Наполняя грудь чистотой и свежестью, парить над морем. Как легко дышится!».

(Костина Д. 3 кл.)

Таблица 4.2.2.

Спецификация риторических задач

Характеристика	Риторические задачи		
	Познавательные	Регулятивные	Поведенческие
1. Степень проблемности	проблема, решается при активном участии школьников	проблема решается благодаря педагогическому управлению	проблему находят и решают школьники самостоятельно или при управлении педагогом.
2. Алгоритм решения	Обсуждение задачи с различных точек зрения, обсуждение	Воссоздание ситуации с составительными элементами по заранее известному	Самостоятельный выбор вариантов решения и выбор лучшего, осмысление

	решений, их плюсов и минусов, оценка принятого решения	сценарию и результатам; детальная проработка вариантов решения	нестандартных ситуаций
3. Оценка результатов	Установление причинно-следственных связей	Самоорганизация мышления и деятельности при освоении заданий	Способность адаптироваться к новым задачам и их условиям

Примеры риторических задач

Начальный уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Задача познавательного типа

«Хорошо – плохо»

Как вы понимаете выражение: «Где живет доброта, там любовь и красота»? Чтобы воспитать доброго человека, необходимо знать два слова: «хорошо» и «плохо». Надо учиться понимать, когда ты делаешь хорошо, а когда поступаешь плохо.

Наши предки говорили: «У вас будет длинная жизнь, не пробегите ее галопом, останавливайтесь, наблюдайте, выпитывайте все хорошее, освобождайтесь от плохого и дарите людям добро, учитесь жить по совести, сохраните в себе детскую увлеченность и делайте все в этой жизни сердцем и разумно».

Человек может быть внешне красивым, а сердцем бесчувственным, холодным. Красота такого человека быстро меркнет, а улыбка ничего не выражает. По тому, как вы себя ведете с людьми, по вашим поступкам судят, хорошо вы поступили или плохо.

Разделитесь на команды. Каждой команде нужно за 4 минуты привести как можно больше примеров хороших поступков и плохих в отношениях с людьми. Например: помог – хорошо, толкнул – плохо. Побеждает та команда, которая назовёт больше всех примеров хороших и плохих поступков.

Средний уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Задача регулятивного типа

«Голос и профессия»

Для чего человеку голос? Что значит выражение «Голос врача – лекарство для больного»? Какое значение имеет приятный голос для каждого человека? Какой голос может огорчить человека или испортить ему настроение? И если вы уже знаете ответы на мои вопросы, примите мой совет: настройте голос на добрый лад. Не разрешайте ему выходить из-под вашего контроля. Говорите чётко, выразительно, спокойно и никогда не старайтесь всех перекричать.

Давайте поиграем в профессии и поучимся управлять своим голосом:

- Зубной врач уговаривает ребёнка сесть в медицинское кресло и полечить зубы.
- Воспитатель детского сада уговаривает ребёнка отпустить маму на работу.
- Диктор радио приветствует слушателей, сообщает им какую-либо информацию, прощается по окончании трудового дня.

- Продавец магазина просит покупателей покинуть магазин на время обеденного перерыва.

Вы хорошо справились с этим заданием. Что понравилось вам в этой игре? Что показалось вам трудным? Где и в чем были допущены ошибки? Как можно при помощи голоса объяснить ситуацию или успокоить человека?

Творческий уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Задача поведенческого типа

«Приход гостя»

Как вы понимаете библейское изречение «Что ненавистно тебе самому, того не делай никому»? Только человек, знающий правила гостеприимства, сможет прослыть воспитанным хозяином. А гость, соблюдающий этикет, будет всегда желанным в любом доме.

В далеком прошлом не принято было запираеть дверь в дни святых праздников: с этим связывали приход Бога под видом нищего, путника или любого другого лица. Считалось, что гость – это «посланник». Его не спрашивали ни кто он, ни откуда, ни куда идет. Его сажали за стол и предлагали еду и питье, или как раньше говорили «хлеб-соль». От этого обычая осталось немного. Чем отличается прошлый обычай гостеприимства от настоящей бытовой традиции? (предлагают только чай или кофе, не открывают незнакомым дверь, без приглашения стараются не ходить и т.д.)

А сейчас попробуйте составить и обыграть этикетную ситуацию по ключевым словам, но помните, что скромное поведение – вот что ценится в человеке, пришедшем в дом и искренняя забота и радость визита больше всего ценится в хозяине.

Итак, ключевые слова:

1. стук или звонок в дверь;
2. приветствие;
3. приглашение в дом;
3. комплимент хозяйке;
4. рукопожатие хозяину;
5. ухаживание за гостем;
6. приглашение войти и сесть;
7. предложить что-нибудь;
8. подбор темы для беседы;
9. заинтересовать гостя;
10. извинение;
11. завершение встречи.

Давайте выполним сценическую зарисовку, проанализируем данную этикетную ситуацию и откорректируем её в соответствии с эталонами культурно-речевого поведения.

Успешность создания условия применения системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения младших школьников русскому языку обеспечивается достижением следующих планируемых результатов [170; 171; 180]:

- уметь выделять цель коммуникативной задачи, определять требования к ней;
- уметь объективно оценивать собеседника, его намерения, высказывания и обстоятельства общения;
- уметь анализировать последовательность собственных действий при работе над различными видами коммуникативных учебных 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, музыки и соотносить с собственным витагенным опытом;
- уметь оперировать языковыми знаниями и использовать коммуникативно-речевые умения для решения других учебно-познавательных задач.

Таким образом, разнообразные типы речетворческих и риторических коммуникативных задач включаются в потребностно-мотивационный, когнитивно-ориентационный и практико-деятельностный компоненты содержательного блока концептуальной методики коммуникативной подготовки, приобретая в каждом из них специфические особенности, определяемые целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников является завершающим в комплексе организационно-педагогических условий успешной реализации

концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников.

Учебное портфолио ученика представляет собой условие формирования у него способности к объективной самооценке и обобщению личностно значимого социально-коммуникативного опыта.

Оценка и самооценка учеником результатов выполнения заданий предполагает предъявление учителем к каждой работе пяти критериев, достижение каждой из которых оценивается 1 баллом. Критерии перед выполнением работы фиксируются на доске, и в ходе выполнения работы ученик проверяет ее соответствие этим критериям. Когда задание выполнено, по предложенным критериям (как по плану) учащиеся могут дать характеристику результатам собственной деятельности и результатов деятельности друг друга. Так ученик, выполняя работу, набирает от 1 до 5 баллов, что позволяет применять самоконтроль, а также делать содержательный анализ достижений всем учащимся класса [147; 148].

Приведем *примеры* 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.

Дискуссия, *например*, по заданной или интересующей школьника теме может оцениваться согласно следующим пяти критериям-требованиям:

- умение внимательно слушать;
- умение задавать вопросы;
- умение отвечать на вопросы по существу;
- умение отстаивать свою точку зрения;
- умение соблюдать нормы литературного языка в речи.

Результаты выполненных работ и заданий анализируются учителем с помощью заполнения диагностических карточек, которые педагог готовит заранее в соответствии с запланированным на учебном занятии овладением младшими школьниками тем или иным коммуникативно-речевым действием (см. табл. 4.2.3.).

Таблица 4.2.3.

Диагностическая карточка учащихся

<i>Фамилия, имя ученика</i>	<i>Выполнение требований к учебному заданию</i>					<i>Количество баллов</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	
	+	+	–	+	+	4
	+	+	–	+	+	4
	+	+	–	–	+	3
	+	–	–	+	+	3

Данная карточка содержит в себе информацию для учителя о том, что необходима дополнительная работа с учениками над коммуникативным действием, заложенным в критерии под номером 3. Также требуется индивидуально-групповая работа с учениками, которые не освоили задания, соответствующие критериям 4 и 2. Остальные учащиеся класса успешно освоили коммуникативные действия, обозначенные в критериях 1 и 5. К выполнению следующего задания и освоению другого вида коммуникативно-речевого действия можно переходить после корректировки коммуникативного действия предыдущего учебного задания.

С целью обеспечения со стороны ученика приемами контроля, самоанализа, самооценки и своевременной помощи ребенку при выполнении подготовке к следующей работе, информация, содержащаяся в картах, является открытой для самого школьника и его родителей. Данная диагностическая карточка позволяет учителю характеризовать достижения младших школьников в коммуникативной подготовке и давать им необходимые консультации [10; 48; 93; 145 и др.].

Используя учебное портфолио и диагностические карточки на каждого младшего школьника, учитель наблюдает в течение учебного года или всей ступени начального языкового образования динамику предметных учебных достижений по русскому языку и личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников в коммуникативной подготовке.

Особенностью реализации данного процессуально-технологического условия методики является *продуктивный метод*, предполагающий самостоятельное построение текстов, сообщений, моделирование и конструирование индивидуальной папки портфолио в качестве основной деятельности учащихся [86]. Этот метод, сочетает в себе приемы самооценки и самопрезентации, которые организуют самостоятельную работу учащихся.

Результатом такой деятельности является продукт в виде учебного портфолио, не существующий ранее в системе коммуникативной подготовки младших школьников. Назначение метода – активизировать речетворческие способности учащихся, 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 [170; 171; 180]:

- уметь эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками, планировать, согласованно распределять и выполнять совместную или индивидуальную творческую работу;
- уметь осмысливать свои достижения, формировать личное отношение к полученным результатам;
- уметь подводить итоги языковых и речевых знаний, «презентовать» себя;
- уметь выражать собственное мнение и стремиться к координации различных позиций во взаимовыгодном сотрудничестве;
- уметь оценивать самого себя, формировать рефлексивное отношение к учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности, к становлению собственной коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Таким образом, включение младшего школьника в оценку собственной деятельности по накоплению и обобщению личностно-значимого социально-коммуникативного опыта в виде портфолио по русскому языку способствует раскрытию индивидуальных возможностей, так как самооценка создает внутреннее ощущение успеха, обладая мотивирующей ролью для становления коммуникативно-развивающейся языковой личности и осуществления в целом коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Выводы по § 4.2.

1. В результате формирующего этапа нами были уточнены методико-технологические особенности реализации комплекса условий результативности методики коммуникативной подготовки младших

школьников в языковом образовании, разработаны и внедрены содержательные и процессуально-технологические особенности реализации педагогических условий, сформулированы планируемые результаты достижения и обеспечения успешности каждого из этих условий, рекомендации и указания в целях осуществления коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

2. В каждом из разработанных нами содержательных компонентов концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании (социокультурном, потребностно-мотивационном, когнитивно-ориентационном, практико-действенном) мы использовали специфические методы коммуникативного обучения, определяемые целью коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании в результате становления коммуникативно-развивающейся языковой личностью младшего школьника.

§ 4.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-поисковой работы по коммуникативной подготовке младших школьников

Опытно-поисковая работа проходила в образовательном процессе начального языкового образования. В соответствии с задачами формирующего этапа были организованы одна контрольная группа и три экспериментальные. При этом группы формировались относительно равные по уровню языковых знаний и уровню культурно-речевого поведения. В экспериментальной группе ЭГ-1 была осуществлена реализация содержательных организационно-педагогических условий (создание диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентация младших школьников на языковую толерантность; реализация в

образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения»). В группе ЭГ-2 была осуществлена реализация процессуально-технологических организационно-педагогических условий (организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников; применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку; создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников). Комплекс условий методики содержательного и процессуально-технологического характера был реализован в группе ЭГ-3. В контрольной группе (КГ) развитие коммуникативных универсальных учебных действий и становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников протекало в рамках традиционного образовательного процесса.

Мы организовали и провели нулевой, первый и второй срезы с целью обнаружения случайности результатов и отслеживания динамики становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников. Срезы осуществлялись в форме проведения практических и самостоятельных работ, предполагающих коммуникативно-ориентированный анализ текстов, моделирование речевого поведения, написание творческих работ, выполнение коллективных и индивидуальных проектов, устные выступления, участие в дискуссиях, этических диалогах, проявление языковой толерантности, разыгрывание этикетных ситуаций и этюдов, обобщение коммуникативного опыта в форме учебного портфолио. При этом особая роль отводилась решению коммуникативных риторических задач и выполнению младшими школьниками речетворческих заданий.

Результаты сопутствующих срезов оценивались таким образом: 5 баллов ставилось за правильное и обоснованное решение задачи; 4 балла – если предложено традиционное (вербальное) решение коммуникативной задачи; 3 балла – если коммуникативная задача решена без обоснования и репродуктивно; 2 балла – если решение отсутствует. В связи с этим к начальному(пассивному) – 2 балла; к среднему (продуктивному) – 3 балла; к итоговому (творческому) уровню становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности мы относим работу, получившую 5 и 4 балла;

В соответствии с выбранными критериями (поликультурным, риторико-коммуникативным и стратегическим) в таблицах 4.3.1.–4.3.3. нами представлены результаты первого сопутствующего среза уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Таблица 4.3.1.

Сравнительные данные уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника (поликультурный критерий, первый срез)

Группа	Уровни		
	начальный (пассивный)	средний (продуктивный)	итоговый (творческий)
	%	%	%
КГ	22,22	40,74	37,04
ЭГ-1	13,79	34,48	51,73
ЭГ-2	11,54	26,92	61,54
ЭГ-3	8,00	28,00	64,00

Если отдельные компоненты становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника обозначить как Р, то, учитывая каждый компонент системы в оценке становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по поликультурному критерию можно выразить формулой [212]:

$$P = (3P_1 + 2P_2 + P_3) / 3$$

Данные говорят о том, что реализация в языковом образовании начальной школы методики коммуникативной подготовки младших школьников дает положительные результаты. Во всех экспериментальных группах младших школьников отмечаются позитивные качественные изменения развития поликультурного критерия в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Число младших школьников в группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3, находящихся на итоговом (творческом) уровне увеличилось на 18,53 %, 37,94 %, 50 % и 48 % соответственно. На итоговом (творческом) уровне число младших школьников из ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 превышает число из КГ на 14,69 %, 24,5 % и 26,96 % соответственно. Число младших школьников, находящихся на среднем (продуктивном) уровне, уменьшилось в группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 на 11,11 %, 20,69 %, 30,77 % и 28 % , что изображено на рис. 4.3.1.

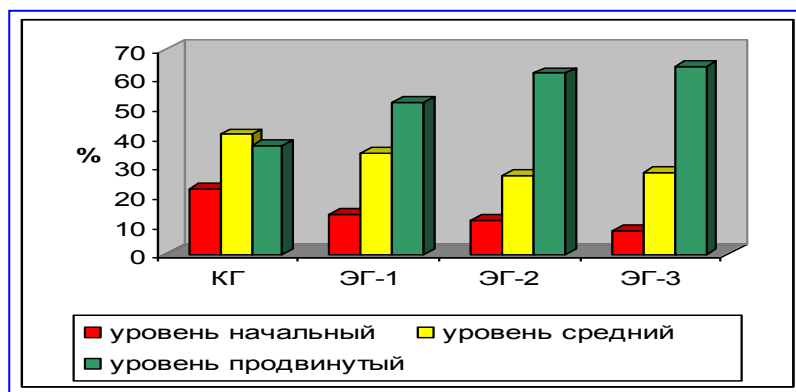


Рис. 4.3.1 Результаты первого среза уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по поликультурному критерию.

Становление у младших школьников коммуникативно-развивающейся языковой личности в соответствии с риторико-коммуникативным критерием позволило оценить первый срез в результате

решения разнообразных типов коммуникативных задач. Результаты показаны в таблице 4.3.2.

Таблица 4.3.2.

**Сравнительные данные уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника
(риторико-коммуникативный критерий, первый срез)**

Группа	Уровни		
	начальный (пассивный)	средний (продуктивный)	итоговый (творческий)
	%	%	%
КГ	18,52	40,74	40,74
ЭГ-1	10,34	31,03	58,62
ЭГ-2	7,69	26,92	65,38
ЭГ-3	8,00	28,00	64,00

Число младших школьников в группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3, находящихся на итоговом (творческом) уровне, увеличилось на 14,82 %, 41,48 %, 46,15 % и 44 %. На итоговом (творческом) уровне число младших школьников из ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 превышает число из КГ на 17,88 %, 24,64 % и 23,36 % соответственно. Число младших школьников среднего уровня коммуникативно-развивающейся языковой личности уменьшилось в группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 на 7,41 %, 24,14 %, 23,08 % и 20 % , что показано на рисунке 4.3.2.

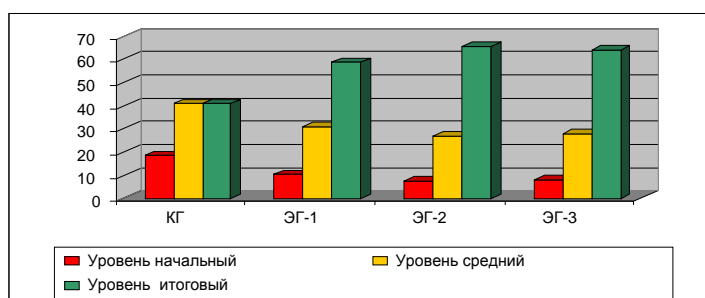


Рис. 4.3.2 Результаты первого среза уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников по риторико-коммуникативному критерию.

Становление у младших школьников коммуникативно-развивающейся языковой личности в соответствии с стратегическим критерием также позволил оценить первый срез. Данные представлены в таблице 4.3.3.

Таблица 4.3.3.

Сравнительные данные уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (стратегический критерий, первый срез)

Группа	Уровни		
	начальный (пассивный)	средний (продуктивный)	итоговый (творческий)
	%	%	%
КГ	22,22	44,44	33,33
ЭГ-1	10,34	37,93	51,73
ЭГ-2	11,54	23,08	68,39
ЭГ-3	8,00	24,00	68,00

Данные говорят о том, что количество младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне при анализе стратегического критерия в группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 возрастает на 18,4 %, 35,06 %, 34,67 % в сравнении с контрольной группой КГ. В контрольной группе КГ число младших школьников, находящихся на среднем (продуктивном) уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, осталось неизменным. Число младших школьников в группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3, находящихся на итоговом (творческом) уровне, увеличилось по сравнению с нулевым срезом на 3,7 %, 27,59 %, 50,16 % и 44 %. Число младших школьников, находящихся на среднем уровне, сократилось в экспериментальных группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 на 10,35 %, 30,77 % и 24 %, что изображено на рисунке 4.3.3.

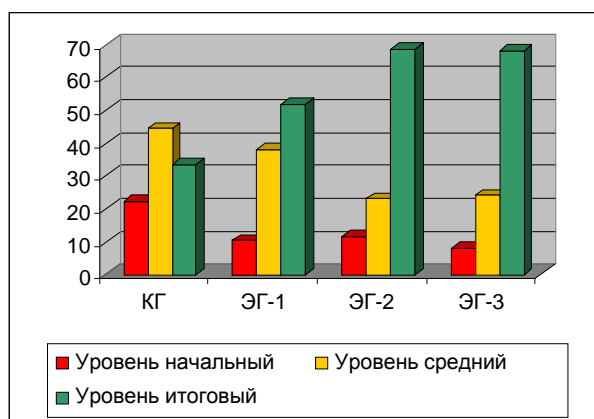


Рис. 4.3.3. Результаты первого среза уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по стратегическому критерию.

В таблицах 4.3.4 – 4.3.9. показаны результаты второго сопутствующего среза уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Таблица 4.3.4.

Сравнительные данные уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника контрольного этапа (поликультурный критерий, второй срез)

группа	Уровни		
	начальный (пассивный)	средний (продуктивный)	итоговый (творческий)
	%	%	%
КГ	22,22	37,04	40,74
ЭГ-1	10,34	24,14	65,51
ЭГ-2	11,54	23,08	65,39
ЭГ-3	8,00	16,00	76,00

Путем вычисления эмпирического значения хи-квадрат были полученные подтвержденные результаты (табл. 4.3.5).

Таблица 4.3.5.

Эмпирические значения хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа (поликультурный критерий)

группы	Опытно-поисковые данные	значение хи-квадрат для уровня

			значимости 0,05
	хи-квадрат	уровень значимости	
КГ иЭГ-1	5,293	0,15	7,815
КГ и ЭГ-2	6,841	0,08	
КГ и ЭГ-3	9,976	0,02	
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,563	0,90	
ЭГ-1 и ЭГ-3	1,160	0,76	
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,701	0,87	

Эмпирические данные хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа по анализу поликультурного критерия свидетельствуют о том, что число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 возрастает на 24,87 %, 24,65 %, 35,26 % в сравнении с контрольной группой КГ. Число младших школьников, находящихся на среднем (продуктивном) уровне, сократилось в сравнении с первым срезом в группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 соответственно на 3,7 %, 10,34 %, 3,84 % и 12 %. Число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне, увеличилось в группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 соответственно на 3,7 %, 13,78 %, 3,85 % и 12 %. Результаты второго среза показали, что число младших школьников начального (пассивного) уровня, не изменилось в группах КГ, ЭГ-2, ЭГ-3, в группе ЭГ-1 число таких школьников уменьшилось на 3,45 %, что проиллюстрировано на рисунке 4.3.4.

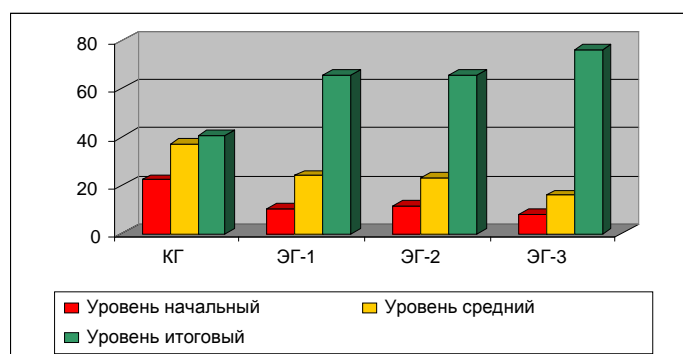


Рис. 4.3.4. Результаты второго среза уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по поликультурному критерию.

Становление коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника в соответствии с риторико-коммуникативным критерием также позволил оценить второй срез опытно-поисковой работы, проведенный на контрольном этапе. Результаты показаны в таблице 4.3.6.

Таблица 4.3.6.

Сравнительные данные уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника на контрольном этапе (риторико-коммуникативный критерий, второй срез)

Группа	Уровни		
	начальный (пассивный)	средний (продуктивный)	итоговый (творческий)
	%	%	%
КГ	18,52	37,04	44,44
ЭГ-1	6,90	20,69	72,41
ЭГ-2	7,69	15,38	76,92
ЭГ-3	4,00	16,00	80,00

В соответствии с критерием χ^2 - «хи-квадрат», увеличение количества младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности, не может быть случайным, а является результатом целенаправленной деятельности. В таблице 4.3.7 находятся результаты значений хи-квадрат

на втором срезе контрольного этапа по риторико-коммуникативному критерию.

Таблица 4.3.7.

**Эмпирические значения хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа
(риторико-коммуникативный критерий)**

группы	Опытно-поисковые данные		значение хи-квадрат для уровня значимости 0,05
	хи-квадрат	уровень значимости	
КГ и ЭГ-1	5,266	0,15	7,815
КГ и ЭГ-2	7,841	0,05	
КГ и ЭГ-3	9,175	0,03	
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,895	0,83	
ЭГ-1 и ЭГ-3	1,099	0,78	
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,314	0,96	

Эмпирические данные и значения хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа по анализу риторико-коммуникативного критерия свидетельствуют о том, что число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 возрастает на 27,97 %, 32,48 %, 35,56 % в сравнении с контрольной группой КГ. Число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне, возросло в контрольной и экспериментальных группах на 11,11 %, 20,68 %, 8,53 % и 12 %. Число младших школьников, находящихся на среднем (продуктивном) уровне, уменьшилось в контрольной и экспериментальных группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 на 7,4 %, 17,24 %, 7,7% и 8 %. Число младших школьников, находящихся на начальном (пассивном) уровне

становления коммуникативно-развивающейся языковой личности по риторико-коммуникативному критерию, уменьшилось в группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 на 3,7 %, 3,44 %, 3,85 % и 4 %, что показано с помощью рисунка 4.3.5.

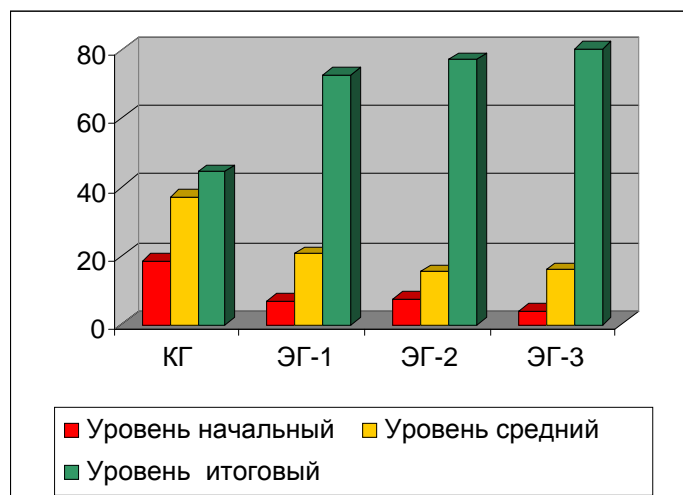


Рис. 4.3.5. Результаты второго среза контрольного этапа по определению уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по риторико-коммуникативному критерию.

Данные в результате второго среза на контрольном этапе по выявлению уровней коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников по стратегическому критерию продемонстрированы в таблице 4.3.8.

Таблица 4.3.8.

Сравнительные данные уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на контрольном этапе (стратегический критерий, второй срез)

Группа	Уровни		
	начальный (пассивный)	средний (продуктивный)	итоговый (творческий)
	%	%	%
КГ	18,52	40,74	40,74
ЭГ-1	6,90	24,14	68,96
ЭГ-2	7,69	15,38	76,93

ЭГ-3	4,00	20,00	76,00
------	------	-------	-------

В соответствии с критерием χ^2 - «хи-квадрат», увеличение количества младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, имеет цифровое выражение – 7,815, что также свидетельствует об эффективности использованных нами организационно-педагогических условий. В таблице 4.3.9 показаны результаты эмпирического значения хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа по стратегическому критерию.

Таблица 4.3.9.

**Эмпирические данные хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа
(стратегический критерий)**

группы	Опытно-поисковые данные		значение хи-квадрат для уровня значимости 0,05
	хи-квадрат	уровень значимости	
КГ и ЭГ-1	5,211	0,16	7,815
КГ и ЭГ-2	8,053	0,04	
КГ и ЭГ-3	8,853	0,03	
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,757	0,86	
ЭГ-1 и ЭГ-3	1,088	0,78	
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,719	0,87	

Данные второго среза контрольного этапа говорят о том, что количество младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности при анализе стратегического критерия, в группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 возрастает на 28,22 %, 36,19 %, 35,26 % в сравнении с контрольной группой КГ. Число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне, возросло в контрольной и экспериментальной группах КГ, ЭГ-1,

ЭГ-2 и ЭГ-3 на 7,41 %, 17,23 %, 8,54 % и 8 %. Число младших школьников, находящихся на среднем (продуктивном) уровне, сократилось в сравнении с первым срезом, в контрольной группе КГ на 3,26 %. В экспериментальных группах ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 число младших школьников, находящихся на среднем (продуктивном) уровне, напротив, возросло на 13,79 %, 7,7 % и 4 % соответственно. Число младших школьников начального (пассивного) уровня, уменьшилось в сравнении с итогами первого среза, в группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 на 3,7 %, 3,4 %, 3,85 % и 4 %, что представлено с помощью рисунка 4.3.6.

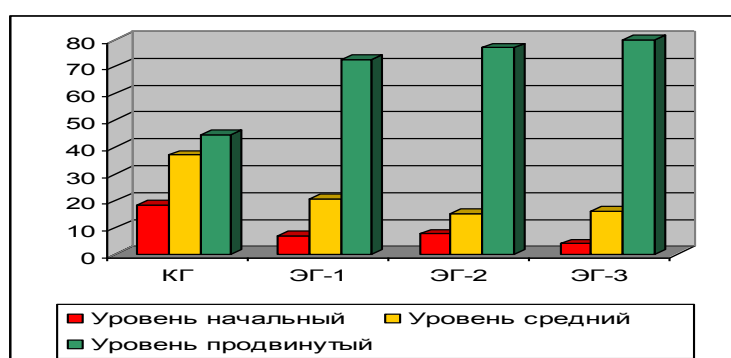


Рис. 4.3.6. Результаты второго среза уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по стратегическому критерию.

Полученные данные проанализируем подробнее (см. табл. 4.3.10., 4.3.11. и рис. 4.3.7, 4.3.8, 4.3.9, 4.3.10, 4.3.11).

Таблица 4.3.10.

Оценка уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (контрольный этап)

Группа	Уровни		
	начальный (пассивный)	средний (продуктивный)	итоговый (творческий)
	%	%	%
КГ	14,81	55,56	29,63
ЭГ-1	6,90	41,38	51,72
ЭГ-2	7,69	26,92	65,38

ЭГ-3	4,00	24,00	72,00
------	------	-------	-------

Путем вычисления эмпирического значения хи-квадрат покажем подтвержденные полученные результаты (табл. 4.3.11.).

Таблица 4.3.11.

Эмпирические данные хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа

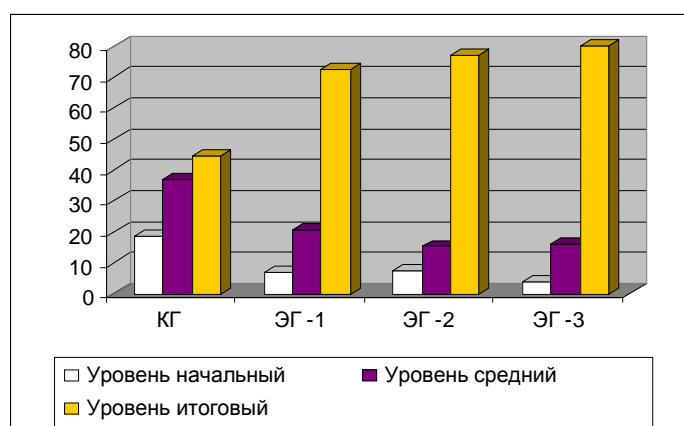
группы	Опытно-поисковые данные		значение хи-квадрат для уровня значимости 0,05
	хи-квадрат	уровень значимости	
КГ и ЭГ-1	5,293	0,15	7,815
КГ и ЭГ-2	6,841	0,08	
КГ и ЭГ-3	9,976	0,02	
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,563	0,90	
ЭГ-1 и ЭГ-3	1,160	0,76	
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,701	0,87	

Данные, приведенные в таблице 4.3.11. отражают динамику становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в контрольной и экспериментальных группах. Если на констатирующем этапе в экспериментальных группах было 40,2 % младших школьников, находящихся на начальном (пассивном) уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, то по окончании второго этапа – 10,3 %. На констатирующем этапе число младших школьников в экспериментальных группах среднего (продуктивного) уровня было 54,3 %, а по окончании формирующего этапа – 33,2 %. Число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне, увеличилось следующим образом: в ЭГ-1 – на 27,6

%, в ЭГ-2 – на 32,2 % и в ЭГ-3 – на 37 %. В то же время в контрольной группе КГ средний (продуктивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности выражен у подавляющего большинства младших школьников (55,6 %), на итоговом (творческом) уровне находятся только 27,3 % младших школьников. При этом существенное увеличение числа младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне, произошло в ЭГ-3.

В группе ЭГ-3 реализовались с положительным эффектом комплексные педагогические условия методики. В экспериментальной группе ЭГ-2 результативно сработали процессуально-технологические организационно-педагогические условия методики. В экспериментальной группе ЭГ-1 подтвердилась эффективность содержательных организационно-педагогических условий концептуальной методики коммуникативной подготовки младших школьников.

Динамика распределения младших школьников по уровням становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в ходе формирующего эксперимента наглядно представлена на рис. 4.3.7.



Динамика уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников в ходе констатирующего и контрольного этапов опытно-поисковой работы наглядно представлена на рисунках 4.3.8 – 4.3.11.

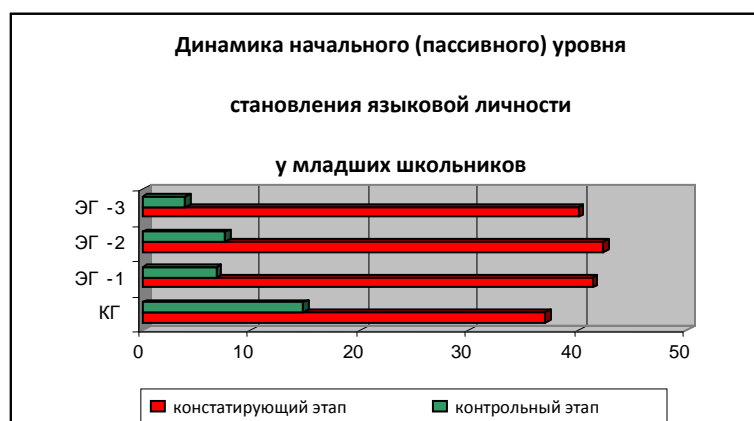


Рис. 4.3.8. Динамика начального (пассивного) уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

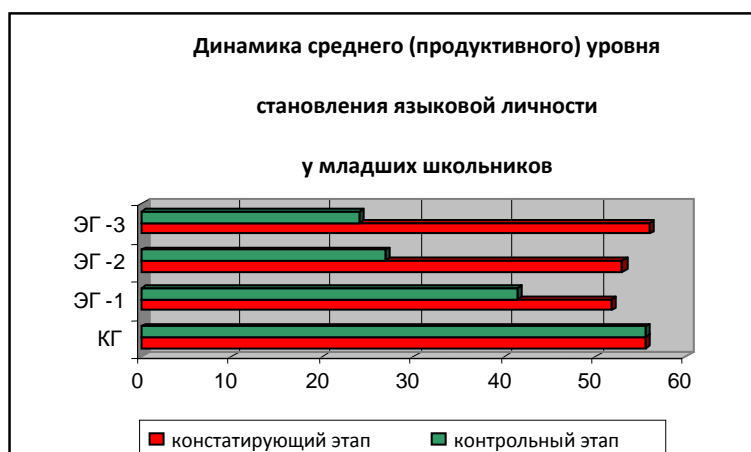


Рис. 4.3.9. Динамика среднего (продуктивного) уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

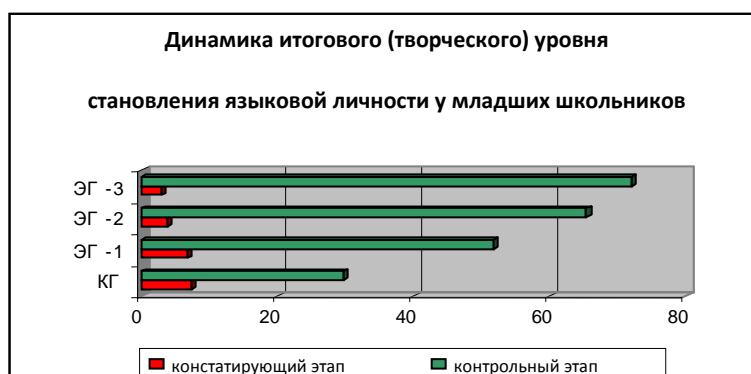


Рис. 4.3.10. Динамика итогового (творческого) уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

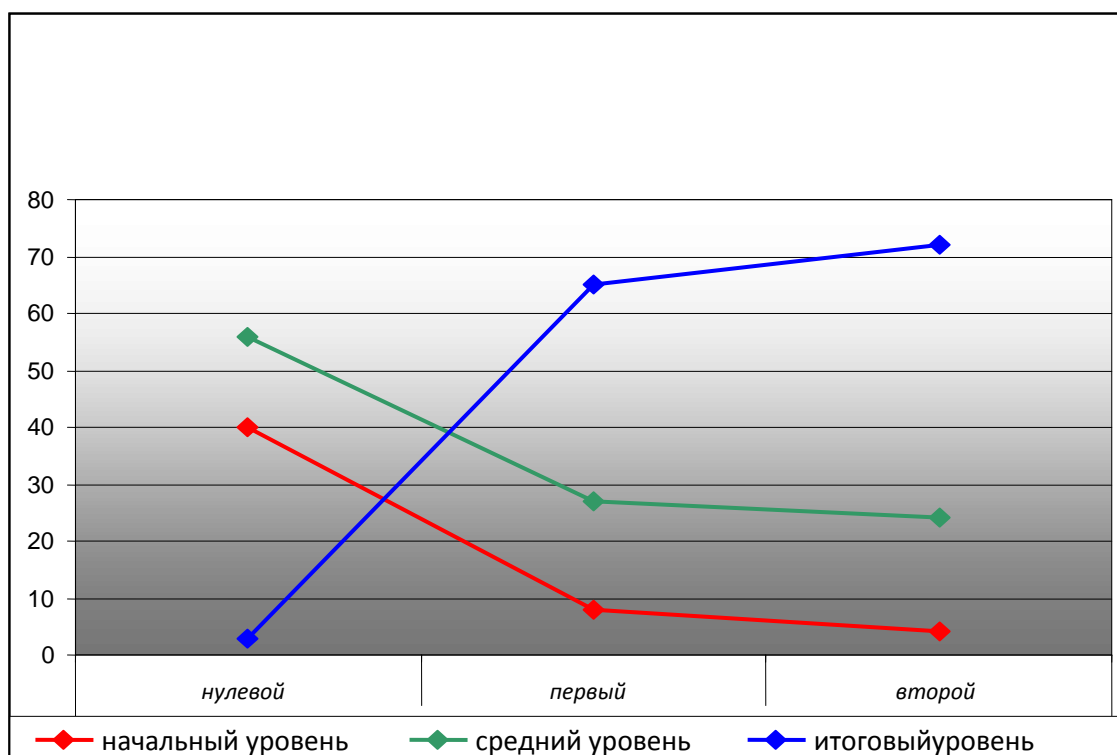


Рис. 4.3.11 Динамика уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников группы ЭГ-3.

На основании полученных данных можно определить общую тенденцию: уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности выше у младших школьников той группы, где реализованы все выявленные научно обоснованные и проверенные эмпирическим путем комплексные условия методики коммуникативной подготовки.

В контрольной группе также наблюдается рост количества младших школьников, имеющих средний (продуктивный) и итоговый (творческий) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, однако он ниже, чем в экспериментальных группах. Младшие школьники контрольной группы тоже овладевают языковыми

знаниями, риторическими умениями и коммуникативными действиями, но уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности повышается у них медленными темпами.

Применение критерия χ^2 - «хи-квадрат» позволяет определить причины различия в уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников экспериментальных и контрольной групп.

Мы осуществляли проверку гипотезы с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона по формуле:

$$T = \frac{1}{N_э \cdot N_к} \cdot \sum_{i=1}^c \frac{[N_э \cdot Q_{ki} - N_к \cdot N_{эi}]^2}{Q_{ki} + Q_{эi}},$$

где $N_э$ - количество младших школьников экспериментальной группы; $N_к$ - количество младших школьников контрольной группы; $Q_{эi}$ - количество младших школьников экспериментальной группы, имеющих i -ый уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности; Q_{ki} - количество младших школьников контрольной группы, имеющих i -ый уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности; C - число категорий « i », число уровней.

При уровне значимости $p = 0,05$ и, учитывая односторонность критической области, по таблице критических значений статистик, имеющих распределение χ^2 (2,130), найдем T (крит.) = T (к,р), где $k = (C - 1) = 3$ – степень свободы.

Средний (продуктивный) и итоговый (творческий) уровни становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников могли оказаться выше либо благодаря случайным факторам, либо вследствие целенаправленного образовательного процесса. Если различие в уровнях становления коммуникативно-развивающейся

языковой личности экспериментальных и контрольной групп существенно, то есть T (набл.) $>$ T (крит.), при заданном значении p , то согласно критерию X^2 - «хи-квадрат», оно объясняется не совпадением, а результатом целенаправленной работы. Это означает, что обоснованные условия эффективной реализации методики коммуникативной подготовки младших школьников являются необходимыми и достаточными.

Таблица 4.3.12.

Результаты расчета критерия «хи-квадрат»

Группа	Кол-во человек	Категория 1	Категория 2	Категория 3	T (набл.)	T (крит.)
ЭГ-1	29	Qэ1=1	Qэ2=5	Qэ3=7	4.680	7.810
К	27	Qк1=4	Qк2=6	Qк3=4		
ЭГ-2	26	Qэ1=1	Qэ2=4	Qэ3=7	5.018	7.810
К	27	Qк1=4	Qк2=6	Qк3=4		
ЭГ-3	25	Qэ1=0	Qэ2=2	Qэ3=7	10.596	7.810
К	27	Qк1=4	Qк2=6	Qк3=4		

Примечание:

Категория 1 – начальный (пассивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника;

Категория 2 – средний (продуктивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника;

Категория 3 – итоговый (творческий) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Анализ таблицы 4.3.12. показал, что T (набл.) $>$ T (крит.) только в экспериментальной группе ЭГ-3. Поэтому для групп ЭГ-1, ЭГ-2 используется альтернативная гипотеза.

Таким образом, произошедшие изменения в уровнях становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших

школьников группы ЭГ-3 неслучайны, а в результате реализации комплексных условий методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Выводы по § 4.3.

1. Эмпирическая часть исследования коммуникативной подготовки младших школьников осуществлялась в образовательном процессе курса «Русский язык» филологической предметной области.
2. Мы организовали и провели три сопутствующих среза: нулевой, первый, второй с целью обнаружения случайности результатов и отслеживания динамики становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников.
3. Полученные данные свидетельствуют о возрастании уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников в экспериментальных группах по сравнению с младшими школьниками, входящими в состав контрольной группы.
4. На основании статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона мы подтвердили, что значимый эффект в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника достигнут в той экспериментальной группе, где внедрялась комплексная методика коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Выводы по главе IV

Таким образом, верификация концепции коммуникативной подготовки младших школьников осуществлялась посредством:

1. Определения логики и содержания опытно-поисковой работы по коммуникативной подготовке младших школьников: принципов, этапов, организационно-методических аспектов констатирующего этапа исследования, критериев (поликультурного, риторико-коммуникативного, стратегического) и показателей становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на начальном (пассивном), среднем (продуктивном) и итоговом (творческом) уровнях.
2. Выявления методико-технологических аспектов реализации комплекса организационно-педагогических условий результативности методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, разработки и внедрения содержательных и процессуально-технологических особенностей реализации педагогических условий, формулирования планируемых результатов достижения и обеспечения успешности каждого из этих условий, рекомендаций для педагогов в целях осуществления коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.
3. Проведения трех сопутствующих срезов (нулевого, первого, второго) опытно-поисковой работы в естественных условиях образовательного процесса предметного курса русского языка начальной ступени общего образования, которые осуществлялись в форме практикумов и самостоятельных работ, предполагающих коммуникативно-ориентированный анализ текстов, моделирование речевого поведения, написание творческих работ, выполнение коллективных и индивидуальных проектов, выступления с докладами, участие в дискуссиях, этических диалогах, проявление языковой толерантности,

разыгрывание этикетных ситуаций и этюдов, решение коммуникативных риторических и речетворческих задач, обобщение коммуникативного опыта в форме учебного портфолио.

4. Получения данных, которые свидетельствуют о том, что внедрение в процесс языкового образования начальной школы методики коммуникативной подготовки младших школьников дает положительный эффект. Во всех экспериментальных группах младших школьников отмечаются позитивные качественные изменения в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности. Это говорит о том, что методика коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности признана успешной и гипотеза исследования подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность исследования проблемы коммуникативной подготовки определяется современными тенденциями в начальном языковом образовании, связанными с необходимостью формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, неразработанностью концептуальных оснований методики коммуникативной подготовки младших школьников, отражающих системность методологии, теории и практики данного процесса, недостаточной эффективностью имеющегося методико-технологического инструментария в современной образовательной школьной практике системы начального языкового образования.

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».

Выявлены социально-исторические предпосылки становления проблемы коммуникативной подготовки младших школьников, что обеспечивает осознания проблемы и определение перспектив коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Осуществлен теоретико-методологический анализ проблемы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании. Теоретико-методологические основания исследования коммуникативной подготовки младших школьников представляют: а) разноуровневость единства теоретико-методической основы: личностно ориентированного на общенаучном уровне, семиотического на конкретно-научном уровне и герменевтического на методико-технологическом

уровне подходов; б) многоплановость закономерностей коммуникативной подготовки младших школьников, выявленных в результате структурно-содержательного анализа начального языкового образования; в) взаимосвязанность принципов трех подсистем: 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). Нами также определен системообразующий принцип концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании – принцип интегративности, который при разработке целеполагания и определения содержания языкового образования обеспечивает целостность, системность, управление и реконструкцию образовательного процесса в соответствии с выявленными противоречиями и проблемой, предполагает взаимосвязь закономерностей, принципов, подходов, форм, методов, приемов, средств и условий, а также совместную и созидательную деятельность педагогов и родителей в осуществлении коммуникативной подготовки младших школьников.

Определены теоретико-педагогические предпосылки методики коммуникативной подготовки младших школьников, подтверждающие результативность научно-педагогического аппарата для достижения цели исследования. Выявлены особенности формирования основных рецептивных видов коммуникативной деятельности младших школьников, возрастные закономерности функционирования речемыслительной деятельности, компонентный состав и взаимосвязь компетенций в

структуре и содержании коммуникативной подготовки младших школьников, уточнен понятийно-терминологический базис исследования процесса коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании.

Разработана концепция коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, включающая понятийно-терминологический состав, закономерности, принципы, научные подходы, структурно-смысловое содержание, функции, специфику внедрения методики и технологию результативности.

Концептуальная методика коммуникативной подготовки младших школьников приспособлена к условиям образовательного процесса предметного курса «Русский язык», включает целевой, содержательный, организационно-исполнительный, технологический и результативно-оценочный блоки, базируется на закономерностях и принципах, взаимосвязи социокультурного, потребностно-мотивационного, когнитивно-ориентационного и практико-деятельностного компонентов на основе использования в курсе русского языка интегрированного дидактического материала.

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 толерантности и содружеству, в стремлении к совершенствованию собственных языковых

знаний и коммуникативных действий и их использованию в различных культурных контекстах, сферах и ситуациях общения.

Реализован комплекс организационно-педагогических условий методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании, который учитывает социальный заказ общества, требования к содержанию учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности учащихся на уроках русского языка, возможности лично ориентированного, семиотического и герменевтического подходов. К ним мы относим *содержательные* педагогические 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») 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 лично значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников). Взаимосвязанные комплексные условия методики содержательных и процессуальных сторон коммуникативной подготовки младших школьников способствуют достижению положительного эффекта в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Разработан и внедрен в начальное языковое образование вариативный учебно-методический комплекс, рабочая программа, методические рекомендации для педагогов, обеспечивающие становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Выявлена степень успешности научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании через результаты опытно-поисковой работы в массовой школьной практике. Педагогический эксперимент доказывает, что внедрение комплексных условий методики коммуникативной подготовки младших школьников в языковое образование способствует достижению качественных результатов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Абрамова, Н.Т.** Целостность и управление [Текст] / Н.Т. Абрамова. – М.: «Наука», 2004. – 248 с.
2. **Абрамян, А.К.** Диалог культур как метод взаимодействия в классах со смешанным национальным составом [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.К. Абрамян. – Ростов н/Д, 2004. – 19 с.
3. **Аверьянов, А.Н.** Система: философская категория и реальность [Текст] / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1996. – 188 с.
4. **Адлер, Д.** Борьба против политической корректности [Текст] / Д. Адлер // Америка. – 1993. – сент., № 42. - С. 12-19.
5. **Азнабаева, Л.А.** Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении [Текст] / Л. А. Азнабаева. – Башк. гос. ун-т. – Уфа, 1998.-182 с.
6. **Акмалов, А.Ю.** Современная парадигма педагогических технологий [Текст] : монография / А.Ю. Акмалов. – Челябинск: Околица, 2003. – 300 с.
7. **Анпилогова, Л.В.** Теоретические основы обучения общению студентов университета [Текст] : дис. ...д-ра пед. наук / Л.В. Анпилогова. – Оренбург, 2001. – 405 с.
8. **Антонова, Л.Г.** Текст как единица речевой деятельности [Текст] / Л.Г. Антонова // Проблемы педагогической риторики. – М., 1993. – С. 21-76.
9. **Арефьева, О.М.** Технология формирования коммуникативных универсальных учебных умений у учащихся-билингвов [Текст] / О.М. Арефьева // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 1. – С. 116-123.
10. **Асмолов, А.Г.** Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст] / А.Г. Асмолов. – М., 2008.

11. **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.
12. **Афанасьева, О.Ю.** О разработке профессионально ориентированного текстового материала в целях управления коммуникативным образованием будущих учителей [Текст] / О.Ю. Афанасьева // Вестн. Помор, ун-та. Сер. «Физиологические и психолого-педагогические науки». – 2006. – № 4. — С. 146-151.
13. **Афанасьева, О.Ю.** О толерантности студентов вузов, формируемой в процессе обучения [Текст] / О.Ю. Афанасьева // Классический университет в российском образовательном пространстве (к 90-летию Пермского государственного университета): материалы Междунар. науч.-метод. конф. (Пермь, Перм. ун-т., 11 -14 окт. 2006 г) / Перм. ун-т. – Пермь, 2006. – С. 160-161.
14. **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.
15. **Балл, Г.А.** Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 214 с.
16. **Балакай, А.А.** Этикетные обращения: функционально-семантический и лексикографический аспекты [Текст] : дис. ...канд. филол. наук / А.А. Балакай. – Новосибирск, 2005. – 241 с.
17. **Барт, Р.** Избранные работы: Семиотика. Поэтика [Текст] / Р. Барт; пер. с фр.; сост., общ. ред. и вступ. ст., 3 – 45 Г.К. Косилова. – М.: Прогресс. Универс: Рея, 1994. – 615 с.

18. **Барулин, А.Н.** Основания семиотики. Знаки, знаковые системы, коммуникация Ч. 1 [Текст] / А.Н. Барулин. – М.: Изд-во «Спорт и Культура – 2000», 2002. – 464 с.
19. **Бахтин, М.М.** Эстетика словесного творчества [Текст] : учебное пособие / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
20. **Бобков, В.С.** Управление качеством жизни [Текст] / В.С. Бобков // Проблемы теории и практики управления. – 2005. – № 3. – С.117-122.
21. **Богоявленский, Д.Н.** Психология усвоения грамматики и орфографии и развития письменной речи [Текст] / Д.Н. Богоявленский. – М., 1997. – 352 с.
22. Большой энциклопедический словарь [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 1997. – 1456 с.
23. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов [Текст] : 17 000 сл.. – М.: ООО «Русские словари»; ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 957 с.
24. **Белкин, А.С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
25. **Бенин, В.Л.** Культура и образование [Текст] / В.Л. Бенин. – Уфа: Изд-во Башк. пед. ун-та, 2000. – 129 с.
26. **Бергильсон, М.Б.** Межкультурная коммуникация как исследовательская программа [Текст] : лингвистические методы изучения кросс-культурных взаимодействий / М.Б. Бергильсон // Вестник МГУ Сер. 19, «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2001. – № 4. – С. 166-175.
27. **Библер, В.С.** Культура: диалог культур (опыт определения) [Текст] / В.С. Библер // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – С. 29-35.

28. **Бисималиева, М.К.** О понятиях «текст» и «дискурс» [Текст] / М.К. Бисималиева // Филол. науки. – 1999. – № 2. – С 78-85.
29. **Блохин, А.Л.** Метод проектов как личностно ориентированная педагогическая технология [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед наук / А. Л. Блохин. – Ростов н/Д, 2005. – 24 с.
30. **Богин, Г.И.** Филологическая герменевтика [Текст] : учеб. пособие / Г.И. Богин. – Калинин: Изд-во Калинин, ун-та, 1992. – 86 с.
31. **Бодалев, А.А.** Личность и общение [Текст] : избр. тр. / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1998. – 271 с.
32. **Бондаревская, Е.В.** Научно-теоретические основы личностно ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская // Личностно ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии / под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н / Д, 1995. – С. 5-22.
33. **Бондырева, С.К.** Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному [Текст] : учеб. пособие / С.К. Бондырева, А.А. Мурашов. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». – 2007. – 384 с.
34. **Борботько, В.Г.** Элементы теории дискурса [Текст] / В.Г. Борботько. – Грозный, изд-во «Вайнах», 1999. – 124 с.
35. **Брудный, А.А.** Понимание и общение [Текст] / А.А. Брудный. – М.: Просвещение, 2000. – 243 с.
36. **Буева, Л.П.** Человек: деятельность и общение [Текст] / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 1994. – 216 с.
37. **Бунеева, Е.В.** Научно-методическая стратегия начального языкового образования [Текст] / Е.В. Бунеева. – М.: Баласс, 2009. – 208с.

38. **Бухарова, Г.Д.** Теоретико-методологические основы обучения решению задач студентов вуза [Текст] / Г.Д. Бухарова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. – 136 с.
39. **Вазина, К.Я.** Педагогический менеджмент. Концепция, опыт работы / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В. Д. Бешковский. - М.: Педагогика, 1991. – 268 с.
40. **Васильев, Ю.В.** Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика [Текст] / Ю.В. Васильев. – М.: Педагогика, 1990. – 139 с.
41. **Введенская, Л.А.** Русский язык и культура речи: учебное пособие для нефилол. фак. вузов [Текст] / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 539 с.
42. **Введенская, Л.А.** Риторика и культура речи: учебное пособие для вузов [Текст] / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2008. – 537с.
43. **Введенская, Л.А.** Русский язык и культура речи для инженеров [Текст] : Серия «Учебники и учебные пособия» / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2003. – 384 с.
44. **Верещагин, Е.М.** Язык и культура [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1999. – 284 с.
45. **Верещагин, Е.М.,** Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., Русский язык, 1990. – 246 с.
46. **Веряев, А.А.** Семиотический подход к образованию в информационном обществе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Веряев. – Барнаул, 2000. – 367 с.

47. **Виноградов, С.И.** Нормативный и коммуникативно-прагматический аспект культуры речи. Культура русской речи и эффективность общения [Текст] / С.И. Виноградов. – М., 1996. – 228 с.
48. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
49. **Вольф, Е.М.** Функциональная семантика оценки [Текст] / Е.М. Вольф – 2-е изд., доп. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.
50. **Воронецкая, О.С.** Место этикета в системе культурных ценностей [Текст] : дис. ... канд. филос. наук / О.С. Воронежская. – Томск, 2005. – 136 с.
51. **Воробьев, В.В.** Культурологическая парадигма русского языка. Теория описания языка и культуры во взаимодействии [Текст] / В.В. Воробьев. – М.: ИРЯЛ, 1994. – 332 с.
52. **Выготский, Л.С.** Проблемы сознания [Текст] : Собр. соч. в 6-и т. Т. 1 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 255 с.
53. **Вуколов, Э.А.** Основы статистического анализа. Практикум по статистическим методам и исследованию операций с использованием пакетов STATISTIKA и EXCEL [Текст]: учебное пособие / Э.А. Вуколов. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2004. – 464 с.
54. **Гашева, Л.П.** Синтаксическая позиция процессуальных фразеологизмов в предложении (семантикограмматический и коммуникативный аспекты) [Текст] : дис. ...док. фил. наук / Л.П. Гашева. – Волгоград, 1992. – 364 с.
55. **Гальперин, П.Я.** Психология как объективная наука [Текст] / под ред. А.И. Подольского. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 480 с.

56. **Гершунский, Б.С.** Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 1999. – 120 с.
57. **Гольдин, В.Е.** Русский язык и культура речи: учеб. пособие для студентов – нефилологов по направлению «Филология» [Текст] / В.Е. Гольдин, О.Б. Сиротинина, М.Я. Ягубова; под ред. О.Б. Сиротининой: Саратов. гос. ун-т им. И.Г. Чернышевского. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 211 с.
58. **Гневэк, О.В.** Психолингвистические проблемы речевой подготовки дошкольников и младших школьников в свете теории ролевого распределения основных функций механизмов речемышления / О.В. Гневэк // Языковое образование учащихся младших классов [Текст]: коллективная монография. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. – С. 26-40.
59. **Грачева, Н.П.** О комплексном использовании средств наглядности в овладении грамматической стороной устной речи [Текст] / Н.П. Грачева // Ин. яз. в школе. – 1991. – № 1. – С. 26 – 30.
60. **Громыко, Г.Л.** Общая теория статистики [Текст] : практикум / Г.Л. Громыко. – М.: ИНФРА . – 1999. – 139 с.
61. **Гузеев, В.В.** Коммуникативная культура учителя как условие лично-сти ориентированного образования [Текст] / В.В. Гузеев // Завуч. - 2004. - № 3. - С. 128-132.
62. **Давыдов, В.В.** Виды общения в обучении [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1992. – 424 с.
63. **Давыдов, В.В.** Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.

64. **Давыдов, В.В.** Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных исследований [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 2000. – 239 с.
65. **Давыденко, Т.М.** Теоретические основы рефлексивного управления школой [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.М. Давыденко. – М., 1996. – 36 с.
66. **Дейк, Т.** Язык. Познание. Коммуникация. [Текст] / Т. Дейк. – М.: Высшая школа, 1999. – 128 с.
67. **Декроли, Ж.О.** Школа и воспитание. [Текст] / Ж.О. Декроли. – М.: Просвещение, 1995. – 547 с.
68. **Дмитриев, Г.Д.** Многокультурное образование [Текст] / Г. Д Дмитриев. – М.: Нар. образование, 1999. – 208 с.
69. **Добролюбов, Н.А.** Основные законы воспитания [Текст] / Н.А. Добролюбов. – М.: Изд-во «ВЛАДОС», 2001. – 90 с.
70. **Дридзе, Т.М.** Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации [Текст] / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1994. – 268 с.
71. **Друкер, П.** Задачи менеджмента в XXI веке [Текст] / П. Друкер. -М.; СПб.; Киев: Вильямс, 2001. – 271 с.
72. **Жинкин, Н.И.** Язык-речь-творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике [Текст] : избр. тр. / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
73. **Журавлёв, В.К., Журавлёва, Т.А.** Совершенствование содержания и методики преподавания русского языка в начальной школе [Текст] / В.К. Журавлёв, Т.А. Журавлёва. – М.: Просвещение, 2000. – 302 с.
74. **Загвязинский, В.И.** Практическая методология педагогического поиска [Текст] / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во: ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 72 с.
75. **Закирова, А.Ф.** Теоретические основы педагогической

- герменевтики [Текст] : монография / А.Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2001. – 152 с.
76. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М.: Астрель, 2003. – 79 с.
77. **Зарецкая, Е.Н.** Деловое общение [Текст] : учебник: в 2 т. / Е.Н. Зарецкая. – 2-е изд. – М.: Дело, 2004. – 720 с.
78. **Земская, Е.А.** Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь [Текст] / Е.А. Земская. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 685 с.
79. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
80. **Зимняя, И.А.** Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 1999. – 67с.
81. **Зимняя, И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
82. **Зинченко, В.П.** Образование, культура, сознание [Текст] / В.П. Зинченко // Философия образования для XXI века. – М.: Логос, 2002. – 168 с.
83. **Ибрагимова, Л.А.** Поликультурное образование в многонациональной России [Текст] / Л.А. Ибрагимова, И.И. Легостаев // Соц.-гуманитар. знания. – 2003. – № 3. – С. 234-240.
84. **Иванов, Д.А.** Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст] : учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

85. **Ивашкина, О.В.** Новое в русском речевом этикете [Текст] / О.В. Ивашкина // Русская словесность. – 2003. – № 5. – С. 30 – 32.
86. **Ивашкина, О.В.** Этикетные жанры в речи учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Ивашкина. – М. – 2005. – 16 с.
87. **Ивочкина, И.В.** Народная игра как средство формирования толерантности у младших школьников [Текст] : метод. рекомендации / И.В. Ивочкина. – Соликамск: Изд-во СГПИ, 2004. – 118 с.
88. **Исламшин, Р.А.** Развитие коммуникативной культуры в школе [Текст] / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков // Изд. АПСН. – 2001. – №5. – С. 71-82.
89. **Исламшин, Р.А.** Теория и практика формирования коммуникативной культуры в школе [Текст] / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 18-24.
90. **Казарцева, О.М.** Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие [Текст] / О.М. Казарцева. – М.: Наука, 1998. – 496 с.
91. **Казыдуб, Н.Н.** Дискурсивное пространство как фрагмент языковой картины мира (теоретическая модель) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н.Н. Казыдуб. – Иркутск, 2006. – 34 с.
92. **Кабардов, М.К.** Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции [Текст] / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-49.
93. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст]: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
94. **Карасик, В.И.** Этикет и английский язык [Текст] / В.И. Карасик // Иностр. яз. в шк. – 1993. – № 2. – С. 58-59.

95. **Карасик, В.И.** Языковой круг: Личность, концепты, дискурс [Текст] : монография / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
96. **Караулов, Ю.Н.** Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: УРСС, 2002. – 261 с.
97. **Колтунова, М.В.** Язык и деловое общение: Нормы. Риторика. Этикет [Текст] : учебное пособие для вузов / М.В. Колтунова. – М.: Экон. лит-ра, 2002. – 287 с.
98. **Колтунова, М.В.** Конвенции как прагматический фактор диалогического общения [Текст] / М.В. Колтунова // Вопросы языкознания. – 2004. – № 6. – С. 100-115.
99. **Колин, К.О.** Концепции модернизации российского образования [Текст] / К. Колин // Alma Mater. – 2002. – № 12. – С. 15-18.
100. **Колобова, Л.В.** Становление личности школьника в поликультурном образовании [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Колобова. – Оренбург, 2006. – 41 с.
101. **Колоколова, И.В.** Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И.В. Колоколова. - Ростов н / Д, 2001. – 198 с.
102. **Коменский, Я.А.** Педагогическое наследие [Текст] / Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци // Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – С. 145-171; 179-189.
103. **Кон, И.С.** Социологическая психология [Текст] : избр. психол. тр. / И.С. Кон // гл. ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т: Модэк, 1999. – 554 с.
104. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст] : проект / Рос. акад.

- образования под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.
105. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]: учебное издание / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
106. **Корчажкина, О.М.** Что такое аутентичное речевое поведение [Текст] / О.М. Корчажкина // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 3. – С. 33-38.
107. **Костомаров, В.Г.** Наш язык в действии [Текст] : очерки современной русской стилистики / В.Г. Костомаров. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
108. **Крысин, Л.П.** Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. – М.: Наука, 1989. – 188 с.
109. **Кузьменкова, Ю.Б.** От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян [Текст] / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с.
110. **Кузнецов, В.Г.** Герменевтика и гуманитарное познание / В.Г. Кузнецов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 191 с.
111. Культура русской речи и эффективность общения [Текст] / под ред. Л.К. Граудиной. – М.: Наука, 1996. – 441 с.
112. Культура русской речи: учебник для вузов [Текст] / под ред. Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева. – М.: Издательская группа НОРМА – ИНФРА М, 2002. – 560 с.
113. Культурология: Дайджест / Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам [Текст] / К. Леви-Строс, Б. Малиновский, А.Л. Крёбер; пер. М.К. Рыклин и др.; Ин-т науч. информ. по обществ. наукам; ИНИОН. – 2000. – 218 с.
114. Культурная политика в Европе: выбор стратегии и ориентиры [Текст] : сб. материалов /сост. Е.И. Кузьмин, В.Р. Фирсов. – М.: Либерия, 2002. – 240 с.

115. **Кусова, М.Л.** Толковый словарь русского языка [Текст] / М.Л. Кусова, М.В. Слаутина, Г.П. Чуканова – М.: АСТ Москва, 2008. – 244с.
116. **Кучеренко, О.И.** Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О.И. Кучеренко. – М., 2000. – 184 с.
117. **Ларина, Т.В.** Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах [Текст] / Т.В. Ларина. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2003. – 315 с.
118. **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, 2005. – С. 150-158.
119. **Лебедев, О.Е.** Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.
120. **Леонтьев, А.А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды [Текст] / А.А. Леонтьев – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. – 448 с.
121. **Леонтьев, А.А.** Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Знание, 1997. – 365 с.
122. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1999. – 218 с.
123. **Лернер, И.Я.** Проблема методов обучения и пути её исследования [Текст] / И.Я. Лернер // Вопросы методов педагогических исследований. Сб. научных трудов // под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1993. – 256 с. – С.18-24.
124. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В.Н. Ярцева; Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.

125. Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.Н. Щукин. – М.: Астрель. – 2007. – 746 с.
126. **Лихолетов, В.В.** Профессиональное образование: гуманизация и технологии творчества [Текст] : монография / В.В. Лихолетов // под науч. ред. д.п.н., проф. М.М. Зиновкиной. – М.: МГИУ, 2001. – 230 с.
127. **Ломоносов, М.В.** Избранная проза [Текст] / М.В. Ломоносов // Сост., авт. предисл. и коммент. В.А. Дмитриев. – 2-е изд., доп. – М.: Сов. Россия, 1996. – 541 с.
128. **Лотман, Ю.М.** Избранные статьи: В 3 т. [Текст] / Ю.М. Лотман // Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллинн: Александра, 1992. – 480 с.
129. **Ляудис, В.Я.** Новая парадигма педагогической психологии и практика образования [Текст] // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1998. – № 2. – С. 88-97.
130. **Львов, М.Р.** Риторика. Культура речи [Текст] : учебное пособие / М.Р. Львов. – 3-е изд. – М.: Изд. центр, 2004. – 272 с.
131. **Максимова, В.Н.** Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы [Текст]. – М.: Просвещение, 1996. – 144 с.
132. **Макурина, И.Ю.** Педагогические средства развития профессионально ориентированного общения студентов вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: / И. Ю. Макурина. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2005 – 26 с.
133. **Мальшев, В.Б.** Семиотические аспекты профессионального образования культуролога [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Мальшев. – Ульяновск, 2005. - 23 с.
134. Междисциплинарно-партисипативный подход как методологическая основа развития умений делового общения учащихся начального

- профессионального образования [Текст] // журнал «Профессиональное образование». – М.: ИСОМ, 2006. – №2. – 120 с.
135. **Мельникова, И.И.** Формирование речевой культуры в процессе профессиональной подготовки учителя начальных классов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И.И. Мельникова. – Ярославль, 1998. – 186 с.
136. **Мечковская, Н.Б.** Семиотика: Язык. Природа. Культура: курс лекций [Текст] : учеб. пособие для студ. филол., лингв. и переводовед. фак. высш. учеб. заведений / Н.Б. Мечковская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 432 с.
137. **Милосердова, Е.В.** Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации [Текст] / Е.В. Милосердова // Иностр. яз. в шк. – 2004. – №3. – С. 80-84.
138. **Миньяр-Белоручев, А.Ф.** Общая теория перевода и устный перевод [Текст] / А.Ф. Миньяр – Белоручев. – М.: Воениздат, 1997. – 237 с.
139. **Миролюбов, А.А.** Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам [Текст] / А.А. Миролюбов // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 5. – С. 1-14.
140. **Мишанова О.Г.** Педагогические средства развития речевого этикета младших школьников: традиции и инновации [Текст]: монография / О.Г. Мишанова. – Челябинск: Изд. центр «Образование», 2008. – 168 с.
141. **Мишанова, О.Г.** Научно-методическое сопровождение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст] : монография / О.Г. Мишанова. – М.: Издательство «Спутник +», 2012. – 146 с.
142. **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.

143. **Мишаткина, Т.В.** Педагогическая этика: учеб. пособие [Текст] / Т.В. Мишаткина. – Ростов н/Д: Феникс; Мн.: Тетра Системс, 2004. – 304 с.
144. **Могилевский, В.Д.** Методология систем: Вербальный подход [Текст] / В.Д. Могилевский. – М.: Экономика, 1999. – 248 с.
145. Модели основной образовательной программы образовательного учреждения: опыт регионов. Начальная школа [Текст] / [А.В. Вольтов, И.В. Муштавинская, С.И. Петрова и др.]; под ред. Н.И. Роговцевой. – М.: Просвещение, 2011. – 110 с. – (Работаем по новым стандартам).
146. **Мозговая, Н.А.** Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися [Текст] : дис... канд. пед. наук / Н.А. Мозговая. – М., 1999. – 200 с.
147. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 1 класс [Текст] / О. Б. Логинова, С. Г. Яковлева; под ред. О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 128 с.
148. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 2 класс [Текст] / О. Б. Логинова, С. Г. Яковлева; под ред. О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010. – 80 с.
149. **Монтессори, М.** Самовоспитание и самообучение в начальной школе [Текст] / М. Монтессори. — М.: Московский Центр Монтессори, 1993. – 203 с.
150. **Морозов, А.В.** Деловая психология. Курс лекций: учебник для высших и средних специальных учебных заведений [Текст] / А.В. Морозов. – СПб.: Изд-во «Союз», 2002. – 576 с.
151. **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.: 1999. – С. 8-19.

152. **Мудрик, А.В.** Общение в процессе воспитания [Текст] : учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 319 с.
153. **Мясищев, В.Н.** Психология отношений: Избранные психологические труды [Текст] / В.Н. Мясищев // под ред. Бодалева А.А. – М.: Модэк МПСИ, 2004. – 598 с.
154. **Недосека, Л.А.** Методические указания по развитию навыков чтения и разговорной речи на английском языке [Текст] / Л.А. Недосека. – Ростов-на-Дону, 2005. – 127 с.
155. **Никитина, Е.Ю.** Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов [Текст] : перспективные подходы / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
156. **Никитина, Е.Ю.** Теория и методика формирования умений речевого этикета младшего школьника [Текст] : монография / Е.Ю. Никитина, Е.А. Зырянова. – М.: Баласс, 2011. – 192 с.
157. **Никитина, Е.Ю., Мишанова, О.Г.** Научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников: методология и теория [Текст] : монография / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова. – М.: МАНПО, 2011. – 144 с.
158. **Никитина, Е.Ю., Мишанова, О.Г.** Принципы научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся [Текст] / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 1. – С.41-45.
159. **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.
160. **Никитина, Е.Ю., Мишанова, О.Г.** Педагогические условия методики управления коммуникативным образованием младших

- школьников [Текст] / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 10. – С. 130-145.
161. **Никитина, Е.Ю.** К вопросу о понятии «педагогическое управление» [Текст] / Е.Ю. Никитина // Акт. проблемы управления качеством образования: тр. научн.-исслед. лаборат. «Управление качеством образования в высшей школе». – Челябинск: Изд-во «ЧП Рейх А.Ф.», 2000. – С. 46-51.
162. **Николаева, Т.М.** От звука к тексту (Язык. Семиотика. Культура) [Текст] / Т.М. Николаева. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 680 с.
163. **Новиков, А.И.** Семантика текста и ее формализация [Текст] / А.И. Новиков. – М.: Наука, 1983. – 215 с.
164. Образование в XXI веке: проблемы и поиски их решения [Текст] : учеб. пособие / Под ред. А.Ф. Аменда, В.В. Латюшина. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – 592 с.
165. **Ожегов, С.И.** Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
166. **Ожегов, С.И.** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковик, 1999. – 944 с.
167. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] : приказ Мин. образования Рос. Федерации от 11 февраля 2002 г., № 393 // Вестн. образования. – 2002. – № 6. – С. 10-40.
168. О концепции преподавания русского языка в средней общеобразовательной школе. Вестник образования [Текст] / №27-28. – 2001.
169. **Орлов, Г.А.** Упражнения по логике [Текст] / Г. А. Орлов, В. И. Кириллов, Н. И. Фокина. – М.: Изд-во «Феникс», 2008 – 184 с.

170. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 3 ч. Ч. 1 [Текст] / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 215 с.
171. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 3 ч. Ч. 2 [Текст] / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.
172. **Панфилова, А.П.** Тренинг педагогического общения [Текст] : учебное пособие / А.П. Панфилова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.
173. **Пассов, Е.И.** Диалог культур: социальный и образовательный аспекты [Текст] / Е.И. Пассов // Мир русского слова. – 2001. – № 2. – С. 14-18.
174. **Пассов, Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1998. – 312 с.
175. **Пассов, Е.И.** Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 172 с.
176. Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – М.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.
177. **Песталоцци, И.Г.** Избранные труды [Текст] / И. Г. Песталоцци // Сост., авт. вступ. ст. В. М. Кларин. – М.: Амонашвили, 1998. – 222 с.
178. **Пиаже, Ж.** Генетический аспект языка и мышления [Текст] / Ж. Пиаже // Психолингвистика. – М., 1994. – 216 с.
179. **Пирс, Ч.С.** Логические основания теории знаков: пер. с англ. [Текст] / Ч.С. Пирс. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та : Алетейа, 2000. – 352 с.

180. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
181. **Подорожко, И.В.** Смысловая интерпретация текста как средство и результат осуществления знакового общения [Текст] / И.В. Подорожко // Образовательное пространство высшей педагогической школы: проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч. конф., 17 окт. 2006 г. - Барнаул, 2006. - С. 125-127.
182. **Полонский, В.М.** Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
183. **Помыкалова, Т.Е.** Семантика фразеологического признака в русском языке [Текст] : монография / Т.Е. Помыкалова. – Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2003. – 318 с.
184. **Потрикеева, Е.С.** К проблеме взаимосвязанного обучения лексической и грамматической сторонам говорения [Текст] / Е.С. Потрикеева // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 2. – С. 15-23.
185. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Текст] / [сост. Е.С. Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2010. – 204 с. – (Стандарты второго поколения).
186. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование [Текст]: учебное издание / под ред. В. А. Горского. – М.: Просвещение, 2010. – 111 с.
187. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 1 [Текст]: учебное издание – М.: Просвещение, 2010. – 400 с.
188. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 2 [Текст]: учебное издание – М.: Просвещение, 2010. – 232 с.

189. Программа развития педагогического образования России на 2001 - 2010 гг. [Текст] // Педагогическое образование и наука. - 2000. -№1.-С. 14-25.
190. Проектные задачи в начальной школе [Текст]: пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и др.; под ред. А. Б. Воронцова. – М. : Просвещение, 2010. – 176 с.
191. **Прохоров, Ю.Е.** Русские: коммуникативное поведение [Текст] / Е.Ю. Прохоров, И.А. Стернин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 328 с.
192. Психология и педагогика: учебное пособие [Текст] / под ред. К.А. Абульхановой-Славской, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостёнина. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 320 с.
193. Психология и педагогика: учебное пособие [Текст] / под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостёнина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.
194. **Рейтман, У.Р.** Познание и мышление. Моделирование на уровне информационных процессов [Текст] / У.Р. Рейтман. – М.: Соцпедгиз, 1988. – 400 с.
195. **Рождественский, Ю.В.** Введение в культуроведение: учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / Ю.В. Рождественский. – М.: ЧеРо, 1996. – 287 с.
196. **Рождественский, Ю.В.** Введение в культуроведение [Текст] / Ю.В. Рождественский. – 2-е изд., испр. – М.: Добросвет, 2000. – 288 с.
197. **Розин, В.М.** Семиотические исследования [Текст] / В.М. Розин. – М.; СПб.: ПЕР СЭ: Унив. кн., 2001. – 251 с.
198. **Розин, В.М.** Введение в культурологию [Текст] / В.М. Розин. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 103 с.

199. **Рикер, П.** Герменевтика. Этика. Политика [Текст] / П. Рикер. - М.: КАМІ: Academia, 1995. -159 с.
200. Российская педагогическая энциклопедия 1: А – М: в 2 т. [Текст] / гл. ред. В.В. Давыдов; редкол.: Э.Д. Днепров и др.; гл. ред. В.Г. Панов. – М.: Большая рос. энцикл., 1993. – 705 с.
201. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии: в 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.
202. Русский язык для делового общения [Текст] / Л.А. Шкатова, Л.А. Месеняшина, Н.А. Дида; под ред. Л.А. Месеняшиной. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1996. – 203 с.
203. Русский язык и культура общения для нефилологов: учеб. пособие [Текст] / О.Б. Сиротинина, В.Е. Гольдин, Г.С. Кулинова, М.А. Ягубова; под ред. О.Б. Сиротининой. – Саратов: «Слово», 1998. – 118 с.
204. Русский язык и культура речи (Высшее образование) [Текст] : учебное пособие / О.Я. Гойхман, Л.М. Гончарова, О.Н. Лапшина и др.; под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА М, 2004. – 192 с.
205. Русский язык и культура речи: учеб. для вузов [Текст] / А.И. Дунев, М.Я. Дымарский, А.Ю. Кожевников и др.; под ред. В.Д. Черняк. – М.: Высш. шк.; СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 509 с.
206. Русский язык и культура речи: учебник для студентов-нефилологов [Текст] / под ред. О.Б. Сиротининой. – 2-е изд. стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 212 с.
207. Русский язык и культура речи: учеб. для техн. вузов [Текст] / В.И. Максимов, А.В. Голубева, В.Г. Костомаров и др.; под ред. В.И. Максимова, А.В. Голубевой. – М.: Высшее образование, 2006. – 356 с.
208. **Сапрунова, Л.Л.** Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России [Текст]. – Пятигорск: Изд-во Пятигорского гос. лингв. ун-та, 1999. – 160 с.

209. **Сафонова, В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам как специальности [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.
210. **Седов, В.А.** Педагогические возможности диалога в образовательном процессе [Текст] : дис.... канд. пед. наук / В.А. Седов. — СПб, 2002. – 298 с.
211. **Сепир, Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст] / Э. Сепир; пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Е. Кибрика. – М.: Прогресс, 2001. – 654 с.
212. **Сидоренко, Е.В.** Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
213. **Скаткин, М.Н.** Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1996. – 420 с.
214. **Скворцов, Л.И.** Культура русской речи [Текст] / Л.И. Скворцов. – М., 1996. – 256 с.
215. **Скворцов, Л.И.** Язык, общение и культура: словарь-справочник [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л.И. Скворцов. – М.: Академия, 2003. – 218 с.
216. **Сластенин, В.А.** Введение в аксиологию [Текст] : учеб. пособие / В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2003. – 185 с.
217. Словарь русского языка [Текст] / под общ. ред. проф. Л.К. Скворцова. – М.: ООО Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО Издательство «Мир и Образование», 2004. – 1200 с.
218. Словарь по этике [Текст] / под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1999. – 447 с.
219. **Смирнова, Л.Н.** Управление речевой культурой студентов высших учебных заведений [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Смирнова. – Челябинск, 2004. – 173 с.

220. **Смирнов, И.П.** Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи [Текст] / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Сократ, 2005. – 184 с.
221. **Смолин, О.Н.** Социально-философские аспекты государственной образовательной политики в условиях радикальной трансформации российского общества [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук / О.Н. Смолин. – М.: МПГУ, 2001. – 184 с.
222. Современные проблемы языкового образования [Текст] : научно-метод. сб. / под. ред. В.В. Сафоновой. – М.: Еврошкола, 2001. – Ч. 2. – 98 с.
223. **Соколова, О.А.** Мир общения [Текст] : этикет для детей дошкольного и младшего школьного возраста. – СПб.: КАРО, 2003. – 288 с.
224. **Соколова, В.В.** Культура речи и культура общения [Текст] / В.В. Соколова. – М.: Просвещение, 1995. – 190 с.
225. **Соссюр, Ф.** Курс общей лингвистики [Текст] / Ф. де Соссюр; пер. с фр. А.М. Сухотина. – М.: Логос, 1998. – 296 с.
226. **Степанов, Ю.С.** В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1995. – 335 с.
227. **Суленева, Н.В.** Обучение речевому этикетному поведению как фактор совершенствования подготовки студентов режиссерских специальностей к профессиональной деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Суленева. – Челябинск, 2004. – 184 с.
228. **Сухомлинский, В.А.** Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие [Текст] / В.А. Сухомлинский // Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
229. **Сухомлинский, В.А.** Хрестоматия по этике / сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 2000. – 304 с.

230. **Сысоев, П.В.** Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования [Текст] / П.В. Сысоев // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 4. – С. 14-20.
231. **Сысоев, П.В.** Концепция языкового поликультурного образования: (на материале культуроведения США) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / П.В. Сысоев. – М., 2004. – 47 с.
232. **Терин, В.П.** Массовая коммуникация. Социокультурные аспекты политического воздействия. Исследование опыта Запада [Текст] / В.П. Терин. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 626 с.
233. **Тер-Минасова, С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. – 624 с.
234. **Тихеева, Е.И.** Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 322 с.
235. **Ткаченко, Е.В.** Социопедагогическая диагностика как основа новых принципов и моделей воспитания [Текст] / Е.В. Ткаченко // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 2004. – Вып. 2. – С. 8-21.
236. **Толкач, С.В.** Технология развития навыков речевого этикета у учащихся пятых-шестых классов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / С.В. Толкач. – Екатеринбург, 2004. – 238 с.
237. **Толлингерова, Д.К.** Теории учебных задач [Текст] / Д.К. Толлингерова. – Прага, 1992. – 236 с.
238. **Толстой, Л.Н.** Педагогические сочинения. Москва [Текст] / Л.Н. Толстой. – М.: Изд-во «Детская литература», 1989. – 358 с.
239. **Томахин, Г.Д.** Лингвострановедение: что это такое? [Текст] / Г.Д. Томахин // Иностр. яз. в шк. – 1996. – № 6. – С. 22-27.

240. **Трайнев, В.А.** Системы и методы стратегии повешения качества педагогического образования. Обобщение и практика [Текст] / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М.: Дашков и К⁰, 2006. – 294 с.
241. **Трубайчук, Л.В.** Личностно ориентированное обучение. Учебное занятие: поиск, инновации, перспективы [Текст]: науч.-метод. сб. / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2007. – № 2 (4) . – С. 46-49.
242. **Трубайчук, Л.В.** Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] / Л. В. Трубайчук // Нач. шк . – 2005. – № 9. – С. 6-9.
243. **Тырникова, Н.Г.** Общее и специфически национальное в речевом этикете [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.Г. Тырникова. – Саратов, 2003. – 23 с.
244. **Уайт, Л.** Избранное: Наука о культуре [Текст] / Л. Уайт; пер с англ. О.Р. Газизовой и др. – М.: РОССПЭН, 2004. – 959 с.
245. **Уайт, Л.** Избранное: Эволюция культуры [Текст] / Л. Уайт; пер. с англ. О.Р. Газизовой и др. – М.: РОССПЭН, 2004. – 1062 с.
246. **Усова, А.В.** Методические рекомендации по осуществлению межпредметных связей у учащихся [Текст] / А.В. Усова, Н.Н. Кузьмин. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1994. – 17 с.
247. **Усова, А.В.** Методика формирования у учащихся учебных умений и навыков. Методические рекомендации для студентов и учителей школ [Текст] / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1992. – 26 с.
248. **Усова, А.В.** Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий [Текст] : учебное пособие к спецкурсу / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1992. – 88 с.
249. Учебный тезаурус к спецкурсу «Коммуникативное образование профессионально мобильного специалиста» [Текст] / под. ред. проф.

- Е.Ю. Никитиной; автор-сост. О.Ю. Афанасьева. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – 78 с.
250. **Ушинский, К.Д.** Избранные педагогические сочинения в двух томах [Текст] / К.Д. Ушинский // под ред. А.И.Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О.Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. – М.: «Педагогика», 2004.
251. **Фатыхова, Р.М.** Культура педагогического общения: психологическое видение формирования / Р.М. Фатыхова // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. – Екатеринбург, 2003. – Вып 1. – С. 45-47.
252. Федеральная программа развития образования: федеральный закон Российской Федерации от 10 апр. 2000 г. № 51 -ФЗ // Вестн. образования. – 2000. – № 12. – С. 3-70.
253. Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности [Текст] : коллектив. монография / И.Н. Борисова и др. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. – 550 с.
254. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред. сост.: Е.Ф. Губский, Г.А. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА – М., 1999. – 574 с.
255. **Флерина, Е.А.** Эстетическое воспитание дошкольника [Текст] / Е.А. Флерина // Художественное творчество и ребенок / под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1992. – 254 с.
256. **Формановская, Н.И.** Культура общения и речевой этикет [Текст] / Н.И. Формановская. – М.: Издательство ИКАР, 2004. – 236 с.
257. **Формановская, Н.И.** О речевом этикете [Текст] / Н.И. Формановская // Русская словесность. – 2001. – № 1. – С. 12-15.
258. **Формановская, Н.И.** Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика [Текст] / Н.И. Формановская. – М.: Икар, 2007. – 478 с.

259. **Формановская, Н.И.** Речевой этикет. Русско-английские соответствия [Текст]: справочник / Н.И. Формановская, С.В. Шведова. – М.: Высш. шк., 1990. – 95 с.
260. **Формановская, Н.И.** Русский речевой этикет. Лингвистический и методический аспекты / Н.И. Формановская. – М.: Рус. яз., 1992. – 126 с.
261. **Фребель, Ф.** Воспитание человека; Детский сад. История зарубежной дошкольной педагогики [Текст] : хрестоматия / сост. Н.Б. Мchedлидзе и др. – М., 1996. – С. 188-240.
262. **Фреге, Г.** Логика и логическая семантика [Текст] / Г. Фреге. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 511 с.
263. **Фридман, Л.М.** Методы формирования ориентировочной основы умственных действий по решению задач [Текст] / Л. М. Фридман // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 51-61.
264. **Фридман, Л.М.** Психопедагогика общего образования [Текст] : пособие для студентов и учителей / Л.М. Фридман. – М., Издательство «Институт практической психологии, 1997. – 288 с.
265. **Фрумкин, М.Л.** Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач [Текст] / под. ред. В.А. Сластенина. – Ярославль: ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1994. – 184 с.
266. **Фундаментальное ядро содержания общего образования (проект)** [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 142 с.
267. **Халеева, И.И.** О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам [Текст] / И.И. Халеева // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 2000. – №1. – С. 11-21.

268. **Харченкова, Л.И.** Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному [Текст] / Л.И. Харченкова. – СПб.: Сударыня, 1994. – 142 с.
269. **Харченкова, Л.И.** Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Л.И. Харченкова. – СПб., 1997. – 350 с.
270. Хорошая речь [Текст] / под ред. М.А. Кормилицыной, О.Б. Сиротининой. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 316 с.
271. **Хоруженко, К.М.** Культурология. Энциклопедический словарь [Текст] / К.М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 640 с.
272. **Цатурова, И.А.** Идеи диалоговой концепции культуры как методологическая основа языкового образования [Текст] / И.А. Цатурова // Россия и Запад: диалог культур: материалы 2-й междунар. конф., 28-30 нояб. 1995. – М., 1996. – С. 349-354.
273. **Цивьян, Т.В.** Семиотические путешествия [Текст] / Т.В. Цивьян. – СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2001. – 247 с.
274. **Цируль, О.В.** Формирование толерантности учащихся как фактор социализации личности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О.В. Цируль. – М, 2005. – 214 с.
275. **Чернявская, В.Е.** Дискурс как объект лингвистических исследований [Текст] / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс. – СПб., 2001. – С. 56-67.
276. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека [Текст] : учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
277. **Шамова, Т.И.** Управление образовательными системами [Текст] / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Владос, 2002. – 319с.

278. **Шанский, Н.М.** Лексикология современного русского языка [Текст] / Н.М. Шанский. – М., 1992. – 124 с.
279. **Шанский, Н.М.** В мире слов [Текст] : пособие для учителя / Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 1991. – 212 с.
280. **Шаповалова, В.С.** Становление понятийного аппарата теории внутришкольного управления в России [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В.С. Шаповалова. – Таганрог, 2000. – 212 с.
281. **Шилихина, К.М.** Основы лингвистической типологии [Текст] : учеб. пособие / К.М. Шилихина. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2007. – 62 с.
282. **Ширяев, Е.Н.** Культура русской речи и эффективность общения [Текст] / Е.Н. Ширяев. – М.: Наука, 1996. – 441 с.
283. **Шихирев, П.Н.** Введение в российскую деловую культуру [Текст] / П.Н. Шихирев. – М.: Новости, 2000. – 200 с.
284. **Шкатова, Л.А.** Задачник по этикету [Текст] : учеб. пособие для учащихся 5-7 кл. сред. шк. / Л.А. Шкатова. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1996. – 77 с.
285. **Штофф, В.А.** Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф //АН СССР, Ленингр. каф. философии. – М.-Л.: Наука, 1996. – 300 с.
286. **Щедровицкий, Г.П.** Система педагогических исследований [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 463 с.
287. **Щерба, Л.В.** Языковая система и речевая деятельность. [Текст] / Л.В. Щерба. – М.: Изд-во: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
288. **Щерба, Л.В.** Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики [Текст] / Л.В. Щерба. – М.: Академия, 2002. – 151 с.
289. **Щербинина, Ю.В.** Русский язык. Речевая агрессия и пути ее преодоления [Текст]: учеб. пособие / Ю.В. Щербинина. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 221с.

290. **Щукина, Г.И.** Выявление уровней развития познавательных интересов старших подростковых классов [Текст] / Г.И. Щукина. – Владимир, 1990. – С. 191-195.
291. **Эко, У.** Отсутствующая структура. Введение в семиологию [Текст] / У. Эко; пер. с итал. В.Г. Резник и А.Г. Погоняйло. – М.: «Simposium», 2004. – 538 с.
292. **Этика: Энциклопедический словарь** [Текст] / под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.
293. **Этнодидактика народов России: преемственность, традиции, инновации** [Текст] / под ред. Ф.Г. Ялалова. – Нижнекамск: Чишмэ, 2005. – 341 с.
294. **Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды** [Текст] : сб. ст. / под ред. К.Ж. Кожаметовой, Р.С. Димухаметова. – Костанай, 2002. – 280 с.
295. **Языкознание. Большой энциклопедический словарь** [Текст] / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
296. **Якобсон, Р.О.** Избранные работы [Текст] / Р.О. Якобсон. – М., 1985. – 385 с.
297. **Якобсон, П.М.** Общение людей как социально-психологическая проблема [Текст] / П.М. Якобсон. – М., 1993. – 32 с.
298. **Якиманская, И.С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М., 2002. – 96 с.
299. **Ясвин, В.А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М., 2001. – 365 с.
300. **Якунин, В.А.** Обучение как процесс управления. Психологические аспекты [Текст] / В. А. Якунин. – СПб: Изд-во СПб. ун-та, 1998. – 159с.

301. **Ячин, С.Е.** Диалог как коммуникативный режим [Текст] / С.Е. Ячин, М.Ю. Орлова // Человек. – 2001. – №5. – С. 142-148.
302. **Agar, M.** Language Shock: Understanding the culture of conversation [Text] / M. Agar. – New York: William Morrow and Company, Inc., 1994. – 184 p.
303. **Bruner, J.S.** Actual Minds, Possible Words [Text] / J.S. Bruner. -Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1986. – 98 p.
304. **Erickson, F.** Ethnographic Microanalysis [Text] / F. Erickson // Sociolinguistics and Language Teaching / S.L. McKay, N.H. Hornberger (eds.). – N.Y, 1996. – P. 283-307.
305. **Etiquette Edge: The Unspoken Rules for Business Success** [Text] / Beverly Y. – AMACOM, 2005. – 207 p.
306. **Hadley, A.** Teaching Language in Context [Text] /A. Hadley. – Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
307. **Klaus, G.** Semiotik und Erkenntnis Theorie [Text] / G. Klaus. - Berlin: Deutsche Verl. der Wissenschaften, 1997. – 182 p.
308. **Lado, R.** Language Teaching at Scientific Approach [Text] / R. Lado. – N.Y.: McGraw-Hill, 1994. – 238 p.