

О.Г. Мишанова

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Монография

Челябинск – 2012

УДК 371.01
ББК 74.202.42
М 71

Мишанова, О.Г.

Методология и технология педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст]: монография / О.Г. Мишанова. – Челябинск, 2012. –284 с. – ISBN

В монографии целостно представлена научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, ведущая идея которой заключается в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Авторская концепция предполагает отражение общей научной логики процесса педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, предусматривающего: а) осмысление научного познания педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников; б) раскрытие его содержания и специфических особенностей; в) овладение технологическими основами педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Концепцию представляют: теоретико-методологические основания педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников; концептуальная методика педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников и организационно-педагогические условия её эффективного функционирования.

Монография адресована преподавателям высших учебных заведений и учреждений повышения квалификации работников образования, научным сотрудникам в области теории и методики обучения и воспитания, аспирантам, студентам педагогических университетов и педагогических колледжей, педагогам начального общего образования.

ISBN

Рецензенты:

Т.В. Боровикова, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления (ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет»);

Т.И. Магомедова, доктор педагогических наук, профессор (ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет»);

А.В. Свиридова, доктор филологических наук, профессор (ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»).

© О.Г. Мишанова, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

Ведение.....	4
Глава I. Теоретико-методологические основания концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	12
§ 1.1. Социально-исторические предпосылки педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	12
§ 1.2. Теоретико-педагогические предпосылки методики управления коммуникативным образованием младших школьников.....	32
§ 1.3. Теоретико-методическая основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	43
Выводы по главе 1.....	75
Глава II. Концептуальная методика педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	76
§ 2.1. Закономерности и принципы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	76
§ 2.2. Компонентный состав методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	113
§ 2.3. Технологическая составляющая методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	129
Выводы по главе 2.....	145
Глава III. Организационно-педагогические условия методики управления коммуникативным образованием младших школьников.....	146
§ 3.1. Содержательные условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	146
§ 3.2. Процессуально-технологические условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	168
Выводы по главе 3.....	189
ГЛАВА IV. Верификация концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	191
§ 4.1. Логика и этапы опытно-поисковой работы по педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников.....	191
§ 4.2. Методико-технологические аспекты педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	211
§ 4.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-поисковой работы по педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников.....	237
Выводы по главе 4.....	253
Заключение.....	254
Библиографический список.....	257

ВВЕДЕНИЕ

Традиционная для российского образования методика преподавания русского языка в начальной школе, обеспечивающая на достаточно высоком уровне владение навыками чтения и глубокое знание грамматики и орфографии, в настоящее время не ориентирована на требования социального заказа, которые выражаются в необходимости совершенного владения младшими школьниками устной разговорной речью и культурологическими знаниями, составляющими коммуникативную компетенцию личности. Исходя из этого, сегодня возникает необходимость изменять и само содержание языкового образования (воспитания, обучения), и формы его организации, и структуру педагогического управления на каждом уровне образовательного пространства.

Вместе с тем в настоящее время налицо противоречие в области обучения русскому языку: с одной стороны, ярко выраженная востребованность знания русского языка, с другой - нехватка специалистов, и, самое главное, недостаточная разработанность таких технологий обучения, которые бы отвечали современным целям образования. Это диктует необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс новых концепций, стратегий и технологий, обеспечивающих качественное овладение языком и речью.

«Концепция преподавания русского литературного языка в современной школе (начальные, средние и старшие классы)», которая была утверждена на расширенном заседании Комиссии по вопросам преподавания литературы и русского языка в средней школе при Отделении литературы и языка Российской Академии Наук 2000 г., оказалась малоэффективной. В сложившейся Концепции поставлена сверхзадача «совершенствования экологии языка и культуры; воспитания высоконравственной личности, способной выполнять функцию хранения, передачи и расширенного воспроизводства текстов русского литературного языка; формирования и развития речевой деятельности, формирования навыков наблюдения и самонаблюдения, исследования языка, языковой среды и окружающей внеязыковой действительности» [220].

На основе детального изучения богатейшего наследия данной Концепции, мы убедились, что в ней только «намечены пути» и нет чёткого представления о методике педагогического управления процессом преподавания русского языка в российской школе с учетом современного педагогического опыта и научных достижений филологии, лингвистики, психологии, социолингвистики, лингводидактики, в частности, методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в курсе «Русский язык».

Многолетняя «орфографическая» направленность методики обучения русскому языку в школе привела к тому, что данный предмет малоинтересен школьникам. Хотя К.Д. Ушинский [302] и др. предупреждал, что не только

знание орфографии самой по себе, но даже «знание грамматики без навыка и развития дара слова, ни к чему не ведет». И только в середине прошлого столетия, отечественные ученые и методисты сформулировали совершенно иной подход к задачам преподавания русского языка в школе, суть которого заключается в высказывании Ф.И. Буслаева: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащихся».

Таким образом, Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, Ф.Ф. Фортунатов [302; 314] и другие представители русской педагогической и лингвистической мысли обосновали и пропагандировали эвристический метод преподавания родного русского языка. Согласно данному методу учащиеся «учились учиться»; у них формировались навыки наблюдения и самонаблюдения, систематизации и обобщений. Они учились самостоятельно делать выводы, формулировать «правила».

Актуальность коммуникативного образования младших школьников подтверждается и другими государственными документами. В 2010-м году Министерством образования и науки РФ предложен проект Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, учитывающий, что в младшем школьном возрасте происходит становление основ гражданской идентичности и мировоззрения, а также рост коммуникативной компетенции ребенка. В пояснительной записке программы по русскому языку, подготовленной в рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение Федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения», 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 повышенной профессиональной мобильности и 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 [318].

«Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» определяет в качестве важнейших задач образования – формирование духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Данное требование нашло подтверждение и в других нормативно-правовых документах: Законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г.» [304].

В современных требованиях результатов освоения основной образовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования коммуникативные универсальные учебные действия относятся к метапредметным (надпредметным), обеспечивающим овладение ключевыми компетенциями и межпредметными понятиями, составляющим основу умения учиться [104; 237].

В содержании предметной области – филологии в начальном общем образовании выделены следующие основные задачи: формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности.

Предметные результаты освоения младшими школьниками основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку должны отражать [222; 232]:

1) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

2) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

3) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

4) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

При традиционном подходе целенаправленное коммуникативное образование осуществляется в ходе изучения учебных предметов. В большей степени эта задача реализуется в процессе изучения 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, максимального саморазвития.

В целом основная образовательная программа начального общего образования направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие

обучающихся, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование [105].

Несомненно, указанная проблема уже нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в некоторых школьных учебниках, в ряде учебно-методических пособий. В научной среде также ведётся интенсивный поиск нового содержания форм языкового образования и речевого развития обучающихся. Однако современное состояние речевой культуры младших школьников можно расценивать как кризисное и в плане словарного запаса, и неумения связно и логично выстроить языковые средства в речи. Результаты изучения состояния коммуникативного образования младших школьников свидетельствуют о тревожном положении дел и, несмотря на определённые сдвиги, улучшаются медленно. Так, качественная характеристика состояния коммуникативного образования младших школьников некоторых средних общеобразовательных школ г. Челябинска показала, что у 40,18 % младших школьников коммуникативно-развивающаяся языковая личность сформирована на начальном (пассивном) уровне, 54,28 % младших школьников продемонстрировали средний (продуктивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Только у 5,54 % младших школьников коммуникативно-развивающаяся языковая личность развита на творческом уровне. Несоответствие между уровнем реальной и должной подготовки учащихся только тогда оправдывает социальные ожидания, когда обеспечивает «опережающую» подготовку младших школьников к жизни в обществе.

Другая причина неблагополучного состояния обучения русскому языку в школе обнаруживается в методике. На уроках русского языка необходимо помочь ребенку осознать и разглядеть уже знакомые ему грамматические явления, проанализировав и сопоставив их во всех видах речевой деятельности (слушание и говорение, чтение и письмо) [59]. При этом необходимо тщательно оценивать и учитывать речевое развитие ребенка к моменту его прихода в школу, тот базис, который предстоит совершенствовать и на котором придётся строить не только функционально грамотную языковую личность младшего школьника, но и коммуникативно-развивающуюся духовную личность [73].

К сожалению, коммуникативное образование еще не стало самостоятельным объектом изучения, в отношении которого осуществляется полный комплекс управленческих действий, когда собирается и анализируется необходимая информация, выявляются проблемы, ставятся обоснованные цели, разрабатываются и реализуются целенаправленные решения. Нет должной системности педагогического управления коммуникативным образованием, полноценного проблемного анализа,

согласованности действий на разных уровнях управления. Недостаточно ресурсное обеспечение, в том числе и научно-методическое.

Выход из создавшейся ситуации мы видим, прежде всего, в научно-теоретическом обосновании и попытке решения проблемы, благодаря разработке и внедрению в образовательный процесс начальной школы научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Данная концепция основана на творческой коммуникативной деятельности обучающихся, в процессе чего формируется коммуникативно-развивающаяся языковая личность, способная к полноценному восприятию и конструированию литературных произведений (текстов) в контексте духовной культуры человечества и подготовленная к самостоятельному общению. Данная концепция должна отвечать духу времени, требованию развития личности, гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса, заложенному в Законе об образовании [76; 99].

В цивилизованных странах Европы и Америки языковое образование занимает до 55% учебного времени 12-летнего среднего образования [283; 284; 356 и др.]. В этой связи одной из актуальных проблем современной методики обучения русскому языку становится ориентация всего образовательного процесса на активную самостоятельную работу обучающихся, создание условий для их самовыражения и саморазвития, предоставление каждому обучающемуся максимального времени для устной культурно-речевой практики, коммуникативной направленности всего процесса обучения.

Наиболее адекватным указанным целям обучения традиционно считается коммуникативный подход к преподаванию русского языка. Однако именно в силу своей ориентации только на самостоятельную работу учащихся без педагогического управления этим процессом данный подход не приносит ожидаемых результатов в российской начальной школе, что можно объяснить, во-первых, особенностями российского менталитета (коллективизм, фатализм, идеализм во взглядах на жизнь, эмоциональность в принятии решений и др.); во-вторых, традициями отечественного образования, основывавшегося долгое время на авторитарной системе обучения и ориентированного на передачу обучающимся готовых знаний, а не на развитие личности, что является обязательным требованием современных гуманистических технологий.

В последнее десятилетие в содержании обучения русскому языку младших школьников произошли определенные позитивные изменения [37; 219]:

1. Осуществлен переход от единых программ и учебников к вариативным, что обеспечило и школе, и учителю, и родителям реальную возможность выбора средств обучения.

2. Обновлено содержание программ и учебников. Основным лингвометодическим принципом построения учебников является системное изложение теории, обеспечивающее усвоение основ науки о языке, совершенствование практически важных умений и навыков. Содержание языкового и речевого материала подается в единстве, в комплексе расширена понятийная основа обучения связной речи.

3. Расширен спектр факультативных курсов в начальной школе («Риторика», «Русская словесность», «Культура речи» и др.).

4. Проводятся олимпиады различного уровня для младших школьников по русскому языку, которые с каждым годом привлекают все больше участников.

Вместе с тем в преподавании и изучении русского языка, на наш взгляд, есть значительные трудности. Они обусловлены как определенными просчетами в методике обучения этому предмету, так и объективными социально-экономическими факторами.

Современное обучение русскому языку в школе протекает в сложном социальном контексте, который характеризуется снижением языковой и речевой культуры, разрушением норм литературного языка, огрублением речи, засорением ее неоправданными иноязычными заимствованиями. Увлечение виртуальным общением приводит к тому, что учащиеся все чаще не готовы к полноценной устной коммуникации, а учебный процесс не предоставляет им для этого необходимых возможностей. Негативное влияние на речь учащихся оказывают современные средства массовой информации, тексты которых имеют языковые и речевые ошибки, жаргонные и просторечные слова и выражения. Таким образом, у учащегося создаются невосполнимые пробелы в чувственном опыте, поскольку не воспитана потребность в умении говорить (и писать) о своих личных ощущениях, переживаниях, формулировать собственное отношение к происходящему.

М.Р. Львов [33; 47; 51] и др. точно определил тенденции современной языковой эволюции: «Область литературно нормированной речи не перестает снижаться; устная публичная речь становится всё 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) фактор потребности эмоционального контакта с близким человеком; 3) фактор физиологического развития органов речи; 4) фактор потребности содержательного общения; 5) фактор потребности и способности обобщения и номинации; 6) фактор речевой среды; 7) фактор речевой активности самого ребенка; 8) фактор изучения языковой теории.

В настоящее время в методике преподавания русского языка происходит переосмысление значимости двух основных целей языкового образования – овладения знанием основ науки о языке и формирования умелого владения языком. В этой связи в методической науке происходит

интеграция системно-описательного и функционально-прагматического подходов к построению курса русского языка в общеобразовательной школе, что отражено в методических исследованиях Е.А. Быстровой, Е.Ф. Глебовой, Т.К. Донской, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, С.И. Львовой, Н.А. Пленкина, Т.Г. Рамзаевой, М.С. Соловейчик и др. [112; 130; 131]. Однако, несмотря на накопленный научно-методический опыт, а также очевидную нацеленность процесса модернизации российского языкового образования на решение актуальных проблем развития школьников, анализ теории и практики языкового образования показывает, что исследуемая нами проблема достаточно глубока и пути её решения хоть и намечены, но ещё далеки от успешной реализации.

Нами проанализированы современные программы, учебники и УМК по русскому языку для начальной школы таких авторов, как Т.Г. Рамзаева (так называемых традиционных), Р.Н. Бунеева – Е.В. Бунеевой – О.В. Прониной (Школа «2100»), проект «Начальная школа XXI века (руководитель Н.Ф. Виноградова), коммуникативно-ориентированный курс «Русский язык» Л.Я. Желтовской – А.Ю. Купаловой, учебно-методический комплект «Гармония» М.С. Соловейчик – Н.С. Кузьменко и ряд других [254; 258; 259].

Ретроспективный анализ процесса становления методики обучения русскому языку в начальной школе и сопоставительный анализ современных программ и учебно-методических комплектов в аспекте воспитания коммуникативной культуры младших школьников позволил выявить, что сегодня отсутствует научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, являющаяся, с одной стороны, необходимым условием целостного развития личности, и обеспечивающая, с другой стороны, становление коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Итак, актуальность исследования определяется: 1) эволюционными тенденциями в образовании, связанными с необходимостью педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников; 2) неразработанностью концептуальных оснований методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, отражающих диалектическое единство теоретической и технологической сторон данного процесса; 3) недостаточной разработанностью методико-технологического аппарата педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников; 4) необходимостью создания инфраструктуры коммуникативного образования младших школьников и накопления банка данных в этом аспекте.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена противоречиями:

– между возросшей потребностью общества в коммуникативно-развивающейся языковой личности, владеющей русским языком как средством общения в различных ситуациях и сферах жизнедеятельности, и

сложившейся практикой изучения родного языка, ориентирующей на освоение грамматических и орфографических знаний, умений и навыков;

– между возрастающей значимостью формирования подлинной речевой культуры каждого члена постиндустриального (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 педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, отражающей единую методику коммуникативного образования на ступени начальной школы, и неразработанностью теоретико-методической основы в соответствии с закономерностями и принципами осуществления коммуникативного образования младших школьников в современной начальной школе.

Анализ актуальности и обозначенные противоречия обусловили выбор темы диссертации и позволили определить проблему исследования, которая заключается в научно-методическом обосновании концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Ключевая идея исследования состоит в том, что обучение младших школьников русскому языку должно строиться в соответствии с научно-методической концепцией педагогического управления коммуникативным образованием, результатом которого является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, что обеспечивается разработкой и внедрением в школьную практику вариативного учебно-методического комплекса по русскому языку, способствующего поликультурному саморазвитию личности учащегося.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

§ 1.1. Социально-исторические предпосылки педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

При исследовании социально-исторических предпосылок проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами ставятся следующие задачи:

1. Выявление периодизации становления коммуникативного образования на основе изучения историографии по данной проблеме;
2. Теоретический анализ современного состояния проблемы коммуникативного образования младших школьников, который позволяет установить культурно-исторические факторы возникновения искомой проблемы, открыть уже познанные её аспекты, а также малоизученные;
3. Анализ и уточнение категориального аппарата по проблеме педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, степень разработанности которого представляется на междисциплинарном уровне с точки зрения исследуемой нами проблемы в области теории и практики начального общего образования.

Историография постановки и поисков путей решения любой исследовательской проблемы представляет интерес как в плане выявления истоков разрабатываемых концепций, так и для объективной оценки инноваций в практике образовательного процесса. В этой связи нами будут выделены периоды становления коммуникативного образования обучающихся, т.к. метод периодизации позволяет исследователю установить исторические тенденции проблемы, открыть известные её стороны, а также малоизученные аспекты.

Историографию проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, мы условно разделили на три этапа, при этом последний этап был разделен ещё на четыре периода:

1. Патриархальный (с др. времен – до XVII в.). Первые правила поведения складывались с момента осознания человеком вопросов выживания в условиях зависимости от природных явлений и роли человеческого сообщества и его собственной в этом сообществе. Поведение древних славян основывалось на родоплеменных отношениях, обычаях и религиозных верованиях, укреплявших единство славянского социума, направленных на решение главной задачи – выжить и продолжить род. Затем, наряду с обычаями каждого отдельного племени, появлялись и общие законы, характерные для нескольких племён. Этот этап был толчком для

распространения общепринятых правил речевого поведения и становления поведенческой культуры. С развитием эти правила усложнялись, регламентировались, становились определяющими в человеческих взаимодействиях.

2. Дворянский (XVII – конец XIX в.) – этап своеобразно сочетал в себе русские обычаи и традиции с европейскими правилами поведения. Создание отечественного этикета, который синтезировал в себе русские обычаи и европейские поведенческие нормы – стало одним из важнейших достижений русской культуры того времени.

Среди зарубежных представителей педагогической науки этого времени видными деятелями коммуникативного образования младших школьников были Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци и др., а среди отечественных – Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, М.В. Ломоносов и др. [102; 229; 290; 302; 127].

Я.А. Коменский [102] и др. большое внимание уделял проблеме развития речи детей как основы формирования культуры общения. В своих работах автор указывает, что ум и язык человека следует развивать с раннего детства. Рекомендации по формированию речи Я.А. Коменский и др. даёт на основе анализа особенностей психического развития детей, где автор характеризует общение взрослых с ребёнком, рассматривая обучение пониманию жестов, мимики, интонации как основу речевого развития. В качестве средства развития культуры общения он рекомендует учить понимать образную речь, заучивать стихи, использовать в работе с детьми рассказы, басни, сказки.

Эта точка зрения основателя научной педагогики в нашем диссертационном исследовании важна, так как учебный текст и художественная литература рассматривается нами как источник ознакомления младших школьников с культурно-речевыми эталонами общения.

Я.А. Коменский и др. подчёркивал мысль о том, что урок должен рассматриваться как коммуникативная система, где деятельность обучающего и обучающихся взаимосвязана. Развитие коммуникативной культуры младших школьников происходит, «...если учителя будут приветливы и ласковы, если не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением...». Самой важной из добродетелей Я.А. Коменский и др. считал умение общаться через слово и поступки.

По содержанию обучения общению и методическим рекомендациям для педагогов и родителей значимыми для нашего исследования являются труды швейцарского педагога И.Г. Песталоцци [229] и др., раскрывшего социальное, культурное и общепедагогическое значение родного языка.

В основе коммуникативного образования у И.Г. Песталоцци и др. лежит принцип наглядности, где учёный установил следующую последовательность: познание внешнего вида предметов, его отличительных

признаков на основе восприятия, подбор ряда слов для характеристики предмета, классификация слов и предметов, составление и распространение предложений, объяснение значений слов, составление связных текстов. Разработанные И.Г. Песталоцци и др. упражнения одновременно развивали познавательные способности и закладывали основы частных методик начального общего образования. Многие из его педагогического наследия взяты за основу педагогами. Однако практика показала, что И.Г. Песталоцци переоценивал возможности детей, так как предлагаемые им упражнения носили утомительный характер.

Интересна позиция И.Г. Песталоцци [229] и др. по отношению к нравственному воспитанию ребёнка. Основой нравственных отношений, по мнению педагога, является общение. Источник развития нравственных чувств (в том числе уважительное обращение к окружающим людям) И.Г. Песталоцци видел в семье, во взаимоотношениях её членов. Основным методом для развития этически направленного общения младших школьников автор считал упражнения в нравственных поступках, посильных ребёнку.

Видным деятелем данного этапа был Л.Н. Толстой [290] и др. Он выступал за гармоническое развитие детей в условиях семейного воспитания, обращал внимание на необходимость воспитания детей путём чтения, бесед. Его рассказы для детей отличаются чистотой, классической языковой культурой, правдивостью, реализмом. Они нашли широкое применение в обучении и развитии речевой культуры младших школьников.

Особая роль в создании системы развития речевого общения у детей принадлежит К.Д. Ушинскому [302] и др. Он считал, что развитие человека – это путь «вращения» в социальную среду, постепенное овладение общественной культурой в процессе деятельности, в основе которой лежит общение, построенное на культурном речевом взаимодействии взрослого и ребёнка. К.Д. Ушинский и др. впервые выделил культуру речи как педагогическую категорию, предполагающую использование лексики, где простые, доступные детскому сознанию речевые выражения формируют нравственное отношение к окружающим, учат «нести добро словом».

Опираясь на прогрессивные идеи русской и западноевропейской педагогики, он теоретически обосновал и разработал целостную систему обучения родному языку в начальной школе, которая углубляет знания о языке, полученные в дошкольном детстве.

К.Д. Ушинский [302] и др. в основу данной системы положил принцип народности. В родном языке учёный видел величайшего народного наставника, удивительного педагога, средство развития умственных и нравственных сил, т.к. язык помогает ребёнку проникнуть в дух своего народа.

К.Д. Ушинский и др. доказывал необходимость воспитания и обучения школьников на родном языке, потому что считал его главным предметом

первоначального обучения. Это требование было прогрессивным, поскольку в России тех лет наблюдалось преклонение перед иностранным языком и иностранными педагогами. Основными средствами коммуникативного образования младших школьников К.Д. Ушинский выделял устное народное творчество и пример взрослых. Он отмечал, что волшебные и бытовые сказки дают детям ценный познавательный материал для развития нравственных представлений.

В русской педагогике того времени сложились давние традиции воспитания и обучения на родном языке. Большое внимание обучению русских детей на родном языке также уделял М.В. Ломоносов[127] и др., осуществивший реформу русского языка и выступивший за национальное образование и воспитание на родном языке.

Таким образом, анализ дворянского этапа коммуникативного образования младших школьников показал, что современные нормы социально-коммуникативного взаимодействия, совпадают с нормами XVIII в., так как и сегодня сохранилась потребность учтвого и доброжелательного общения между людьми.

Таблица 1.1.1.

**Коммуникативное образование обучающихся
на дворянском этапе (XVII –конец XIX в.)**

Цель: овладение общественной культурой в процессе жизнедеятельности, в основе которой лежит общение	
Принципы организации образовательного процесса	Формы и методы коммуникативного образования
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 образовании в связи с потерей целевых ориентаций, т.к. коренным образом изменились условия жизни народа, возникли новые поведенческие правила и нормы, основанные на других нравственных принципах. Были уничтожены светский этикет дворянства и патриархальные традиции русской провинции. Услужливость во взаимоотношениях потеряла свою значимость, так как отношения между людьми строились на принципах товарищества. Высмеивалось и наказывалось внимание к своему внешнему виду. Неграмотная народная масса не понимала сущности и значения культурно-речевого поведения, считая его ненужной роскошью старого мира.

Система образования послереволюционного периода переживала процесс радикальных преобразований, одним из проявлений которых было централизованное управление образовательными учреждениями, что находило свое выражение в огромном количестве педагогических экспериментов и в структурировании нового содержания образования. Результатом этих преобразований явилась система образования (или, по западной терминологии, образовательная модель), позже известная как система всеобщего среднего образования. С позиций сегодняшнего дня можно утверждать, что это была эффективная система, выработанные ею стандарты и качество образования заслуженно признаются высокими. К сожалению, обеспечиваемое той системой образование, несмотря на его достаточную всесторонность, не включало в себя коммуникативно-речевую подготовку обучающихся. Как отмечает Н.Д. Никандров и др., президент Российской академии образования, содержание образования в СССР практически не включало подготовку речевому искусству и другим видам коммуникативной деятельности. Наиболее близко к коммуникации было изучение основ правильного поведения (этикет), что преподавалось в начальной и средней школе как элемент подготовки к жизни в обществе.

В США уже в период 1920-1930 гг. [45; 109; 114; 117] в школах стало вводиться обучение основам публичного выступления, и параллельно с этим – проведению дебатов и групповых дискуссий. Эти области социальной подготовки подрастающего поколения признаются весьма важными в американской системе образования и сегодня. В противоположность этому, в Советском Союзе обучение основам публичного выступления не проводилось, и соответствующие компоненты в структуру образовательного процесса не включались. Обучение коммуникации и основам публичного выступления проводилось преимущественно в высших партийных школах только для отдельных лиц. Согласимся, что обучение искусству речи, умению вести диалог, управлять общением, наряду с другими аспектами человеческой коммуникации, не стало достоянием массовой системы советского образования, и что отсутствие этих компонентов в содержании образования имело, помимо прочих, политические и идеологические мотивы.

В дополнение к этому, можно назвать и «философско-методологические причины». В отечественной науке, как мы помним, методологической основой любого исследования выступала марксистская философия с ее принципом экономического детерминизма. В соответствии с этим принципом признавалась «первичность» материального базиса и «вторичность» духовной надстройки. Марксистская парадигма, таким образом, по сути своей, не могла признать «язык в действии», или человеческую коммуникацию как основную социально-формирующую силу, как первичный способ создания и преобразования социальных реальностей [19]. Это, на наш взгляд, явилось дополнительным фактором, определившим

«неприоритетность» изучения коммуникации в среде всех образовательных учреждений советского периода.

Воспитанию у детей речевой культуры в данный период не уделялось должного внимания. В период становления советской системы общественного воспитания в общеобразовательной школе и дошкольном учреждении одной из главных была задача сохранения здоровья детей. Много времени уделялось санитарно-просветительской работе, воспитанию культурно-гигиенических навыков. В программных документах того времени вопросы воспитания культуры взаимоотношений освещены недостаточно, поскольку научно-теоретическая практика в России тех лет не включала речевую коммуникацию как отдельную область знания, то в русском языке не было и развитой терминологии, которая позволила бы адекватно описать эту дисциплину и стоящую за ней практику.

Социологический опрос, проведенный С. Биби, М. Харчевой, В. Харчевой и др. показал, что большинство российских педагогов были незнакомы с понятием коммуникации как предметом и мало знали о методах обучения речевой коммуникации [24; 61; 88; 132; 135].

Таким образом, мы можем заключить, что, несмотря на то, что в рамках советских социальных, гуманитарных наук и образования проводились исследования тех или иных сторон человеческой коммуникации, коммуникация не выделялась при этом как отдельный предмет и область изучения. Одновременно мало было известно о том, как формировалась эта область знания, выделяясь в особую дисциплину. Поэтому российские ученые и педагоги, в большинстве своем, оказались незнакомы или мало знакомы с тем, что представляет эта область социального знания в современных западных системах [303].

Следовательно, можно констатировать, что на институциональном уровне содержания образования средняя общеобразовательная школа не включала в себя оформленный компонент коммуникативного образования. В большинстве школ не преподавались предметы с коммуникативной направленностью, содержащие, к примеру, элементы риторики и публичного выступления, или элементы межличностного и группового общения [297]. Тем не менее, было бы ошибочным утверждать, что российские ученые и педагоги вовсе не изучали коммуникацию, коммуникативные принципы или не имели какого-либо отношения к теории коммуникации.

Серьезные социальные и научные мотивы советского общества повлекли за собой введение в 20-е годы понятия «культура речи», которое с самого начала обрело определённый смысл, направленный на воспитание лингвистической культуры общества в послереволюционный период. Речевая культура при этом рассматривалась как основа для развития общей культуры человека, строящего новое общество. Термин «культура речи» уже с момента появления не был однозначным, существовали субъективное, объективное и гносеологическое значения данного понятия [125].

В начале 30-х годов отечественные языковеды, в связи с задачами приобщения к культуре неграмотного населения страны занялись изучением факторов, разрушающих нормы русского литературного языка, выявлением наиболее подверженных разрушению участков языковой культуры, определением задач практико-ориентированных исследований по функционированию в речи средств выражения [137; 274; 285]. К сожалению, все эти проблемы продолжают оставаться актуальными на современном этапе развития общества.

Среди педагогов этого периода времени, занимающихся вопросами культуры речи и общения имена М. Монтессори, Е.И. Тихеевой, Ф.В. Фребеля и др. [201; 286; 313].

В первой половине XX века широкую известность приобрели взгляды немецкого педагога Фридриха Фребеля [313]. Развитие речевой активности Фребель и др. тесно связывал с наблюдением и игрой. Широко известны его занятия по сенсорному воспитанию детей с использованием дидактического материала, так называемых «даров», которые способствовали накоплению речевого опыта и обогащали содержание речи. Вместе с тем эти занятия отмечались необычайным дидактизмом и однообразием. Представители прогрессивной русской педагогики – Е.Н. Водовозова, Е.И. Конради, П.Ф. Каптерев, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский и другие – критически относились к системе Ф.В. Фребеля, отмечая, что такая организация речевого воспитания не способствует развитию яркого народного языка [286; 302; 313].

Вместе с тем нас привлекает в системе Ф.В. Фребеля его отношение к детской игре, где она рассматривается как одно из главных средств формирования правил и норм нравственного поведения, развития умения общаться друг с другом. Эту же мысль поддерживал бельгийский педагог Ж.О. Декроли [67] и др., считая, что игры следует применять как средство развития норм и правил культуры поведения младших школьников.

Широкое распространение в мире получил метод развития речевой активности итальянского педагога М. Монтессори [201]. Являясь сторонницей свободного воспитания, Монтессори и др. считала, что основными задачами педагога должны быть, прежде всего, воспитание нравственных чувств и развитие языка. Достоинство её метода (с точки зрения его влияния на речевое развитие) состоит в обеспечении сенсорной основы для речи в процессе упражнений с дидактическим материалом. Ценными для нашего исследования являются мысли М. Монтессори, высказанные ею в произведении «Дом ребёнка. Метод научной педагогики» (1912 г.), где она неоднократно подчёркивала необходимость предоставления детям свободы выбора, которая наиболее соответствует «внутренним потребностям ребёнка». М. Монтессори рекомендовала взрослым не ограничивать свободу детей в выборе сверстников для общения, в их «самовоспитании» и «самообучении».

Однако отметим, что отечественный исследователь этого периода

времени Е.И. Тихеева [286], критически относилась к методу упражнений М. Монтессори за его дидактизм, формализм, отсутствие внимания к содержанию родного языка, к понижению его роли как средства социального воспитания, к недооценке влияния речи окружающих, предполагающее искусственное языковое окружение, далёкое от интересов детей, не обеспечивающее среду для подражания культурной, этически выдержанной речи. Она противопоставила ему свой метод, когда развитие речи строится на естественном материале, на ознакомлении детей с природой и окружающей жизнью.

Е.И. Тихеева [286; 290; 302] и др., разделяя взгляды К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и др., считала родной язык наставником и великим педагогом. Воспитание, по мнению Е.И. Тихеевой и др., должно проходить на фоне родного языка с помощью постижения учащимися окружающего мира. Основное место в её педагогической деятельности заняли вопросы речевого развития детей. Е.И. Тихеева и др. создала свою систему развития речи, суть которой заключается в том, что обучение родному языку рассматривается в связи с развитием личности ребёнка.

Анализ исследований первого периода современного этапа коммуникативного образования младших школьников приводит к мысли о том, что приоритетными в коммуникативном образовании младших школьников является речевой образец взрослых, подражая которому ребёнок учится культурному речевому взаимодействию с окружающими и родной язык, красоту и неповторимость которого ребёнок постигает с самого раннего детства, при этом он не просто имитирует или копирует речь взрослых, развитие его речи есть, прежде всего, развитие способа общения (Е.А. Аркин, Е.М. Водовозова, А.С. Симонович, Е.И. Тихеева и др.).

Таблица 1.1.2.

**Коммуникативное образование обучающихся
в первом периоде современного этапа (1920 – 1940 гг.)**

Цель: развитие речевой активности на фоне родного языка с помощью постижения учащимися окружающего мира.	
Принципы организации образовательного процесса	Формы и методы коммуникативного образования
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.) – новый этап поставил перед обществом задачу формирования нового поведенческого порядка. Расширение международных и межкультурных границ повлекло за собой возвращение европейского этикета в среду высших государственных деятелей. В основе советской поведенческой системы лежали классовые пролетарские интересы в сочетании с прежними правилами культурных традиций. Значительно вырос интерес общества к проблемам культуры общения и культуры поведения в послевоенные годы, когда обнаружилось явное расхождение между уровнем реального и необходимого коммуникативного образования детей.

В этот период времени видными деятелями отечественной педагогической науки в области культуры речи и общения были В.А. Сухомлинский, Е.А. Флерица и др. [280; 281; 307].

Значимыми для рассматриваемой нами проблемы оказались исследования В.А. Сухомлинского [280] о коммуникативном характере детской деятельности. Их суть в том, что основным инструментом общения, по его мнению, является слово, побуждающее мысль и чувства детей и отражающее духовный мир ребёнка. В.А. Сухомлинский считал, что движущими силами общения должны быть обе стороны: и взрослые, и дети («творцы» и «творимые»), предъявлял определённые требования к педагогу, подчёркивая, что общение воспитателя должно характеризовать «большую чуткость, тактичность по отношению к детям...».

В исследованиях Е.А. Флериной [243; 250; 255] и др. заслуживает внимание мысль о значении художественного слова в речевом развитии старших дошкольников и младших школьников, так как оно есть средство коммуникативного воспитания ребёнка. Художественное слово приближает ребёнка к реальности, не позволяет исказить его отношение к действительности, учит осознавать за словом эту действительность.

Большой интерес для нас представляют мысли Е.А. Флериной [90] и др. об обучении детей диалогической речи, так как диалог в аспекте исследуемой нами проблемы рассматривается как вид речевого общения, в котором проявляются и существуют межличностные отношения. Е.А. Флерица и др., не умаляя роли монолога, указывала на то, что жизнь пронизана диалогическими взаимодействиями педагога и детей, детей друг с другом. Опираясь на длительные исследования и педагогический опыт, она подчёркивала роль непринуждённой обстановки в общении, необходимость специальных бесед с детьми.

Е.А. Флерица [307] считала, что языку и речи нужно обучать, правильно выбрав форму и метод обучения. Обучение исследователь рассматривала в широком смысле слова. Первой формой, по её мнению, должна стать учебно-воспитательная работа в повседневной жизни, в разнообразной деятельности ребёнка, но при этом педагогу важно определиться: чему учить и как учить. Второй формой – организованные

занятия, но по выбору детей. Здесь приоритет принадлежит индивидуальной работе с ребёнком. Третья форма – так называемые обязательные занятия, когда учебно-воспитательные задачи и определённый материал выдвигаются перед всей группой учащихся. Следует отметить также, что Е.А. Флерина и др. огромное внимание уделяла культуре речевого общения, использованию в речевой практике невербальных средств коммуникации – жестов, интонации, мимике. В качестве основного и эффективного средства реализации коммуникативных задач ею виделось чтение художественных произведений [72].

Таблица 1.1.3.

**Коммуникативное образование обучающихся
во втором периоде современного этапа (1940 – 1960 гг.)**

Цель: обучение диалогической речи с помощью художественных произведений на специально организованных занятиях, запланированных в учебно-воспитательной работе образовательного учреждения с использованием индивидуального подхода	
Принципы организации образовательного процесса	Формы и методы коммуникативного образования
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.) – время непосредственной разработки психолого-педагогических основ коммуникативного образования младших школьников, а также попытки методико-технологического решения данной проблемы. В данном периоде отмечается переход от аспектного изучения проблемы к её комплексной разработке, которая предполагает объединение усилий учёных и практиков для решения проблемы: А.А. Акишиной, В.В. Виноградова, В.Е. Гольдина, Б.Н. Головина, В.Г. Костомарова, Л.П. Крысина, А.В. Пешковского, Н.И. Формановской, В.И. Чернышова, Л.В. Щербы и др. [47; 57; 107; 108; 309; 308; 309; 339].

Среди многочисленных определений понятия «культура» есть то, которое включает в себя представление о культуре как совокупности способов, средств и норм, присущих данной эпохе, сообществу, социальной группе. Поскольку культура пронизывает все стороны человеческой жизни, то, оценивая личность, уровень индивидуальной культуры, прежде всего, обращаешь внимание на то, в какой степени поведение, уровень взаимоотношений с людьми, профессиональная деятельность и многое другое соответствуют существующим в данной культуре нормативным предписаниям, представлениям. Однако только знание предписаний и норм ещё не делает человека воспитанным, культурным, интеллигентным.

Личностью он становится тогда, когда нормы удовлетворения его исходных, глубоких потребностей усваиваются основательно, делаются подсознательными, не нуждающимися в каких-то логических обоснованиях, составляют основу его личностных качеств.

Коммуникативная культура – это основа общей культуры личности, базовый компонент культуры. Базовый компонент культуры личности обеспечивает готовность личности к жизненному самоопределению, является условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью. Коммуникативная культура есть средство создания внутреннего мира личности, богатства его содержания, отражающего жизненные идеалы, направленность личности, культуру её жизненного самоопределения.

Общую культуру личности можно рассматривать через совокупность культуuroобразующих компонентов: а) эмоциональная культура, или культура чувств, представляющая собой адекватное реагирование на окружающую действительность; б) поведенческая культура, или культура поведения, представляющая те или иные способы поведения личности, удовлетворяющие общепризнанным нормам общества или социальной группы; в) культура мышления, предстающая в виде специфических форм познавательной деятельности, направленной на восприятие и порождение текстов, соответствующих замыслу и достоверно отражающих действительность; г) культура речи, или речевая культура [252].

Из множества определений данного понятия мы в своём исследовании будем придерживаться мнения С.И. Ожегова, который достаточно полно, ясно и логично, по нашему мнению, определил данное понятие. «Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка. Но высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается ещё и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (выразительное) и наиболее уместное (подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное)» [218].

Наиболее плодотворными для разработки учения о культуре речи стали 60-е годы, когда появляются важные для понимания вопросов речевой культуры труды учёных. В.В. Виноградов [47] и др. в работах, посвящённых культуре речи, обращает внимание на основную сложность изучения: существование субъективно-вкусовой оценки, присущей определённому времени, среде, и намечает два подхода к описанию фактов речевой деятельности, представляющих интерес для учения о культуре речи. С одной стороны, необходим анализ случаев нарушения литературных норм, связанных с изменением в социальной структуре советского общества, - это нормативно-исторический подход. Другой аспект проблемы состоит, по мнению В.В. Виноградова, в том, что речь должна анализироваться не только с точки зрения её нормативности – правильности, но и в плане её выразительности. Этот аспект осмысления культуры речи принято считать

нормативно-стилистическим.

В середине 60-х годов появляются статьи Б.Н. Головина [140] «О качествах хорошей речи». В них автором предложена схема лингвистического осмысления качеств хорошей речи и показана главная задача культуры речи, которая состоит в анализе качеств речи, в поиске строгих показателей культуры речи, таких как: правильность, точность, богатство, чистота, выразительность и др. В основу теории качеств хорошей речи Б.Н. Головиным и др. положен нормативно-оценочный подход, где автор выделяет существование двух регуляторов речевого поведения: нормы и цели.

В 60-е годы, когда в педагогике стало усиливаться воспитательное направление, в общеобразовательных школах больше внимания стало уделяться вопросам нравственного воспитания, в том числе воспитанию культуры поведения и вежливости [19].

Многие философы и теоретики языка этого периода внесли существенный вклад в развитие мировой гуманистической мысли. Интеллектуальное наследие М.М. Бахтина и Р.О. Якобсона [348] было активно «присвоено» западной и международной школой мысли и по сей день развивается в области коммуникации в разных странах мира. Нельзя также недооценивать влияние советского психолога Л.С. Выготского [52] на понимание роли языка и речи в человеческом развитии. Другие работы советских психологов и философов, развивающие идеи деятельностного подхода в понимании социальной природы общения (Г.С. Батищев, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, М.С. Каган и др.), на наш взгляд, активно используются в образовательных учреждениях [120; 121]. Популяризация этих работ, как и работ других советских психологов, разрабатывавших категорию общения (А.А. Бодалев, Л.П. Буюева, Б.Д. Парыгин и др.) также может стать существенным теоретическим вкладом в развитие современной коммуникации [31; 36].

Другие социальные науки тоже имели выход на проблемы и тематику коммуникации. Среди них, в частности, социология известна своими активными научными исследованиями и разработками, и можно предположить, что вопросы социальных взаимодействий (коммуникации) были в сфере их исследований и в советское время. Политология - еще одна наука, которая также связана с теорией коммуникации, особенно в вопросах управления конфликтами на макроуровне. В экономических дисциплинах также представлены теории, связанные с различного рода управленческими процессами, включая процесс управления конфликтом, что, в свою очередь, сближает их с коммуникативной традицией [56; 108].

Отдельно следует упомянуть область искусства. Богатые, имеющие мировое влияние традиции актерского мастерства, внесли большой вклад в коммуникативные исследования в области обучения исполнительским навыкам и искусству выражения эмоций. Культурная антропология и

этнографические исследования этнических групп, их ритуалов и фольклора - еще одна традиция, представленная в социальном гуманитарном знании советского периода, в которой тоже присутствует изучение коммуникации между людьми, хотя и не называется при этом «коммуникацией» или «теорией коммуникации» [82; 268].

Таким образом, новое время поставило перед обществом задачу формирования нового поведенческого порядка. В социалистическом обществе использовалось понятие культура поведения, так как этикет – это и есть выработанное человечеством достижение в области поведения и общения. Перед современным обществом встают проблемы дальнейшего развития поведенческой культуры, осознания ее роли в развитии человеческого социума в настоящее время, преодоления острого конфликта между этикетом как поведенческой основой общества и реальной действительностью.

Таблица 1.1.4.

**Коммуникативное образование обучающихся
в третьем периоде современного этапа (1960 – 1990 гг.)**

Цель: обоснование теоретико-методологических и методико-технологических основ коммуникативного образования младших школьников.	
Теоретико-методологические подходы	Методы исследования
нормативно-исторический подход (В.В. Виноградов и др.)	анализ случаев нарушения в речи литературных норм, связанных с историческим изменением в социальной структуре 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 (Т.А. Ладыженская, Л.Я. Желтовская, А.Ю. Купалова, М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко и др.)	метод игры, метод редактирования текстов, опросный диалогический метод, метод дискуссионного и группового собеседования и т.д.

г) четвёртый период (с 1990 г. – по настоящее время) – период нового импульса в коммуникативном образовании, формировании функционально-грамотной и коммуникативно-развивающейся языковой личности обучающихся: комплексное изучение проблемы с учётом новых теоретико-методологических подходов учёных и творческих подходов педагогов-практиков, а также современных тенденций развития общества.

Отследим эволюцию изучения коммуникации и путей становления коммуникативного образования в последние десятилетия в России и за рубежом. На наш взгляд, важно зафиксировать историю вопроса именно сейчас, когда коммуникативные исследования и коммуникативный подход в России находятся на стадии становления и развития. Важно также проследить и проанализировать те прогрессивные изменения, которые происходят в отношении к изучению и обучению коммуникации школьников в российском обществе сегодня.

Всё последующее время центральным в области культуры речи становится учение о коммуникативных качествах речи, разработанное Б.Н. Головиным и др. Дальнейшую разработку это учение имело в работах следующих лингвистов и языковедов: Е.В. Капацинской, В.Г. Костомарова, С.И. Ожегова, Т.А. Тимофеевой и др. [107; 217].

Современное понимание «культуры речи» определяется как владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи. Критериями или показателями культуры речи являются: точность, логичность, ясность и доступность, чистота, выразительность, разнообразие, этичность, уместность. Все эти показатели существуют не обособленно друг от друга, а находятся в тесной взаимосвязи [218].

Реформа общеобразовательной школы дала новый импульс к совершенствованию культуры речи и поведения подрастающего поколения. Подготовленные в эти годы новые программы уделяли серьёзное внимание вопросам воспитания гуманных отношений и положительных взаимоотношений между школьниками, воспитанию их культуры поведения. Во всех возрастных группах предусматривались задачи по воспитанию речевой культуры [69]. Однако набор программных требований коммуникативного образования был дан в минимальном объёме и практически без усложнения на разных возрастных этапах школьников.

В 90-е годы в различных экспериментальных программах впервые было предусмотрено обогащение словаря детей, относящихся к различным типизированным коммуникативным ситуациям речевого общения. Авторы программ и учебников предусматривали работу с учащимися по развитию культуры речевого поведения младших школьников [80; 89].

Таким образом, анализ программных документов начальной школы, нормирующих её деятельность, показывает, что в них намечается определённая динамика в постановке задач по воспитанию культуры речевого поведения у младших школьников. Однако содержание работы по данному вопросу требует существенного уточнения, а методики реализации этих требований существуют в недостаточном количестве.

Чтобы понять, почему исследования в области коммуникации и коммуникативного образования в России не являются неотъемлемой, и в то же время самостоятельной, частью российской образовательной традиции, следует, на наш взгляд, принять во внимание, по меньшей мере, четыре социальных культурно-исторических фактора:

1. В отечественной образовательной и культурной традиции преобладал философско-теоретический метод анализа, в отличие от прагматического подхода и метода практического анализа.

Сравнивая две культуры, Россию и США, на самом абстрактном уровне, можно утверждать, что в культуре США больше предпочтения исторически отдавалось практическим, прагматическим ценностям и конкретные качества предпочитались абстрактным. В российских образовательных традициях (включая искусство и литературу) исторически признается важность концептуального понимания вопросов, их широкого философского и мировоззренческого осмысления. В западной образовательной традиции, напротив, делается больший упор на развитие конкретных умений и навыков, способов действий и конкретных «компетенций» [79; 80; 284]. В этом смысле, коммуникация как прикладная дисциплина, ориентированная на осознание и применение коммуникативных принципов в практических взаимодействиях, как нельзя лучше отражает эту прагматическую культурную традицию.

Система образования функционировала, как мы помним, в соответствии с марксистским философским учением о всестороннем и гармоничном развитии личности, рассматривавшим интеллектуальное развитие человека, наряду с другими четырьмя аспектами всесторонности, как одну их главных целей образования. Естественно, что в том философско-педагогическом подходе большее внимания уделялось воспитанию нравственности и развитию общих интеллектуальных умений подрастающего поколения, нежели формированию практических коммуникативных навыков. В той парадигме не было особой поддержки коммуникативных исследований, ориентирующих на изучение практических социальных ситуаций, процессов и ценностей.

2. Отечественная экономика и система социальных отношений, с их ориентацией на производственный план и долгим отсутствием конкуренции, практически исключала стимул коммуникации с отдельной личностью человека.

Российская экономика, основанная на принципах централизованного планирования и финансирования, функционировала, главным образом, в соответствии с требованиями «производства» и «выполнения плана», а не нуждами потребителей. Естественно, что ни умение выявлять запросы потребителя-клиента, ни другие стороны коммуникативной компетентности и речевой культуры не выделялись как необходимые качества личности. Иными словами, советская экономическая система не создавала какого-либо

серьезного стимула для выработки умений общения и коммуникативной компетентности, прежде всего в сфере обслуживания [1; 3].

3. В отечественной коммуникативной практике создавалась и поддерживалась традиция «ориентации на говорящего», в отличие от западной традиции с ориентацией на аудиторию, на слушающего.

В советской ораторской традиции выступающий – уже просто в силу того, что он преподносил информацию – воспринимался как авторитетное проявление власти. Вникнуть в то, о чем говорил выступающий, извлечь пользу из преподносимой информации считалось, как правило, задачей самих слушателей. Поэтому ораторы нередко не утруждали себя использованием разнообразных риторических приемов.

Преобладание такого подхода в практике коммуникации означало, что разнообразные навыки и приемы ораторского искусства, позволяющие заинтересовать и вовлечь аудиторию, зачастую не принимались во внимание. Умения работать с конкретной аудиторией не признавались настолько необходимыми, чтобы включить их в подготовку не только школьников, но и специалистов, работающих с людьми.

4. В отечественной науке и образовании, анализ содержания текста преобладал над анализом «языка в действии», или анализом ситуативных речевых взаимодействий.

В учебных курсах с языковой ориентацией анализ «языка в действии» не был распространен в методологии социального исследования советского периода. Обучающихся к этому не готовили; а именно такой анализ реальных, ситуационных языковых взаимодействий составляет одну из основ современного коммуникативного образования [8].

Сегодня можно констатировать, что коммуникативное образование приобретает в России свой собственный статус и дальнейшее укрепление этого статуса требует, без сомнения, усилий новых теоретико-методологических подходов теоретиков и творческих подходов практиков.

В условиях, происходящих в России социально-экономических преобразований – децентрализации, развития новых, негосударственных форм собственности, роста демократических институтов и движений и, как результат, становления демократического гражданского общества и самосознания – роль коммуникации и «языка в действии», можно сказать, революционна. Коммуникативные процессы становятся ведущей социальной силой созидания, осмысления, утверждения и конструирования новых отношений во всех сферах социальной жизни. Коммуникативные знания и умения все больше признаются обязательным компонентом современного профессионализма; и тем самым, необходимым компонентом современного общего и профессионального образования [5; 7; 20; 25].

На наш взгляд, нынешняя динамика социальных преобразований в России позволяет уверенно предположить, что особо востребованными будут коммуникативные знания, умения и навыки в следующих областях:

профессиональные межличностные отношения; социальные отношения и связь с общественностью; политические дискуссии и общественные дебаты; межнациональные и межкультурные связи [33].

Несмотря на то, что некоторые стороны традиционной коммуникативной подготовки обучающихся представлены в появляющихся учебных программах уже достаточно полно, другие стороны по-прежнему недостаточно развиты в данной области. Например, по-прежнему, нет оснований полагать, что новые учебные программы в достаточном объеме включают в свою структуру элементы, обучающие классическим коммуникативным навыкам: публичного выступления, межличностного общения и совместной работы в группах и т.д. Программы такого содержания уже существуют, но пока весьма фрагментарно и являются результатом, скорее, творческих усилий отдельных педагогов, нежели проявлением единой образовательной политики [240; 241].

Большинство российских педагогов сегодня по-прежнему мало знакомы с широким набором коммуникативных технологий обучения, существующих в практике западного и российского образования, включая следующие направления: межличностную, организационную, профессионально-деловую, групповую, политическую и др. коммуникацию. Большинство российских педагогов по-прежнему мало представляют себе их теоретико-методическое и организационно-содержательное наполнение [6; 9].

Несмотря на важные теоретические разработки в области отечественной психологии общения, социальной философии и социальной психологии (А.А. Леонтьева, Б.Д. Парыгина, М.С. Кагана, А.А. Бодалева, Л.П. Буевой и др.) сложность, многогранность и многокачественность человеческой коммуникации еще не нашла, на наш взгляд, достаточного выражения в массовой школе [36; 81; 121; 129].

В последнее время по проблемам современного российского и европейского речевого поведения выпущено много книг. В различных учебных заведениях вводится изучение поведенческой структуры общества. Утверждается понимание функциональной значимости коммуникативно-развивающейся языковой личности для развития нашего общества и каждой личности в отдельности.

Сегодня отмечается разворот существующей практики образования и обучения к интеграции коммуникативного компонента. Дальнейшие социально-экономические преобразования в российском обществе неизбежно будут «подталкивать» российскую систему образования к введению коммуникативного компонента в значительно широких масштабах. Уже сегодня определенный ряд педагогических языковых и коммуникативных стратегий получил в России особый толчок к развитию [37].

Мы убеждены, что коммуникативное образование должно стать обязательным компонентом в содержании российского образования на всех

уровнях. Российские ученые и педагоги должны объединить свои усилия в разработке и внедрении коммуникативного направления в существующие учебные программы.

Мы поставили задачей подробное структурирование данной периодизации, требующее учета внутренних изменений развития общества в каждом из предложенных этапов. Выявленная нами периодизация коммуникативного образования младших школьников позволила определить степень разработанности данной проблемы в теории и практике педагогики, что послужило в дальнейшем стимулом для осмысления путей поиска новых педагогических задач и их решения в области разработки концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Таблица 1.1.5.

Историография проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Периоды	Этапы	Персоналии
<p>Патриархальный (с др. времен – до XVIII в.)</p>	<p>Первые правила речевого поведения складывались с момента осознания человеком вопросов выживания в условиях зависимости от природных явлений и роли человеческого сообщества и его собственной в этом сообществе. Поведение древних славян основывалось на родоплеменных отношениях, обычаях и религиозных верованиях, укреплявших единство славянского социума, направленных на решение главной задачи – выжить и продолжить род. Затем, наряду с обычаями каждого отдельного племени, появлялись и общие законы, характерные для нескольких племён. Этот этап был толчком для распространения общепринятых правил поведения и становления поведенческой культуры. С развитием эти правила усложнялись, регламентировались, становились определяющими в человеческих взаимоотношениях.</p>	<p>Конфуций, Демокрит, Протагор, Платон, Аристотель, Сенека, Квинтилиан, Марк Аврелий, Ф.Аквинский, Э.Роттердамский и др.</p>
<p>Дворянский (XVII – начало XX в.)</p>	<p>XVII-XX века - этап «опосредованной» разработки вопросов, связанных с коммуникативным образованием и развитием языковой личности в ходе изучения общих проблем педагогики. Этап своеобразно сочетал в себе русские обычаи и традиции с европейскими правилами речевого поведения. Создание отечественного этикета, который синтезировал в себе русские обычаи и европейские поведенческие нормы – стало одним из важнейших достижений русской культуры того времени.</p>	<p>Я.А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, Д. Дидро, К. А. Гельвеций, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, И.Ф. Герbart, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Н.И. Новиков, Л.Н. Толстой,</p>

		М.В. Ломоносов и др.
Современный (XX в. – начало XXI в.)	<p>первый период (1920 – 1940 гг.) кризис в поведенческой культуре и отказ от коммуникативного аспекта в образовании в связи с потерей целевых ориентаций, т.к. коренным образом изменились условия жизни народа, возникли новые поведенческие правила и нормы, основанные на других нравственных принципах. Были уничтожены светский этикет дворянства и патриархальные традиции русской провинции. Услужливость во взаимоотношениях потеряла свою значимость, так как отношения между людьми строились на принципах товарищества. Высмеивалось и наказывалось внимание к своему внешнему виду. Неграмотная народная масса не понимала сущности и значения культурно-речевого поведения, считая его ненужной роскошью старого мира.</p>	Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, А.С.Макаренко, С.Т. Шацкий, М. Монтессори, Е. И. Тихеева, Ф. Фребель, Б.Т. Лихачев, П.Ф. Каптерев, В.И. Водовозов, О. Декроли, Е. А. Аркин, Е. М. Водовозова,
	<p>второй период (1940 – 1960 гг.) – новый этап поставил перед обществом задачу формирования нового поведенческого порядка. Расширение международных и межкультурных границ повлекло за собой потребность учтвого и доброжелательного делового общения в среду высших государственных деятелей. В основе советской поведенческой системы лежали классовые пролетарские интересы в сочетании с правилами прежних поведенческих традиций.</p>	Б.Н. Головин, А.С. Симонович, Е.А. Флерина, Д.Д. Шахматов, А.М. Шахнарович, Л.А. Шкатова, М.Т. Баранов, Г.А. Богданова,
	<p>третий период (1960 г. – 1990 г.) время непосредственной разработки психолого-педагогических основ коммуникативного образования обучающихся, а также попытки методико-технологического решения данной проблемы. Этап стабильного, устойчивого и результативного развития коммуникативного образования.</p>	А.Д. Деткина, Н.А. Ипполитова, Н.А. Плёткин, В.В. Львов, Л. П. Крысин, Л.Л. Касаткин, Т.Г. Терехова, И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь, А.В. Пешковский, В.И. Чернышов, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.А. Акишина, В. Е. Гольдин и др.
	<p>четвёртый период (с 1990 г. – по настоящее время) - этап нового импульса в коммуникативном образовании, формировании функционально-грамотной и коммуникативно-развивающейся языковой личности обучающихся: комплексное изучение проблемы с учётом новых теоретико-методологических подходов учёных и творческих подходов педагогов-практиков, а также современных тенденций развития образования и общества.</p>	Л.А. Введенская, Е.В. Капацкая, Т.А. Тимофеева, В.Г. Костомаров, Н.И.Формановская, Л.В. Трубайчук, Е.Ю. Никитина, М.Г. Ярошевский, Т.А. Ладыженская,

		Е.А. Быстрова, Е.Ф. Глебова, Т.К. Донская, А.Ю. Купалова, Л.Я. Желтовская, М.Р. Львов, С.И. Львова, Н.Ф. Виноградова, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик, Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Н.С. Кузьменко и др.
--	--	--

Выводы по § 1.1.

Исследования в области коммуникативного образования в России являются неотъемлемой, и в то же время самостоятельной частью российской образовательной политики. В качестве выводов, подчеркнем еще раз те тенденции, которые позволяют рассматривать разворачивающиеся процессы формирования коммуникативного образования как неизбежность. Для становления этой области уже сложились необходимые социально-исторические предпосылки:

1. Растет активный интерес к изучению основ коммуникации не только со стороны ученых и педагогов, но и самих обучающихся, а также специалистов других областей. Это свидетельствует о том, что коммуникативное образование будет оформляться в российской образовательной традиции (так же, как и в западной), во-первых, как кросс- и полидисциплинарное интегрирующее знание; во-вторых, как теоретическое и одновременно прикладное, практическое знание.
2. Принимая во внимание давнюю российскую традицию философско-теоретической мысли, следует предположить, что становление коммуникативной парадигмы будет иметь в России свои особенности. Одна из них, на наш взгляд, особый упор на концептуальные разработки, на всестороннее социально-философское осмысление природы человеческой коммуникации.
3. Несмотря на то, что в содержании образования российской общеобразовательной школы коммуникативный компонент представлен сегодня весьма фрагментарно, потребность в его расширении и конструировании постоянно растет. Признавая, что наше общество переживает в настоящее время непростой процесс интегрирования в мировое сообщество, следует также признать, что необходимым условием этого интегрирования становится соответствие международным стандартам деловых, межличностных или межкультурных отношений.

4. С точки зрения современности можно констатировать, что коммуникативное образование приобретает в России собственный статус, а поддержание и дальнейшее укрепление этого статуса требует усилий новых теоретико-методологических подходов учёных и творческих подходов педагогов-практиков и тем самым, необходимым компонентом современного содержания образования.
5. Новые разработки российских исследователей, педагогов и других специалистов-практиков внесут существенный вклад в понимание процессов коммуникации. В этой связи определённый вклад должна внести разрабатываемая нами научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

§ 1.2. Теоретико-педагогические предпосылки методики управления коммуникативным образованием младших школьников

Анализ социально-исторических предпосылок генезиса проблемы позволил определить статус задачи педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников как приоритетный для педагогической науки и практики. Коммуникативное образование, в русле которого и происходит становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, осуществляется на всех ступенях общего образования, но мы считаем необходимым проанализировать данный процесс в рамках начальной школы, поскольку именно здесь могут быть созданы все необходимые условия для развития языковой личности, а младший школьный возраст является оптимальным для формирования всех сфер личности человека.

Целью коммуникативного образования в начальной школе является формирование у учащихся способности к общению, позволяющей вступать в равноправный диалог с представителями других культур и традиций, участвовать в различных сферах и ситуациях межкультурной коммуникации, приобщаться к современным мировым процессам развития цивилизации. Ее достижение предполагает, прежде всего, развитие у школьников достаточно высокого уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности при одновременном формировании и совершенствовании личности ребенка, способной не только к дальнейшему самообразованию в изучении языков, но и к использованию полученных знаний для решения важных жизненных проблем [318].

Основным лингводидактическим принципом преподавания русского языка в школе должно стать правило: «ничего не сообщать школьнику из того, что он уже знает!». Необходимо научить младшего школьника осознавать то, чем он уже овладел интуитивно, формировать навыки

самопознания, абстрактного мышления, умения видеть взаимосвязь явлений, подводя отдельные факты под общие закономерности [73]. На уроках русского языка вместо призыва «запомни!» должен стать призыв «исследуй и открой, посмотри, как всё устроено» (Ф.Ф. Фортунатов). Именно курс русского языка в теснейшем содружестве с курсами гуманитарного цикла смогут наиболее существенно содействовать в решении общих целей и задач коммуникативного образования.

Обучение русскому языку с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника ставит следующие задачи: *во-первых*, развить в детях ту врождённую духовную способность, которую называют даром слова; *во-вторых*, ввести детей в сознательное владение сокровищами русского языка; *в-третьих*, осознать структуру языка, т.е. усвоить его грамматические законы в их логической системе; *в-четвёртых*, создать оптимальные условия самосохранения, саморазвития и расширенного воспроизводства текстов литературного языка в различных ситуациях общения и реальной языковой действительности. При оптимальной методике обучения русскому языку решение одной задачи влечет за собой решение целого комплекса задач и осуществления цели образования.

Перед учителем русского языка стоит цель совершенствования экологии языка и речевой культуры в нашем обществе. Развивая и совершенствуя речевую деятельность, навыки самонаблюдения за речевым поведением своих воспитанников, предлагая им лучшие образцы для подражания, воспитывая этику речевого поведения каждого из них, учительство будет способствовать преодолению личностного и речевого кризиса современного общества [203; 204].

Содержание начального коммуникативного образования реализуется через развитие всех четырёх видов речевой деятельности школьника на базе активного усвоения его лучших образцов и глубокого осознания культуры – говорения, слушания (аудирования), чтения, письма, что соответствует требованиям российской школы.

Коммуникативное образование включает в себя ряд составляющих компетенций: лингвистическую, дискурсивную, стратегическую, поликультурную и учебную [84]. Следовательно, структура и содержание коммуникативного образования на современном этапе развития общества должны отражать сущность её составляющих:

- *лингвистическую компетенцию*, т.е. знания словарных единиц и владение определенными правилами, посредством которых эти единицы преобразуются в осмысленные высказывания;

- *дискурсивную компетенцию*, т.е. умению понимать высказывания в значимых смысловых блоках, планировать речевое поведение и передавать информацию в связных, логичных, аргументированных высказываниях;

- *стратегическую компетенцию*, т.е. умению пользоваться собственным речевым опытом (вербальными и невербальными элементами) для компенсации имеющихся пробелов в знании языка, предполагающим умение использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения, а также адекватно социальному статусу партнера по общению;

- *поликультурную компетенцию*, предполагающую знание специфики языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой;

- *учебную компетенцию*, позволяющую осуществлять с помощью языка самообразование, в том числе и во владении изучаемым языком, а также удовлетворять познавательные интересы.

Формирование у школьника способности к межкультурному общению способствует развитию личностных качеств: коммуникабельности, толерантности, эмпатии (сопереживания) и т.д. В целом учащиеся должны осознать, что изучение языка ведет к взаимопониманию людей – представителей иных культур, к познанию культур других народов и на базе последнего к осознанию культурного своеобразия и ценностей своего народа [137].

Содержание обучения русскому языку в начальной школе предполагает овладение учащимися как непосредственной (говорение, слушание), так и опосредованной (чтение и письмо) формами общения в пределах, обозначенных в программе для каждого конкретного этапа обучения. Предметная сторона содержания коммуникативного образования отражает типичные для учащихся сферы общения: социально–бытовую, социально–культурную, учебную. В рамках каждой сферы общения определен круг тем, проблем и ситуаций, которые могут стать предметом рассмотрения в школе [21; 59].

Дети, обучающиеся в начальной школе не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта со взрослым. В то же время именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению [62].

Анализ социально-исторических предпосылок проблемы педагогического управления коммуникативным образованием позволил определить *значение коммуникативного образования для младших школьников.*

Во-первых, оно влияет на учебную успешность. Например, если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ (как воплощение коммуникативной компетентности) будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже.

Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую мотивацию к учебной деятельности.

Во-вторых, от коммуникативного образования во многом зависит процесс адаптации ребенка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Как известно, школьная адаптация подразделяется на учебную и социально-психологическую. Ребенок должен привыкнуть не только к новому виду деятельности (обучению), но и к окружающим людям. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает больший психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения одиночества в классе, может провоцировать асоциальные формы поведения.

В-третьих, коммуникативное образование учащихся может рассматриваться не только как условие благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни [135].

Для эффективности коммуникативного образования необходимо:

- определить его понятие и структуру, а также содержание на разных возрастных этапах;
- при разработке концепции педагогического управления применить лично ориентированный подход на общенаучном уровне исследования, семиотический на конкретно-научном уровне и обеспечить внедрение герменевтического подхода как методико-технологической основы в целях достижения эффективного результата;
- разработать, апробировать и внедрить вариативный учебно-методический комплекс, содержащий комплекс организационно-педагогических условий и методику педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Л.А. Петровской, Ю.Н. Емельянова, Е.В. Сидоренко и др. определяли коммуникативное образование как интегративную систему обучения и воспитания поведенческих, а также развитие психических характеристик личности человека, способствующих успешному обучению, т.е. достигающему цели эффективного общения и эмоционально благоприятному климату для участвующих в общении сторон [103].

Вслед за разработками И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.В. Хуторского [80; 81] и др. *мы понимаем коммуникативное образование как процесс и результат становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в процессе обучения, воспитания и развития.*

В структуре коммуникативного образования мы выделяем следующие компоненты: когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий, которые предполагают взаимовлияние и существование каждого в остальных, что означает, что содержание отдельного компонента «раскрывается» через другие, взаимодействует с

ними и проявляется в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности [224].

Раскроем смысл каждого компонента, обозначим его значение в коммуникативном образовании и желаемый уровень для младшего школьника.

Когнитивный компонент образует коммуникативные знания об особенностях общения, о личностных качествах, способствующих или препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, об операциональной (поведенческой) стороне общения.

Ценностно-смысловой компонент – включает ценности, которые актуализируются в общении. Личностные ценности, проявляясь в базовых отношениях к себе и другим людям, регулируют общение, придавая ему определенный смысл.

Личностный компонент образует особенности личности вступающего в общение, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации.

Эмоциональный компонент коммуникативного образования связан, прежде всего, с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением не только реагировать на изменение состояния партнера, но и предвосхищать его.

Поведенческий компонент образует коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникации. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение. Общепринятого подхода к классификации коммуникативных умений не существует. В основе нашей позиции – ориентация на витагенный опыт детей.

На наш взгляд, условно коммуникативные умения можно разделить на две группы, находящиеся во взаимодействии:

- базовые, отражающие форму общения: приветствие; прощание; обращение; просьба о поддержке, помощи, об услуге; оказание поддержки, помощи, услуги; благодарность; отказ; прощение и т.п.;
- процессуальные, обеспечивающие 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 послужит основой разработки концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

При обучении русскому языку необходимо учитывать также коммуникативные способности ребенка на каждом этапе его развития. Уже к концу дошкольного возраста ребенок, наряду со сложными предметными действиями, овладевает самым важным для его психического развития

средством – языком и способностью общаться с другими людьми в процессе взаимодействия с взрослыми и сверстниками [205; 244].

С.Ф. Сохнин и др. сформулировал важнейшее для решения этой проблемы положение о внутренних механизмах самого развития: «Овладение языком характеризуется не просто подражанием, воспроизведением образцов речи взрослых на основе подражания и интуитивного (неосознанного) усвоения языковых средств и норм, но, прежде всего, развитием языковых обобщений (подражание здесь может быть только исходным и переходящим моментом) и элементарного осознания языковых явлений» [16; 41].

Говоря о педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников [40], следует заметить, что в ходе школьного обучения устные высказывания младших школьников становятся все более полными, связными, содержательными. В высказываниях еще могут отражаться не самые существенные признаки предметов, явлений. Связи между явлениями в речи детей 7-10 лет раскрываются недостаточно полно. Очень часто, пытаясь угадать правильный ответ, младшие школьники не выражают личностного отношения к высказываемым мыслям.

Важнейшим психологическим новообразованием этого возраста следует считать овладение основами построения теоретических понятий и готовность ребенка к теоретическим обобщениям.

Однако в высказываниях младшие школьники предпочитают конкретные суждения теоретическим, абстрактным рассуждениям. Они с большой готовностью описывают конкретные факты, чем устанавливают причинно-следственные связи между ними. В начальной школе, давая устный ответ, ребенок, как правило, не следит сознательно за последовательностью своих мыслей, т.е. за логикой их изложения в своем высказывании. Рассуждение младший школьник предпочтет заменить применением готового, известного правила. Процесс обучения в начальной школе стимулирует развитие способности ребенка выстраивать рассуждение, делать выводы, умозаключения, складывать планирующее мышление [53].

П.Я. Гальперин и др. считал, что «развивающее обучение младшего школьника позволяет успешно формировать не только теоретическое мышление, но и рефлексию на способ речевой деятельности, в частности, рассуждение» [55].

Письмо и чтение формируется в младшем школьном возрасте целенаправленно. В своей работе «Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников» исследователи В.Я. Ляудис [129] и др. показывают, что в письменных сочинениях младших школьников преобладают простые двусоставные предложения с однородными членами или простые распространенные предложения. Описывая картину или излагая услышанное сообщение, ребенок восьми лет использует не более 100 слов в 10 предложениях; средняя длина фразы составляет 6-7 слов.

Как правило, в младшем школьном возрасте ребенок не делает различия между письменной и устной речью [21; 59]. Его сочинения зачастую идентичны устным высказываниям. Мысль, как правило, выражается неполно, ограниченной лексикой, с речевыми и грамматическими ошибками, не говоря уже об орфографии. Логика повествования нарушена. Исследователи считают, что настоящий письменный текст может быть создан ребенком только при условии творческой задачи. Этот факт должен быть учтен при обучении русскому языку.

Наиболее привычной и доступной коммуникативной творческой задачей для младших школьников является описание. Не случайно большинство исследований, посвящённых речи – А. Бине, В. Штерна, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Комм, А.А. Люблинской и др. [245; 253] проводились на основе материала, полученного при анализе описания детьми картинок. Результат такого описания, как было выяснено, зависит от возрастных возможностей, степени знакомства с предметом, сюжетным планом картинки и формулировки творческой задачи учителем.

В период младшего школьного возраста описание выступает в качестве наиболее распространенной коммуникативной задачи, решение которой неразрывно связано с оптимальными возможностями восприятия. Однако, несмотря на кажущуюся простоту описания и привычность ребенка к нему, у младшего школьника зачастую возникают трудности в решении этой задачи. Затруднения в ее реализации приводят к несформированности умения создавать текст. Рассматривая картинку, ребенок замечает почти все детали, однако описывает лишь некоторые из них. Часто выбор таких деталей бывает несистемным, случайным. Скорее всего, ребенок пишет о более яркой, привлекательной детали, либо о той, которую легче описать словами. Для того, чтобы компенсировать данную сложность, учителю необходимо четко сформулировать речетворческое задание, тогда у ребенка появится коммуникативный замысел [8; 12].

Еще большую сложность для учащихся данной возрастной группы представляют задачи объяснения. Для детей младшего школьного возраста даже восприятие речи учителя на уроке оказывается сложным. Собственные же объяснения ребенок зачастую просто не может сделать. Его логические высказывания строятся на индукции, т.е. от частного к общему. Ребенку свойственно обобщать лишь свои личные переживания и ощущения в силу эгоцентричности своего возраста. Объективные высказывания нередко сопровождаются действиями показывания.

С другой стороны, учащиеся младших классов используют в объяснении такие сложные в структурном и содержательном отношении коммуникативные задачи как доказательство и убеждение. Скорее это аргументы типа ссылки на авторитет и наглядную очевидность. Младшие школьники, согласно исследователю П.П. Блонскому [70] и др., прибегают к

наиболее элементарным формам доказательства, таким как показу; ссылке на наглядную очевидность, авторитет, аналогию; доверию к печатному слову.

Изучение того, как младшие школьники решают поставленные коммуникативные задачи, показало, что уже на этом этапе своего развития ребенок по целому ряду параметров уже дифференцирует такие коммуникативные речевые задачи, как описание и объяснение, с одной стороны, и доказательство и убеждение, с другой. Так, например, при необходимости решения двух последних задач, учащиеся младших классов используют значительно больше слов, смысловых связей, выражающих причинность, чем при решении задач описания и объяснения.

Учащиеся этого возраста умеют находить направление, в котором нужно размышлять, чтобы установить причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающей действительности. Хотя, конечно, еще не могут выстроить полностью доказательный алгоритм и найти к нему наиболее подходящие языковые средства. Ребенок сначала овладевает придаточными предложениями с союзами «потому что», «так как» и т.д., т.е. казуальными словами, а затем уже соответствующими этим синтаксическим формам смысловыми структурами. Это одно из подтверждений известного тезиса Л.С. Выготского [53] и др. о том, что грамматика в развитии ребенка «идет впереди его логики».

Исследования Н.П. Грачёвой [59] и др. подтвердили, что «впереди логики» идет еще развитие предметно-смысловой стороны высказывания, т.е. упорядочивание самого смыслового содержания как правильного отражения объектов языковой номинации.

Убеждение как коммуникативная задача отличается от других подобных задач, например, описания, объяснения, доказательства наибольшей коммуникативной направленностью на партнера общения. Решение этой задачи представляет даже для взрослого человека большую сложность, не говоря уже о младших школьниках. В силу особенностей своей речемыслительной деятельности они не могут в полной мере овладеть всеми структурными, содержательными и формальными (языковыми) компонентами убеждения. Способ решения данной задачи, представляющий самостоятельную трудность, не может стать объектом осознания школьника без специально организованного обучения. Младшие школьники еще не осознают разницу между доказательством и убеждением, часто сводят убеждения к доказательству и к другим, более простым и доступным для их возраста задачам.

Такие психологические новообразования младшего школьника, как произвольность психических функций (памяти, внимания), становление внутреннего плана действий и рефлексия, особенно интенсивно формирующиеся в условиях развивающего обучения, приводят к тому, что языковые средства, способ формирования и формулирования мысли начинают становиться предметом осознания младшего школьника. Его

речевые действия приобретают рефлексивный характер. К концу младшего школьного возраста ребенок начинает сознательно рассуждать и управлять своими мыслительными операциями, осознавать существенные связи в высказывании [63; 64].

Чтение и слушание как виды речевой деятельности в младшем школьном возрасте имеют ряд особенностей. Изучение специфики понимания младшими школьниками текста при чтении показало то, что, владея психологическими стратегиями понимания текста, они еще не используют индивидуальные пути понимания, т.е. психологические тактики. Выяснилось также, что из предъявляемого текста младшие школьники лучше всего понимают и выделяют смысловые категории логического плана [52].

Закономерности функционирования речемыслительной деятельности при слушании заключаются в том, что хранение в памяти воспринятого на слух текста зависит от установочного задания. Так, уже в младшем школьном возрасте по целому ряду параметров выявилось преимущество коммуникативной установки. Учащиеся не просто должны понять и запомнить услышанное для себя, а передать услышанное сообщение партнеру по общению: учителю или ученику. Само прослушивание в таком случае носит коммуникативный характер, так как его целью служит дальнейшее обобщение [35; 70].

Обобщая особенности коммуникативного развития ребенка младшего школьного возраста, можно выделить следующие положения, которые необходимо учитывать педагогам, как при обучении родной речи, так и при организации контроля коммуникативных навыков использования языка:

- В высказываниях обучающихся отражаются не самые существенные признаки предметов, явлений. Связи между явлениями в речи раскрываются недостаточно полно. Отсутствует выражение личностного отношения к высказываемым мыслям.
- В высказываниях преобладают конкретные суждения абстрактным. Обучающиеся с большей готовностью описывают конкретные факты, чем устанавливают причинно-следственные связи между ними. Рассуждение заменяется применением готового, известного правила.
- В письменных сочинениях преобладают простые двусоставные предложения. Описывая картину или излагая услышанное сообщение, ученик использует не более 6-7 слов.
- Обучающийся не делает различия между письменной и устной речью. Его сочинения зачастую идентичны устным высказываниям. Мысль, как правило, выражается неполно, ограниченной лексикой, с речевыми и грамматическими ошибками.
- Результат решения творческой коммуникативной задачи – описания, как было выяснено, зависит от возрастных возможностей, степени знакомства с предметом, сюжетным планом картинки и формулировки творческой задачи учителем.

- Сложность для учащихся данной возрастной группы представляют задачи объяснения. Логические высказывания строятся на индукции, т.е. от частного к общему. Также свойственно обобщать лишь свои личные переживания и ощущения в силу эгоцентричности данного возраста.
- Обучающиеся используют в объяснении такие сложные коммуникативные задачи как доказательство и убеждение. В этом плане представляется возможным говорить о наличии элементарных форм доказательства. Скорее это аргументы типа ссылки на авторитет и наглядную очевидность.
- Убеждение как коммуникативная задача представляет собой особую трудность, не может стать объектом осознания школьника без специально организованного обучения.
- Понятие «причина» и «следствие» еще недостаточно хорошо сформированы. Объяснение дается каждому явлению в отдельности, не замечая закономерностей.
- Произвольность психических функций (памяти, внимания), становление внутреннего плана действий и рефлексия приводят к тому, что языковые средства, способ формирования и формулирования мысли начинают в этом возрасте становиться предметом управления мыслительными операциями.
- Изучение специфики понимания текста при чтении показало то, что, владея психологическими стратегиями понимания текста, обучающиеся еще не используют индивидуальные пути понимания, т.е. психологические тактики.
- При слушании хранение в памяти воспринятого на слух текста зависит от установочного задания учителя.
- Устные и письменные формы общения носят в данный возрастной период естественный гетерохронный характер, а именно устная речь и восприятие на слух опережают все остальные речевые механизмы.
- Степень сформированности всех речевых механизмов недостаточна, особенно в части осмысления. Языковые средства общения, а именно лексико-грамматические нормы недостаточно усвоены на родном языке.
- Процесс формулирования мысли находится на этапе интенсивного развития при условии правильно организованного обучения языку. Сама мысль младшего школьника не подчиняется еще целиком логическому плану ее изложения. Высказывания, хотя и бывают развернутыми, часто нелогичны, особенно в причинно-следственных временно-пространственных отношениях.
- В слуховой рецепции обучающиеся ориентированы, в основном, на осмысление общего содержания темы текста, то есть он быстрее понимает то, о чем текст, а не то, что в тексте раскрыто и, тем более, чем это достигается.

- Большую роль играет создаваемый текстом образ. Он вызывает эмоции, переживания, так обучающийся воспринимает текст, зачастую не вчитываясь в детали.

Таким образом, обучение младших школьников русскому языку не может не учитывать всех вышеупомянутых особенностей. Обучение необходимо строить, отталкиваясь от естественных перспектив психического развития, выстраивая всю систему обучения, в том числе и контроля, с целью дальнейшего коммуникативного развития.

В связи с этим, центральной задачей начального курса русского языка должно стать совершенствование всех видов речевой деятельности в их теснейшей взаимосвязи с педагогическим управлением коммуникативным образованием младших школьников 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 учебных текстов должны быть творения мастеров русского слова, русских писателей, поэтов, публицистов, журналистов, артистов и т.п. Тексты должны отражать все жанры и стили русской художественной, публицистической, научно-популярной и учебной литературы, содержать образцы русского ораторского искусства, дискуссий и докладов, устное народное творчество и т.п., которые могут быть представлены не только в печатном виде, но и звукозаписи (на электронных носителях).

Обучение необходимо строить не вопреки «несовершенству» развития ребенка, а отталкиваясь от естественных перспектив его психического развития, выстраивая всю систему обучения и, в том числе и педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Выводы по § 1.2.

Анализ теоретико-педагогических предпосылок методики управления коммуникативным образованием младших школьников показал:

1. Осуществление коммуникативного образования – это целостный связующий процесс, необходимый для любого важного управленческого действия, в котором роль педагога одна из важнейших в этом процессе.
2. Младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для коммуникативного образования в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению.
3. Вслед за разработками И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.В. Хуторского и др. мы понимаем коммуникативное образование как процесс и результат становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в процессе обучения, воспитания и развития.

4. Коммуникативное образование младшего школьника должно включать в себя не только коррекционно-развивающую работу с учениками, но и просветительную с родителями и педагогами; согласованным образом осуществляться в процессе учебной, внеучебной деятельности и специально организованных занятий.
5. Для обучения младших школьников эффективному поликультурному взаимодействию требуется специальная научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием в начальной школе. Сегодня существуют лишь отдельные ее положения, которые требуют единого подхода к педагогическому управлению этим процессом.

§ 1.3. Теоретико-методическая основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Прежде чем приступить к обоснованию теоретико-методической основы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нам необходимо определить собственное понимание понятия концепции.

По поводу термина «концепция» существует огромный разброс мнений. Эта категория относится к одной из неопределенных на сегодняшний день. 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. От этого слова происходит приставка - концепт, которая означает обобщение в одну идею [23].

Концепция, или концепт (от лат. *conceptio* — понимание, система) – это определенная знаковая или иная система связанных между собою 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 определённого знания, объединяющий в этом отношении теорию и практику как основные составляющие, сложившиеся в социокультурной среде [228].

Концепция понимается: 1) система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов; 2) единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо произведения, научного труда. Она имеет, как правило, ярко выраженное личностное начало, т.к. обозначена фигурой основателя [234].

Концепция базируется на онтологических, гносеологических, методологических, теоретических, методических и других основах, без которых невозможна последующая более детальная проработка ключевой

идеи. Кроме того, она включает в теоретическую структуру и компоненты личностного знания, необходимые внутри нее представления, «стыкуя» между собой различные по языковому оформлению и генезису (происхождению) компоненты, вводя с этой целью ряд дисциплинарных метафор. Таким образом, концепция опирается на исходные принципы и предпосылки, определяющие базисные понятия и схемы рассуждений, формируя «фундаментальные идеи», в соотношении с которыми получают свое значение и обоснование выстраиваемых специальных утверждений.

В науке понятие концепции стали, как правило, сводить к фундаментальной теоретической (концептуальной) схеме (включающей в себя исходные принципы, универсальные для данной теории закономерности к идеализированной (модели, объекту), описываемой области (вводящей, как правило, структурно-организационный срез предметного поля, на которое проецируются интерпретации всех утверждений теории) [235].

Исходя из анализа этимологии данного термина можно прийти к выводу, что концепция — это мысль, представляющая собой плод размышления. Говоря о какой-либо концепции, необходимо: а) выяснить источник, из которого она произошла; б) как протекал процесс ее зарождения и актуализации; в) почему эта мысль (идея) выражена именно так, а не иначе; е) что может быть «продуктом» (результатом) данной концепции.

Решение такой проблемы, как педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников, требует чётких теоретико-методических основ, закономерностей и принципов к своей организации, в которых должны быть заложены ведущие тенденции общества, социокультурные ценности его эволюции в целом и образования в частности.

В науке представлено многообразие подходов, анализ которых показал, что каждый из них, представляя собой качественно новый тип научного познания, при взаимосвязи с другими и может решать проблемы построения и внедрения концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, способных в дальнейшем правильно выстраивать межличностное и межкультурное общение, с учётом норм речевого поведения, предписанных общей культурой речи.

Термин «подход» в науке трактуется по-разному и рассматривается как:

- совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности, независимо от того, является ли она теоретической или практической (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.);
- мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания (Э.И. Монозон, Л.И. Новикова, Г.Н. Филонов и др.);
- глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного

процесса, включающая все его компоненты и в первую очередь самих субъектов педагогического взаимодействия – педагога и учащегося (Б.С. Гершунский, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский и др.);

- принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (Б.Г. Афанасьев, Л.Г. Евланов, М.М. Поташник и др.);

- основа исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определённых закономерностях, принципах и особенностях (М.А. Данилов, Л.В. Трубайчук, Е.Ю. Никитина, Н.С. Стефанова и др.).

В исследовании проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников разделяется мнение Е.Ю. Никитиной и др. о том, что подход – это основа исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определённых закономерностях, принципах и особенностях [207].

Анализ подходов в образовании позволил прийти к выводу, что обновление структуры и содержания филологической предметной области начального общего образования современной школы, в частности, педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников должно 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 педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, на поиске эффективных организационно-педагогических условий, которые позволят, сохраняя лучшие традиции начальной школы, внедрять инновационные интегрированные методико-технологические подходы и поднимать начальное образование на качественно новый уровень.

Личностно ориентированный (гуманистический) подход как общенаучная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников предполагает не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса.

Личностно ориентированный подход как направление деятельности педагога – это базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком в коллективе. Данный подход предполагает помощь педагогу и ребенку в осознании себя личностью, выявлении, раскрытии возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно-значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения [32].

На основании данного утверждения можно сделать вывод о необходимости реализации лично ориентированного подхода в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников. В последние годы лично ориентированный подход завоевывает образовательное пространство России. Большинство педагогов настойчиво осваивают теоретические основы и технологию использования данного подхода в образовательном процессе. Многие педагоги и руководители учебных заведений считают его одной из современных методологических стратегий в педагогической деятельности.

Актуальность лично ориентированного подхода обусловлена рядом объективно существующих обстоятельств. Во-первых, динамичное развитие российского общества требует формирования в человеке не столько социально-типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего ему стать и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме. Во-вторых, исследователи отмечают, что нынешним школьникам свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость, а это в свою очередь, детерминирует применение педагогами новых подходов и методов во взаимодействии с обучающимися. В-третьих, современная школа остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации ее жизнедеятельности. Отсюда очевидна необходимость построения лично ориентированных систем обучения и воспитания школьников [31].

Однако осознания целесообразности преобразований еще недостаточно для того, чтобы их осуществить. Не будет лишним заметить и то, что в настоящее время существуют малоизученные аспекты возможностей и условий применения лично ориентированного подхода в педагогической практике.

Большой вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли такие ученые, как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская и др. Опираясь на идеи педагогической и философской антропологии (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.Е. Зеньковский, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, В.П. Зинченко, О.Ф. Больнов, В. Дильтей, М. Шелер и др.) и научные труды отечественных и зарубежных ученых – представителей гуманистического направления в педагогике и психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс, Я. Корчак, С. Френе, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др.), они предприняли усилия для становления в России в середине 90-х годов XX века теории и практики лично ориентированной педагогической деятельности. В настоящее время очень важно систематизировать уже накопленные исследователями и практиками знания о данном подходе и на этой основе попытаться расширить границы его использования.

Под лично ориентированным подходом к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников мы

понимаем методологическую ориентацию (стратегию) в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных культуросообразных понятий, правил, положений, идей, а также способов и действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности в творческом осуществлении речевой коммуникации.

По своей сущности данный подход, по мнению Е.Н. Степанова и др., противостоит ранее существовавшей в отечественной школе социоцентрической модели обучения и воспитания учащихся. Во-первых, личностно ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере обучающегося, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов. Во-вторых, при использовании данного подхода педагог прилагает основные усилия не для формирования у обучающихся социально типичных свойств, а для развития в каждом из них уникальных личностных качеств. В-третьих, применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в образовательном процессе, способствующее преобразованию субъект-субъектных отношений между педагогами и обучающимися [61]. Существуют и другие различия между личностно ориентированным подходом и прежними методологическими ориентациями. Наиболее полно эти различия можно осмыслить посредством сравнительной характеристики личностно ориентированного и такого традиционного подхода, как индивидуальный (см. табл. 1.3.1.).

Таблица 1.3.1.

**Сравнительная характеристика
личностно ориентированного и индивидуального подходов**

Параметры сравнения	Индивидуальный подход	Личностно ориентированный подход
1. Теоретико-методологическая основа	Идеи традиционной педагогической парадигмы	Идеи гуманистической педагогики и психологии, философской и педагогической антропологии
2. Цель использования	На основе учета индивидуальных особенностей обучающихся способствовать формированию ЗУНов и социально ценных качеств	На основе выявления индивидуальных особенностей обучающегося содействовать развитию его индивидуальности
3. Содержательные аспекты применения	Когнитивный, практико-операционный, аксиологический компоненты содержания образования	Субъектный опыт обучающегося, пути и способы его анализа и самоанализа, актуализации и самоактуализации, обогащения и саморазвития

4. Организационно-деятельностные аспекты использования	Приемы и методы педагогики формирования, преобладание субъектно-объектных отношений	Приемы и методы педагогической поддержки, доминирование субъектно-субъектных помогающих отношений
5. Критерии анализа и оценки эффективности применения	Основные критерии – обученность учащихся как сформированность ЗУНов и воспитанность как усвоение социально одобряемых норм и ценностей	Главный критерий – развитость индивидуальности обучающегося, проявление его уникальных черт

Необходимо также уточнить состав лично ориентированного подхода.

Первая составляющая – основные понятия, которые при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом мыследеятельности субъектов образовательного процесса. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняет или даже делает невозможным осознанное и целенаправленное применение рассматриваемого подхода в педагогической деятельности. К основным понятиям лично ориентированного подхода, по мнению Е.Н. Степанова, Л.В. Трубайчук [293] и др., должны быть отнесены следующие: индивидуальность, самоактуализированная личность, самовыражение, субъект и др.

Вторая составляющая – исходные положения и основные правила построения образовательного процесса. В совокупности принципы лично ориентированного подхода могут стать основой педагогического кредо учителя: самоактуализации, индивидуальности, творчества и успеха, доверия и др.

И, наконец, *третий компонент* лично ориентированного подхода – это *технологическая составляющая*, которая включает в себя наиболее адекватные данной стратегии способы педагогической деятельности.

Технологический арсенал лично ориентированного подхода, по мнению Е.В. Бондаревской и др., составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как: диалогичность; деятельностно-творческий характер; направленность на поддержку индивидуального развития ребенка; предоставление обучающемуся необходимого пространства, выбора содержания и способов учения и поведения [32].

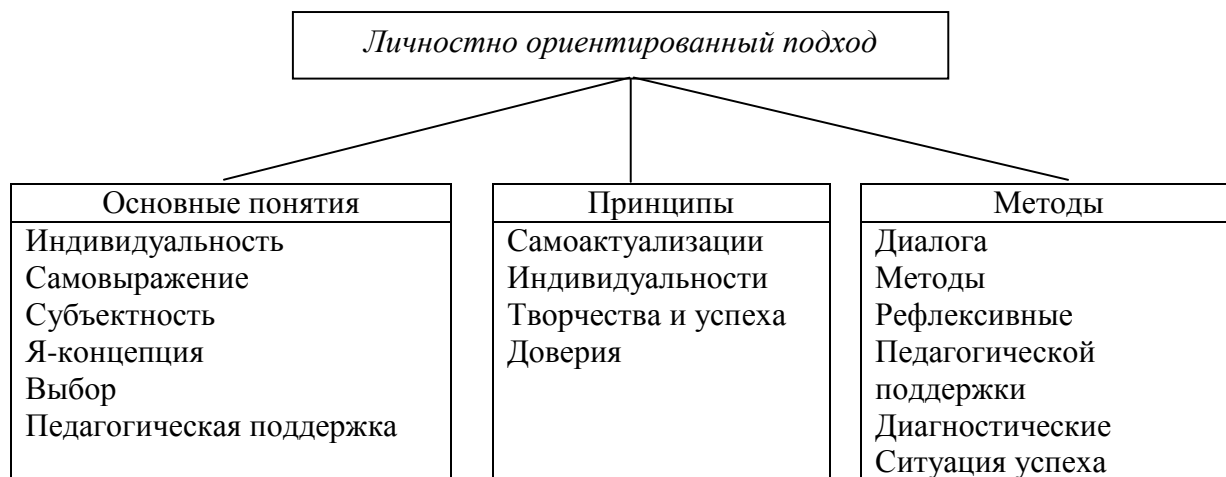
Большинство педагогов-исследователей склонны включать в данный арсенал диалог, игровые и рефлексивные методы и приемы, а также способы фасилитации и педагогической поддержки личности ребенка в процессе его саморазвития и самореализации.

Использование лично ориентированного подхода в коммуникативно-образовательном процессе, как полагают Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына, И.С. Якиманская и др. [350], невозможно без применения

методов диагностики и самодиагностики, а метод создания ситуации успеха считают важнейшим средством личностно ориентированной педагогической деятельности.

Теоретические и методические разработки Т.В. Машаровой и др.[292] убеждают в целесообразности включения в технологический арсенал личностно ориентированного подхода методов создания для обучающихся ситуаций индивидуального и коллективного выбора. Исходя из описания основных компонентов личностно ориентированного подхода, его строение можно представить в виде следующей схемы.

Схема 1



Личностно ориентированный подход в образовании – концентрация внимания педагога на целостной личности человека, забота о развитии не только его интеллекта, чувства ответственности, но и духовной личности с эмоциональными, эстетическими, творческими задатками и возможностями коммуникативного развития.

Цель личностно ориентированного подхода - создание условий для полноценного развития следующих функций личности: способности человека к выбору; рефлексии, оценке, поиску, творчеству; формированию образа «Я»; ответственности; автономности и т.п. [350].

В личностно ориентированном подходе ученик — главное действующее лицо всего образовательного процесса. Педагог становится помощником в развитии личности ученика. Организация такого учебного процесса предполагает наличие управления, формула которого вполне может быть взята у М. Монтессори – «помоги мне сделать это самому» [201].

Перечислим некоторые педагогические технологии на основе личностно-ориентированного подхода: личностно-ориентированное обучение (Якиманская И.С. и др.); технология саморазвивающего обучения (Селевко Г.К. и др.); гуманно-личностная технология (Амонашвили Ш.А. и др.) и т.д.

Мера эффективности личностно ориентированных педагогических технологий существенно зависит от того, в какой степени полно представлен

в них человек в его многообразной субъектности, как учтены его особенности, каковы перспективы их развития. Отсюда - приоритет субъектно-смыслового обучения и воспитания по сравнению с информационным, направленность на формирование у детей субъектных картин мира в отличие от однозначных «программных» представлений. Смыслопоисковый диалог, включение учебных задач в контекст жизненных проблем - приоритетные формы организации педагогического взаимодействия.

Педагогическое управление осуществляется педагогом с целью развития личности ребенка, перевода его на позицию субъекта. Предвосхищение будущего развития личности воспитанника формируется у педагога на основе знаний природы ребенка, закономерностей его развития целесообразности педагогических воздействий; что педагогическое воздействие наполнено социальным смыслом, поскольку педагог приобщает школьников к жизни в обществе. Поэтому он должен транслировать ребенку мир на уровне высоких культурных достижений, выработанных человечеством. В целом педагогическое воздействие - это особый вид деятельности педагога, его тонкое прикосновение к личности, направленное на раскрытие ее потенциальных возможностей быть и становиться субъектом деятельности и своей собственной жизни.

Педагогическое управление осуществляется как раскрытие, демонстрация и передача личностного ценностного отношения педагога. И от того, насколько ярко ему удастся выразить себя, зависит ответная реакция воспитанника, внутренне переживающего это отношение (сопереживание, ощущение радости, а, может быть, и гнева, недовольства и др.), его проявление в словах, мимике, поступках [352].

От понятия педагогического управления и воздействия перейдем к анализу педагогического взаимодействия, понимаемого как особой формы связи между участниками образовательного процесса, в ходе и результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса, имеет социально значимый характер.

Личностно ориентированное взаимодействие «учитель-ученик», предполагает признание личности ребенка субъектом и партнером образования, создание благоприятных условий, содействие в его личностном развитии, формировании у него нравственных ориентаций, в его самоопределении [316].

Главный путь перехода к плодотворным типам взаимодействия - включение в совместную коллективно-творческую деятельность, создание условий для совместных переживаний, вклад каждого в общий результат.

Представим анализ особенностей традиционной и личностно ориентированной системы обучения младших школьников (см. табл. 1.3.2).

Таблица 1.3.2.

**Сравнительный анализ особенностей традиционной системы
и лично-ориентированной системы обучения младших школьников**

<i>Особенности организации образовательного процесса</i>	
<i>Традиционный урок</i>	<i>Лично-ориентированный урок</i>
Материал однотипный	Материал разного типа, вида и формы
Преобладают задачи упражнения, выполняемые по образцу (алгоритму)	Преобладают проблемные, неоднозначные задания
Материал практически не отражает различные источники получения информации и не стимулирует к самообразованию	Имеется специальный вид материала: справочно-информационный и самообразовательный
Доля творческих заданий мала (это дополнительный материал для «сильных» учеников)	Большое количество творческих заданий или заданий с творческим продолжением
Чаще фронтальная или самостоятельная работа	Используется материал, рассчитанный на различные виды взаимодействия учащихся по ходу урока (парная работа, групповая)
Класс мысленно делится учителем на «сильных», «средних», «слабых»	Разноуровневые задания различной степени сложности для реализации выбора
<i>Особенности классификации дидактического материала</i>	
В зависимости от класса (возраста учащихся), темы, степени его освоения	Материалы различного типа, вида и формы в рамках каждой темы
<i>Доступность материала для ученика</i>	
Право выбора материала принадлежит учителю	Право выбора задания из серии вариативного дидактического материала принадлежит ученику
В классе материалы не доступны детям	Материалы всегда доступны детям
Ученики редко привлекаются (или не привлекаются совсем) к изготовлению дидактического материала	Ученики являются соавторами учителя в разработке материала и участвуют в его изготовлении
<i>Ключевые моменты организации уроков</i>	
Субъектный опыт ученика не учитывается учителем при планировании и проведении урока	Признание ученика носителем субъектного опыта, выявление и использование этого опыта в работе
Урок по форме и содержанию отражает видение учителем того, как лучше его построить и оснастить	Участие учеников в организации и анализе урока, учет их мнений при планировании последующих уроков
Урок - последовательность этапов, которых учитель жестко придерживается, не выходит за рамки намеченного плана	Урок представляет собой серию учебных ситуаций, развивающихся в соответствии с инициативой учащихся
Время, отведенное на уроке на определенные виды работ, жестко регламентировано	Учитель при планировании времени урока предусматривает возможность гибкого изменения временных рамок для обсуждения, дискуссии и т.д.
Внимание учителя приковано к контролю за реализацией в полном объеме продуманного им урока	На уроке учитель отмечает (наблюдает) индивидуальные предпочтения учащихся в работе с учебным материалом (для составления индивидуального учебного

	профиля школьника)
Дидактический материал, используемый на уроке, однотипен и ранжирован по степени сложности	Дидактический материал различного типа, вида и формы, позволяющий реально учитывать психофизиологические особенности учащихся
Преобладает объяснительно – иллюстративный метод, применяя который учитель стремится к выработке правильных познавательных действий	Преобладают методы проблемного обучения, ориентированные на активизацию самостоятельности детей
Основная форма взаимодействия на уроке – фронтальная беседа по схеме «учитель – класс»; преобладает монолог учителя или диалог в виде односложных ответов учеников на вопросы учителя	Основной формой взаимодействия на уроке является парная и групповая работа (диалогическое общение, полилог)
Оценивание – по конечному результату, при этом ученики часто сравниваются учителем по горизонтали «сильный – слабый», выставляются отрицательные отметки с последующим анализом ошибок	Учитель и ученики оценивают не только результат деятельности, но и ее процесс (оригинальность, самобытность, своеобразие); ученик сравнивается сам с собой, а не с другими; широко используется самооценка и взаимооценка
Домашние задания однотипны (действия по образцу), одинаковые для всех	Домашнее задание предполагает возможность выбора способа его выполнения, а также использование творчества ученика

Личностно ориентированная система начального общего образования расставляет следующие приоритеты [298; 299 и др.]:

- Учёт межпредметных связей (теоретических и методических);
- Развитие коммуникативных универсальных учебных действий (педагогические технологии обучения сотрудничеству: умение детей работать в группе, принимать помощь от одноклассников и самим оказывать помощь, формулировать содержательную часть речи, оформлять результат в виде доклада, выпуска газеты, репортажа, презентации);
- Упор на практическую составляющую теоретических знаний (содержательную и организационную);
- Работа с разными источниками информации (учебник, 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 определённой темы или раздела предмета с поэтапным годовым отчетом);
- Использование новых форм контроля (контроль как способ обозначения проблемы, способ вскрытия того противоречия, которое присуще не столько данному ребенку, сколько индивидуальному подходу к нему).

- Создание новых представлений об уроке и его результативности (урок как продолжение длящегося диалога с детьми, а не как композиционно законченная единица учебного процесса, удобная для обозрения проверяющего).

Таким образом, в современной школьной практике необходимо шагнуть на более высокую ступень в организации образовательного процесса, от информационного типа образования перейти к личностно ориентированному, которое, в большей мере, проецирует развитие, саморазвитие, самоутверждение, самореализацию личности учащегося. Решить ее - значит создать эффективные организационно-педагогические условия, в которых возможно реализовать педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников, и, прежде всего, создать благоприятный психологический климат, доброжелательные доверительные взаимоотношения, способствующие эффективному образовательному процессу в целом и становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности обучающихся в частности.

Семиотический подход как конкретно-научная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников представлен в работах таких исследователей, как Р. Карнап, Ч.У. Моррис, Я.Р. Мукаржовский, Ч.С. Пирс, Ф. де Соссюр, А.П. Тарский, Н.С. Трубецкой, Ю.Н. Тынянов, Б.М. Эйхенбаун, Р.О. Якобсон и др. [231; 277; 348 и др.]

Семиотика (от греч. semeion - знак, признак) - наука, исследующая способы передачи информации, свойства знаков и знаковых систем в человеческом обществе (главным образом, естественные и искусственные языки, а также некоторые явления культуры, обычаи, обряды, ритуалы) в природе (коммуникация в мире животных) или в самом человека (зрительное и слуховое восприятие, логическое рассуждение и т.д.) [124]. Термин «знак» понимается в широком смысле как некоторый объект, которому при определенных условиях (образующих в совокупности знаковую ситуацию) сопоставлено некоторое значение, могущее быть конкретным или абстрактным.

В круг интересов семиотики входят человеческая коммуникация, общение животных, различные информационные и социальные процессы, функционирование и развитие культуры, всех видов искусства и др.

Основателем семиотики считается Ч.С. Пирс, американский логик, философ и естествоиспытатель, который предложил название этой науки, охарактеризовал ее задачи и рамки, дал определение знака и разработал первоначальную классификацию знаков (индексы, иконы, символы). Ч.С. Пирс использовал понятие семиотики для описания триадической природы элементарного знакового отношения «объект - знак - интерпретанта». По его мысли, знаки должны быть интерпретированы, чтобы быть знаками. Интерпретанта - это перевод, истолкование отношения «знак – объект»

(например, объяснение значения данного слова с помощью других слов). Согласно Пирсу, каждый знак способен порождать интерпретанту, и этот процесс практически бесконечен [231]. В рамках подхода раскрывается понятие семиозиса – динамического процесса функционирования знака, деятельности знака по производству своей интерпретанты.

Семиотические идеи Ч.С. Пирса получили известность, благодаря трудам другого американского философа Ч.У. Морриса, который определил структуру семиотики, а также выделил три измерения семиозиса, которые зачастую рассматриваются как различные сферы семиотического анализа: семантику (отношение между закононосителем, предметом обозначения и понятием о предмете), синтактику (отношение знаков друг к другу) и прагматику (отношения между знаками и теми, кто ими пользуется), т.е. интерпретаторами [370].

Теория Пирса получила дальнейшее развитие в работах выдающихся философов и лингвистов Р. Карнапа, Л. Ельмслева, Н.С. Трубецкого, Р.О. Якобсона и др.

Принято считать, что общие принципы семиотики как науки о знаках были отмечены Ч.С. Пирсом и выдающимся лингвистом Ф. де Соссюром на основе наблюдений над естественным языком одновременно и независимо. При этом Ч.С. Пирс стремился к созданию особого варианта математической логики, так называемой чистой, или умозрительной грамматики, а Ф. де Соссюр - к определению предметной области различных знаков как объектов новой науки, названной им семиологией [277]. Ф. де Соссюр был первым лингвистом, применившим понятие знака к конкретному описанию языка, что позволило ему вскрыть некоторые существенные стороны механизма внутренней организации языка как системы.

В основе семиотики лежит понятие знака, понимаемого по-разному в различных традициях. В логико-философской традиции, восходящей к Ч.У. Моррису и Р. Карнапу, знак понимается как некий материальный носитель, представляющий другую сущность (в частном, но наиболее важном случае - информацию). В лингвистической традиции, восходящей к Ф. де Соссюру и к работам Л. Ельмслева, знаком называется двусторонняя сущность. При этом материальный носитель называется означающим (синонимы - форма, план выражения), а то, что он представляет - означаемым (синонимы - содержание, план содержания, значение, смысл) [278].

Одним из наиболее существенных понятий семиотики является понятие «знаковой ситуации», введенное еще Ч.У. Моррисом. Теория знаковых ситуаций разрабатывалась также Ч.К. Огденом и А.А. Ричардсом [372], которые как исходные рассматривали понятия «символ», «мысль» и «вещь» являющиеся необходимыми константами «семантического треугольника». В свою теорию знаковых ситуаций эти авторы ввели понятие внутреннего психологического и внешнего контекста, для нее характерно акцентирование факта связи знакового выражения с ментальным,

мыслительным образом вещи. Г. Фреге в составе знаковой ситуации включает знак, значение, предмет, которые также составляют треугольник, углы которого означают соответственно: предмет, вещь, явление – денотат; знак; понятие о предмете, вещи – десигнат [314]. Л.А. Абрамян в своих изысканиях выделяет четыре элемента, характеризующие знаковую ситуацию: предмет обозначения, непосредственно знак, субъект, воспринимающий знак и отношения между ними [2]. В последнее время среди признаков знаковой ситуации стали называть обязательное присутствие таких отношений, как сигматика (знак-объект) и использование знака для коммуникативного процесса (человек-человек).

Разные виды знаково-символических средств используются в реальной действительности не изолированно, а комплексно. Речь может идти лишь о доминировании знаково-символических средств с большей или меньшей степенью выраженности каких-либо характеристик. Специфика используемых знаково-символических средств определяется тем, в рамках какой деятельности и для каких целей (прагматическая функция) они употребляются.

Еще одно ключевое понятие семиотики - знаковый процесс, или семиозис. Семиозис определяется как некая ситуация, включающая определенный набор компонентов. В основе семиозиса лежит намерение лица А передать лицу Б сообщение. При этом лицо А называется отправителем сообщения, лицо Б - его получателем, или адресатом. Отправитель выбирает среду Г (или канал связи), по которой будет передаваться сообщение, и код Д. Код Д, в частности, задает соответствие означаемых и означающих, т.е. задает набор знаков. Код должен быть выбран таким образом, чтобы с помощью соответствующих означающих можно было составить требуемое сообщение. Среда и означающие кода должны также подходить друг к другу. Код должен быть известен получателю, а среда и означающие должны быть доступны его восприятию. Таким образом, воспринимая означающие, посланные отправителем, получатель с помощью кода переводит означаемые и тем самым принимает сообщение [14].

Частным случаем семиозиса является речевое общение (или речевой акт), а частным случаем кода – естественный язык. Тогда отправитель называется говорящим, получатель – слушающим, или также адресатом, а знаки - языковыми знаками. Код (и язык в том числе) представляет собой систему, которая включает структуру знаков и правила ее функционирования. Структура, в свою очередь, состоит из самих знаков и отношений между ними (иногда говорят также о правилах комбинирования) [18].

Результаты семиотических исследований (Я.Р. Мукаржовский, Н.С. Трубецкой, Ю.Н. Тынянов, Б.М. Эйхенбаум, У. Эко, Р.О. Якобсон и др.) демонстрируют параллелизм семантики языка и других знаковых систем.

Однако, поскольку естественный язык является наиболее сложной, мощной и универсальной знаковой системой, непосредственное перенесение семиотических методов в лингвистику малоэффективно. Скорее, наоборот, методы лингвистики, и в том числе лингвистической семантики активно влияют на развитие семиотики (Дридзе Т.М., Караулов Ю.Н., Петров В.В., Дейк Т.А., Леонтьев А.А., Лотман Ю.М. и др.) [66; 70; 96; 122; 128].

В XX в. семиотика развивалась в разных направлениях. В американской семиотике объектом изучения стали различные невербальные символные системы, например, жесты или языки животных. В Европе напротив, первоначально главенствовала традиция, восходящая к Ф. де Соссюру [277].

Семиотику развивали лингвисты (Л. Ельмслев, С.О. Карцевский, Н.С. Трубецкой, Р.О. Якобсон и др.); литературоведы (В.Я. Пропп, Ю.Н. Тынянов, Б.М. Эйхенбаум и др.). Лингвистические методы переносились и на другие области. Так, Я.Р. Мукаржовский использовал методы, разработанные в Пражском лингвистическом кружке, для анализа искусства как знакового феномена. Позднее структурные методы для анализа социальных и культурных явлений использовали французские и итальянские структуралисты Р. Барт, А. Греймас, К. Леви-Строс, У. Эко и др. [17; 343 и др.].

В 1960-1970-е гг. образовались две школы семиотики – французская (Ролан Барт, Альгирдас Греймас, Юлия Кристева, Клод Леви-Строс, Цветан Тодоров и др.) и так называемая Московско-тартуская (Ю.М. Лотман, З.Г. Минц, И.А. Чернов и др. - Тарту; В.В. Иванов, И.И. Ревзин, В.Н. Топоров, Б.А. Успенский и др.).

В рамках Московско-тартуской школы семиотики объединились две традиции: московская лингвистическая и ленинградская литературоведческая, к последней из которых принадлежали Ю.М. Лотман и З.Г. Миг. Исследования Ю.М. Лотмана [128], посвященные семиотике русского быта и литературы, сыграли большую роль в развитии отечественной семиотики. В его работах ключевым является понятие «текст» (прежде всего, художественный), распространенное на описание культуры в целом.

Для начального этапа деятельности Московско-тартуской школы было характерно чрезвычайное разнообразие охватываемой тематики, при этом было широко представлено исследование «простых» систем: дорожных знаков, карточных игр, гаданий и т.д. Постепенно, однако, интересы членов школы сместились к «сложным» знаковым системам: мифологии, фольклору, литературе и искусству (Рождественский Ю.В., Салмина Н.П. и др.) [247; 248].

К семиотическому анализу текстов [70] в самом широком смысле слова относится, например, исследования мифов (В.В. Иванов, В.Н. Топоров и др.), фольклорных и авторских текстов (М.И. Лекомцева, Т.М. Николаева, Т.В.

Цивьян и др.). Другое направление, связанное с понятием текста, представлено в работах Ю.М. Лотмана, Т.М. Николаевой, А.И. Новикова, Ю.С. Степанова и др. [128; 214; 267 и др.]. В этом случае речь идет о тексте культуры, а само понятие культуры становится центральным, фактически вытесняя понятие языка. Культура понимается как знаковая система, по существу, являющаяся посредником между человеком и окружающим миром. Она выполняет функцию отбора и структурирования информации о внешнем мире. Соответственно, различные культуры могут по-разному производить такой отбор и структурирование.

Принято выделять лингвистическую и нарративную семиотику.

Нарративная семиотика (от лат. *narrare* - рассказываю), в той или иной мере представленная в исследованиях Р. Барта, Ю. Кристевой, Ю.М. Лотмана, Ц. Тодорова и др., изучает преимущественно художественные, а также юридические, публицистические, религиозные тексты, произведения живописи, кино, архитектуры и т.д., рассматривая их по аналогии с исследованиями языка. Нарративная семиотика в этом отношении лишь завершает предшествующую научную традицию: во всех материалистических эстетических теориях прошлого, а также в диалектико-материалистической эстетике искусство характеризуется как неразрывное единство чувственно-материальных и идеально-смысловых моментов, причем первые выступают как выражающее (явление, факт, означающее), а вторые – как выражаемое (означаемое, сущность, смысл, идея), и, следовательно, эти теории имеют дело с глубинными знаковыми отношениями. Однако семиотической системой, а значит, и непосредственным предметом нарративной семиотики является не искусство в целом, а отдельное произведение искусства, так как только в пределах отдельного произведения (реже их цикла) действуют определенные аналогии с языком и речью, т.е. устанавливаются более или менее однозначные правила означивания (семиозиса), единицы «словаря», правила «синтаксиса» и порождения текста (А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман, Т.М. Николаева, А.И. Новиков, М.А. Нуждина и др.) [120; 128; 214 и др.].

Проанализировав идеи ведущих ученых данного научного направления (Выготский Л.С., Зильберг Б.А., Клаус Г., Леонтьев А.А., Лотман Ю.М., Пирс Ч.С. и др.), мы не нашли единой трактовки понятия знака в языке. Представляется возможным лишь выделить специфические особенности знака, применительно к языку [52; 120; 128; 231 и др.], а именно:

- язык по своей цели - прежде всего, знаковая система, так как он организован таким образом, что всегда готов к образованию новых знаков;
- всякое выражение есть знак; знак материален, т.е. он доступен чувственному восприятию;
- знак не имеет значения, но направлен на значение, поэтому знак - член определенной знаковой системы;
- необходимо различать настоящие знаки и простые метки, которые

не направлены на значение, а остаются простым обозначением;

- содержание знака не совпадает с его материальной характеристикой;
- содержание знака определяется его различительными признаками аналитически выделяемыми и отделяемыми от неразличительных;
- знак и его содержание определяются местом и ролью данного знака в данной системе знаков.

По мнению А.А. Веряева и др., знаковые системы делают процесс мышления более продуктивным, выводящим на динамические и статистические закономерности предмета познания. Следовательно, большое значение необходимо уделять семиотическому компоненту образования вообще, и коммуникативного образования в частности. Образование – процесс достижения цели, процесс деятельности и движения, в котором обязательна деятельность обучаемого. Когда присутствует только она, то говорят о самообразовании и самовоспитании. Но реально существует процесс взаимодействия с опредмеченным человеческим опытом. Опыт, в свою очередь, опредмечивается в знаковом материале [46].

Процесс образования есть процесс опредмечивания, производства значений, который должен быть управляемым педагогом, поскольку необходим гарантированный результат. Поэтому процесс стандартизируется путем осуществления целенаправленного обучения.

Нагляднее всего семиотичность проявляется в языке, который является одной из большого множества разнообразных знаковых систем. Люди пользуются им в целях коммуникации, передавая различные сообщения и делаясь со своими собеседниками информацией о результатах познавательной деятельности. Само слово «коммуникация» восходит к латинскому *communis* «делаю общим, связываюсь». Знаки, из которых строятся сообщения, выполняют роль носителей определенных смысловых содержаний (значений). Именно благодаря им оказывается возможным кодирование передаваемой в сообщениях информации и реализация коммуникативных намерений.

На основании анализа лингвистической литературы (Дейк Т.А., Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Клаус Г., Рождественский Ю.В., Рудиев В.П., Сепир Э., Соссюр Ф. и др.) язык как знаковую по своему устройству и коммуникативную по своему назначению систему можно охарактеризовать следующим образом:

- язык - одна из множества знаковых систем, которыми пользуются люди для коммуникативных целей, т.е. ради передачи информации, знаний о мире и о себе;
- язык в отличие от всех прочих знаковых систем обладает неограниченной информационной мощностью, так как он способен служить передаче информации любого рода о любом событии, факте, явлении, ситуации реального и представляемого мира;
- так как возможности познания мира человеком беспредельны, а

человеческая память небесконечна, язык устроен таким образом, чтобы с помощью конечного числа элементов передать бесконечное множество сообщений (язык имеет в своем инвентаре, в принципе, конечное число воспроизводимых элементарных знаков типа морфем и слов и ограниченное число способов конструирования бесчисленного множества новых, неповторимых сложных знаковых образований типа словосочетаний, предложений и текстов);

- языковой знак двусторонен. Одну сторону знака образует означаемое (сигнификат, содержание), другую сторону знака образует означающее (сигнификант, выражение). Обе стороны языкового знака тесно связаны, одна сторона невозможна без другой. Это единство – обязательное свойство морфемы, слова, словосочетания, предложения, текста;

- знак существует, для того чтобы его посредством назвать, обозначить денотат, т.е. выделенный сознанием какой-либо предмет, признак, действие, состояние, положение дел, ситуацию, событие и т.п. Тот или иной предмет действительности становится денотатом лишь в рамках конкретной знаковой ситуации и в конкретном акте высказывания. Денотат – это не просто предмет, а предмет, выделенный (как целое или в отдельных своих сторонах) для наименования;

- у многих знаков (но далеко не у всех) означаемое и означающее связаны условным, иначе произвольным образом, т.е. эта связь не зависит от природных факторов и не является причинно-следственной. Именно поэтому знаки одного языка отличаются от знаков другого языка;

- связь данного означаемого и данного означающего является обязательной в данном языковом коллективе. Отдельный, говорящий не может нарушить эту связь, не рискуя оказаться непонятым;

- вместе с тем стороны знака (в соответствии с законом о его асимметричной природе) могут как бы «скользить» относительно друг друга. В итоге одному означаемому в соответствие могут быть поставлены два или более означающих (синонимия), а одно означающее может соотноситься с несколькими означаемыми (омонимия);

- ни один знак не существует в изоляции. Он существует лишь как элемент системы, образуя оппозиции другим знакам этой же системы, отличаясь от них одним (или более чем одним) дифференциальным признаком. Совокупность дифференциальных признаков, которые характеризуют отношения данного знака другим, образует основу для опознавания (идентификации) этого знака в различных контекстах его употребления.

Следует отметить, что традиционно языкознание концентрировало внимание только на знаках (М.М. Бахтин, Ч.С. Пирс, Ф. де Соссюр и др.) в своих исследованиях опирались на отдельный знак, однако уже в работах в центре внимания оказываются знаковые последовательности. Новейшая семиотика сосредоточивает свой интерес на высказывании как полном знаке,

с которым соотносится не отдельный элемент опыта, а некая целостная ситуация [231; 277 и др.].

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.

Вышеизложенное приводит нас, вслед за М.М. Бахтиным, А.А. Веряевым, Ю.С. Степановым и др., к необходимости считать *высказывание одной из основных единиц коммуникативного образования* с позиций семиотического подхода. Мы разделяем мнение ученых (М.М. Бахтин, Ч.С. Пирс, Ф. де Соссюр, О.Г. Филимонова и др.) о том, что и знак, и высказывание являются носителями информации, однако представление о высказывании богаче, поскольку в нем внимание концентрируется и на процессуальной стороне как акте коммуникативного взаимодействия, и на знаковом. Кроме того, высказывание представляет собой элементарный объект культуры, посредством которого передается социальный опыт. Высказывание транслируется в коммуникативных актах и является мельчайшей распознаваемой единицей, передаваемой не генетическим путем, а имитацией.

По мнению М.М. Бахтина, язык реально существует в форме «единичных конкретных высказываний», границы которых предполагают смену речевого субъекта. Одной из основных характеристик высказывания является направленность его на ситуацию диалога, наполненность «диалогическими обертываниями». Высказывание носит целостный характер и его признаком является «обращенность к другому» Ю.В. Рождественский и др. развивает в своих работах классификацию высказываний по видам модальности. Каждый тип высказываний порождает и соответствующий тип ответа - новое сообщение, пересказ, действие, умолчание. Соответствие пар высказываний в связке следует правилам этикета, определяется семантикой высказываний, намерениями говорящих. Ю.В. Рождественский справедливо утверждает, что высказывания можно также классифицировать по типу порождения, одновременно подчеркивая, что изучение отношений высказываний является сегодня сложной малоизученной проблемой, которая осложняется еще и тем, что в отношениях отражается целый ряд моментов: национальных, психических, личностных, историко-культурных, возрастных и т.д. [247; 248 и др.].

В своих исследованиях М.М. Бахтин и др. подчеркивают, что высказывание является «строительным материалом» в производстве текстов. В этой связи мы полагаем, что *следующей семиотической единицей, которая должна рассматриваться в рамках семиотического подхода к управлению коммуникативным образованием, является связный текст.*

По мнению ряда ученых (П.К. Бабинская, Е.А. Маслыко, С.И. Петрова и др.), *текст следует изучать в следующих обучающих функциях*: как иллюстрацию функционирования языковых единиц; как образец речи определенной структуры, формы и жанра; как образец реализации речевых намерений автора; как модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения (текст-диалог); как структуру управления смысловым восприятием; как структуру управления учебными действиями обучающихся в обучении аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике) и видам речевой деятельности (всем видам чтения, говорению, аудированию, письму). Диалогические тексты, особенно специально составленные, способны стать основой самостоятельного коммуникативного тренинга, то есть, самообучения.

В связи с тем, что текст является одной из единиц коммуникативного образования младших школьников, мы полагаем, что чрезвычайно важно учитывать его характеристики как лингвистического объекта, т.е. особенности типа, жанра и как единицы обучения, т.е. его коммуникативную задачу и определяемые ею способы работы с текстом.

Текст как система речевого продукта носителей изучаемого языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца; функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентации на определенного адресата с отражением определенного социального деятельностного фона, выражением социальной и личностной позиции. Таким образом, текст является тем центром, вокруг которого строится вся система обучения. Являясь целостным и законченным по содержанию и по форме речевым произведением, текст репрезентирует определенную тему и акт общения, содержит изучаемый лексико-грамматический материал, служит образцом речевой коммуникации носителей языка.

Следовательно, текст, прежде всего, является носителем определенной информации, а также образцом использования конкретного языкового материала в речи (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лотман Ю.М. и др.). При этом главными требованиями, предъявляемыми к тексту как к речевому продукту, являются связность (когерентность), цельность и содержательность (Дридзе Т.М., Лотман Ю.М. и др.). Для того, чтобы речевой продукт был естественным, он должен отвечать всем указанным требованиям.

Согласно исследованиям (Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. и др.), главным в тексте считается смысловой элемент, ради которого и создается сам текст. В связи с этим А.А. Гончаров, Р.П. Мильруд и др. отмечают, что смысл имеет не сам текст, а процесс его создания и восприятия. Смысл как таковой - это отношение мотива к цели (Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. и др.). Коммуникативный смысл текста - это отношение его содержания к достигаемой цели коммуникации (Е.И. Пассов, В.Б. Царькова и др.). По

мнению этих и других исследователей, коммуникативный смысл текста может считаться понятным, если обучающиеся способны воспользоваться текстом в новых коммуникативных условиях.

На современном этапе развития общества, как уже было отмечено нами, огромное место в образовании отводится культуре, приобщению к ней, участию в диалоге культур. В связи с этим *третьей единицей коммуникативного образования является культура.*

Культура понимается как знаковая система, по существу являющаяся посредником между человеком и окружающим миром (Елизарова Г.В., Гумбольдт В., Кулага А.М. и др.).

Процесс коммуникативного образования учащихся должен начинаться с пересмотра роли родного языка и культуры в образовании. Культура, понимаемая как знаковая система, по существу является посредником между человеком и окружающим миром. Она выполняет функцию отбора и структурирования информации о внешнем мире. Соответственно, различные культуры могут по-разному производить такой отбор и конструирование. Поэтому изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом коммуникативного образования младших школьников.

Процесс изучения культуры должен быть целенаправленным и управляемым, а изучение культуры начинается с изучения языка. Узнавая новую языковую форму, обучающиеся открывают для себя ту часть культуры, ту социокультурную единицу, которая стоит за ней. Так, через русский язык учащиеся конструируют культуру народа, говорящего на нем. Русская культура предстает в виде мозаики, которая постоянно дополняется новыми элементами. Учащиеся воспринимают ее не как отражаемую в языке, а как создаваемую языком [51].

По мнению Н.В. Барышниковой, А.В. Вартанова, А.А. Миролюбова, Е.И. Пассова и др., изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом коммуникативного образования, так как она представляет собой ключ к пониманию иной культуры. В понятии «межкультурная коммуникация» заложено равноправное взаимодействие представителей различных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения изучаемой и собственной культур. Обучать культуре страны изучаемого языка – означает учить узнавать, понимать, оценивать коммуникантов, постигать другие народы посредством языка, в результате чего мы начинаем лучше познавать самих себя. Изучение культуры посредством языка становится возможным только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка. Следовательно, родная культура является той базой, которая делает возможным приобщение личности к культуре другого народа, изучению и пониманию ее с помощью языка.

Таким образом, процесс изучения культуры идет от частного – языковых структур – к общему – познанию и пониманию культуры. Однако данная схема может стать головоломкой без учета особенностей родной культуры. Таким образом, процесс коммуникативного образования должен начинаться с пересмотра роли родного языка в образовании.

Проблемы обучения русскому языку как родному связаны с вопросами формирования национального сознания учащихся. Необходимость их решения должно внести изменения в современную методику обучения русскому языку.

Для выяснения соотношения понятий «высказывание», «текст», «культура» обратимся к работам Ю.М. Лотмана. По его мнению, соотношение текста и культуры диалектично. Текст становится объектом культуры в том случае, когда он обладает не только свойством связности, т.е. интерпретируется как связный комплекс, но и теряет ситуативную ценность (высказывания и тексты начинают обладать не только ценностью «в данном месте и в данное время»). Ценностные свойства текста должны транслироваться в пространстве и времени, от одной личности к другой.

Таким образом, естественно выстраивается триада «высказывание↔текст↔культура», где все понятия находятся в генетической связи по отношению друг к другу. С учетом такой диалектической взаимосвязи данных понятий *педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников с позиций семиотического подхода - это управление процессом порождения/восприятия у младших школьников определенных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями обучаемых и соответствуют сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся.*

Понятие языковой личности, сформулированное В.В. Виноградовым и невостребованное долгие годы, обретает в наше время новую жизнь, выводит на новую проблематику в современном образовании. В исследовании проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младшего школьника представляется необходимым уточнение понятия «коммуникативно-развивающаяся языковая личность». Это объясняется тем, что к современному школьнику сегодня повышаются этические и эстетические требования общества.

Солидаризируясь с мнением В.В. Виноградова и Ю.Н. Караулова [47; 96], *под коммуникативно-развивающейся языковой личностью мы понимаем совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых высказываний (текстов), которые различаются: определённой целевой направленностью; степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности.* Следовательно, тексты, представляющие собой любые

устные и письменные высказывания монологического и диалогического характера, могут служить характеристикой языковой личности.

Коммуникативно-развивающаяся языковая личность младшего школьника – это личность, обладающая богатым внутренним миром, проявляющимся в готовности к взаимному диалогу, открытости, толерантности и содружеству, в постоянном стремлении к совершенствованию собственного речевого и неречевого поведения.

Анализ позиций современных учёных (Л.К. Граудина, С.Ф. Иванова, А.А. Леонтьев, Г.И. Миськевич и др.), разрабатывающих основы речевой деятельности позволил выявить особенности коммуникативной деятельности в виде пяти *компонентов коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника*: 1) изобретение речи с учётом цели, адресата; 2) её логико-композиционное строение; 3) выбор средств выражения; 4) произнесение; 5) контроль действия.

Таким образом, языковая способность личности рассматривается нами как механизм, обеспечивающий речевую деятельность, т.к. полноценная речевая деятельность является одной из важнейших в жизни человека.

Общее отношение к моделирующим ситуациям школьники выражают в знаковой форме, что и представляет собой содержательную абстракцию изучаемого материала. Продолжая анализ учебного текста или фрагмента художественного произведения, они раскрывают закономерную связь исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение нужного слова или выражения.

С точки зрения семиотического подхода, целесообразно использовать метод, который можно назвать *коммуникативно-ориентированный анализ текста*. Данный метод впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение. В этом случае общение не просто декларируется, являясь простым приложением к обучению, а на деле служит: а) каналом, по которому осуществляется познание; б) средством, развивающим индивидуальность; в) инструментом воспитания необходимых качеств личности; г) способом передачи опыта и развития умений общаться [41; 45; 78; 108; 140].

Коммуникативно-ориентированный анализ как метод позволяет увидеть этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, этапы развития языкового сознания. Расширяя возможности для осознания языкового поведения личности, отобранные из учебных произведений блок-концепты конкретных коммуникативных ситуаций, аккумулируют важную для языковой личности информацию о нормах речевого взаимодействия людей.

Коммуникативно-ориентированный анализ даст возможность при чтении учебных или художественных текстов вычленять фрагменты (блок-концепты), представляющие собой коммуникативные ситуации, которые рассматриваются во взаимосвязи определённых компонентов: говорящий,

слушающий, высказывание, коммуникативные средства, обстоятельства, цель, прогнозируемый результат. Блок-концепт подвергается глубокому анализу, установлению взаимосвязей в предложениях и осмыслению с целью коммуникативного образования младших школьников.

Данный метод поможет увидеть авторский замысел и оценку происходящего в блок-концепте и произведении в целом в реальных проявлениях языковой способности автора.

Герменевтический подход как методико-технологическая основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием 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 исследователей: Х.-Г. Гадамера, В. Гумбольдта, В. Дильтея, А. Лоренцера, П. Рикера, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера, Ф. Шлейермахера, К. Ясперса и др.

С целью разработки научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами избран герменевтический подход, отдельные элементы которого просматриваются на протяжении всей истории педагогического познания.

Трактовка выделенного нами подхода базируется на концептуальных положениях философии, педагогики, культурологи, лингвистики, что вносит в его разработку строгость исходных положений, постановку исследовательских задач и их решение, служит базой для обоснованного прогнозирования результатов исследования.

Главной составляющей методико-технологической основы исследования является герменевтика. Её мы определили вследствие анализа научной литературы, который показал, что именно представители герменевтики уделяли пристальное внимание языку как знаковому механизму общения. Детализируя определение языка, они особо подчёркивают, что язык – это сложнейшая система значений и отношений, предписаний и оценок, этики и эстетики, веры и убеждений, концепции времени и пространства.

Представители герменевтики, рассматривая язык как способ существования человека, особое внимание обращают на побудительную и оценочную функции языка. С этих позиций, эмоциональное, этическое, эстетическое воздействие слова, его потенциальная убеждающая и управляющая сила обнаруживают свою приоритетную значимость практически в любой деятельности человека: учебно-воспитательной, политической, религиозной, художественной, коммерческой и т. д.

Герменевтика (от греч. *hermeneuo* – разъясняю, толкую) зародилась еще в античности и рассматривалась, с одной стороны, как искусство изложения, систематическое учение об истолковании философских

сочинений, юридических документов и произведений искусства, любая смысло-созидательная деятельность человека, а с другой, - как практика, дающая человеку понимание явлений природы и общества.

В средние века герменевтика приобрела вид экзегезы (от греч. *exegeomai* – истолковываю) толкования Священного Писания для нахождения подлинного смысла Библии и способа правильной передачи его массам верующих. В эпоху Возрождения герменевтика стала восприниматься как искусство перевода античных текстов на живой национальный язык, приобретая все более светский характер. В результате естественнонаучной революции XVII века, изменившей понимание интерпретации, герменевтика способствовала определению пути построения объектов естественных наук, задала им объяснительную схему и подход к определению статуса природных объектов [75].

Герменевтика как теория интерпретации получила дальнейшее развитие в начале XIX века в работах немецкого философа, теолога и филолога Ф. Шлейермахера, который трактовал интерпретацию как искусство понимания чужой речи с целью правильного сообщения другим отраженного в мыслях интерпретатора содержания. Предметом герменевтики являлись тексты, прежде всего, литературные, отделенные от интерпретатора культурной, языковой, исторической и временной дистанцией.

Позже герменевтическая проблематика значительно расширилась и перестала сводиться к пониманию текстов. В работах В. Дильтея, М. Хайдеггера и др. герменевтика определяется как понимание исторической духовной жизни и культуры. Цель герменевтики - не просто адекватно (т.е. в соответствии со смыслом, вложенным в него автором) понять произведение, но и понять его лучше, чем сам автор, поскольку интерпретатору доступно более обширное целое, чем целое произведение - целостность творчества автора, целостность литературного жанра и стиля, наконец, целостность культурной эпохи, в которую творил автор.

Современная философская герменевтика, основателем которой считается Х.-Г. Гадамер, рассматривается, с одной стороны, как искусство и теория истолкования, имеющего целью выявить смысл текста, исходя из его объективных и субъективных оснований, а с другой – как собирательное имя для обозначения подходов, ориентированных на имманентное понимание текста в отличие от его историко-генетического объяснения [110].

У истоков узловых проблем понимания текстов были имена французских философов – Ж.-П. Сартра и А. Камю. Еще в средневековье сложились легенды о текстах, которые могут быть поняты лишь посредством личных переживаний и на их основе, так как глубина понимания мира определяется глубиной личных переживаний. Общеизвестно, что понимание существует и как процесс, и как переживаемый индивидом его итог.

Понимание есть последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и перемещение мысленного центра

ситуации от одного ее элемента к другому. При этом значимость связей между элементами ситуации меняется. Главнейшее звено процесса понимания заключается не только и не столько в установлении связей, сколько в определении их значимости. Понимание - это результат отражения, без понимания невозможно познание и учение. Понимание в значительной степени определяет дальнейшее познание, интеллектуальное развитие человека, соединяет в единый узел познание и общение. Именно благодаря пониманию человек способен действовать практически. В зависимости от психоинтеллектуальных особенностей понимания человек, субъект познания, формулирует проблемные вопросы, определяет адекватные способы ответа, приводя в действие технологию «герменевтического круга», значение герменевтического способа познания заключается в том, чтобы «достичь в понимании содержательного согласия» [251].

Задача герменевтики состоит в том, чтобы объяснить процесс, результат межличностного понимания, приобщенность человека к всеобщему смыслу научной теории или текста. Гуманитарные науки (история, литература и т.д.) изучают авторский текст, следовательно, цель герменевтики необходимо расширить. Она включает в себя не только понимание истолкование текста, но и вступление в беседу с текстом, т.е. установление очной и (или) заочной (виртуальной) смыслокоммуникации.

Филологическая герменевтика [30] изучает вербальный текст и произведение речи, и как «опредмеченную субъективность». Ее задача - помочь коммуникации в различных герменевтических ситуациях при восприятии речевых и других произведений культурной и коммуникативной деятельности, преодолеть межличностное непонимание.

В науке существует три группы теорий понимания: объектные, субъект-объектные и субъектные.

В объектных теориях приоритет отдается структурно-семантическому анализу, а понимание онтологизируется и приравнивается к своему объекту (А.А. Брудный, С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский и др.). Понять - означает установить значение языкового знака. В качестве объекта понимания тем или иным исследователем выбирается что-либо из следующего ряда: письменный текст, текст-рассуждение, предложение, слова, ситуации, объекты, стереотипные события, действия и обыденные ситуации. Основу понимания составляет: знание правил вывода, знание того, как вербализуется информация, стереотипы, связь между событиями, шаблон и принцип предпочтительности, объективация мысли, разделение объекта анализа [35].

В субъект-объектных теориях синтактико-семантический анализ дополняется прагмалингвистическим описанием или описанием реальных психологических процессов при создании и/или анализе языкового знака (В.В. Богданов, С.А. Васильев, А.Л. Никифоров, С.В. Никифоров, Е.Ф. Тарасов, В.С. Швырев и др.). Объектом понимания признается: дискурс, научный текст, диалог, предложение, высказывание, словосочетание, слово,

объекты действительности, ситуации. В качестве основы понимания эксплицированы: индивидуальные смысловые отношения, ценности, индивидуальные концептуальные системы, знания и познавательный опыт, мнение, стереотипные ситуации, индивидуальный тезаурус, целеполагания, индивидуальная картина мира и т.д.

В субъектных теориях акцентируется, помимо процедур понимания, оценка результатов понимания (при помощи обратной связи в диалоге или рефлексии в монологе). Объектом понимания считается текст как след деятельности другого субъекта (В.И. Омелянчик и др.), текст как отражение ситуации (Е.Ю. Савин и др.), текст и диалог (Т.М. Дридзе и др.), текст как предмет (Р.М. Нишанов и др.), художественный текст (Г.И. Богин и др.), научно – популярный и естественнонаучный тексты (Г.Д. Чистякова и др.), дискурс (В.В. Знаков и др.), слово (Л.П. Доблаев и др.). В качестве основы понимания выступает фонд общих знаний и рефлексия смысла, самооценка, ценности и логико-когнитивная система, определение цели сообщения, мыслительная деятельность.

Изучая естественнонаучный, учебный текст или художественное произведение, учитель и обучающийся стремятся реконструировать вопрос, на который данное научное или художественное содержание текста было бы ответом. Вопрос должен иметь смысл (направленность, перспектива, реальная возможность установить истину, разрешить проблему). Смысл вопроса обретает актуальность, субъектность путем «снятия» неопределенности, посредством выбора, принятия решения. Вопрос выводит субъектов диалога в открытое, виртуальное информационно-образовательное пространство, осуществляет двустороннюю связь между незнанием и имеющимся знанием по обсуждаемой проблеме. Решение вопроса есть путь к знанию, которое может быть лишь у того, у кого есть вопросы (Антонова Л.Г., Бискмалиева М.К., Богин Г.И., Вайсбурд М.Л., Блохина С.А и др.).

Предмет педагогической герменевтики – понимание, истолкование, представление, дидактическое конструирование содержания образования, объяснение, преодоление субъективности познающего. Отсюда логически вытекает задача педагогической герменевтики – преодолеть субъективность понимания содержания образования (норм поведения, законов природы, общества и т.д.). Без преодоления индивидуальной субъективности невозможно правильно понять действительное значение, смысл содержания образования, представленного в виде текста, процесс обучения становится бессмысленным и обезличенным. Поэтому требование поставить себя на место «другого», чтобы понять его, кажется вполне оправданным герменевтическим требованием, а признание значения «другого», превращение его в предмет объективного познания – это одна из гуманистических, толерантных задач педагогики как науки [110].

Отношения «Я - Ты» (по Х.-Г. Гадамеру) – это рефлексивные отношения, где понимание «Ты» есть форма соотнесенности с «Я». Вместе с

тем индивидуальный опыт «Я» позволяет выделить в поведении другого человека типичные или атипичные моменты. На основе предыдущего опыта общения с «другим» человек, педагог, родитель получают возможность прогнозировать поведение других людей. Зная об атипичности или типичности «другого», педагог получает возможность целенаправленно оказывать воспитательные воздействия на человека, формируя и корректируя, при необходимости, отношения между «Я» и «Ты», опосредованные культурой и социальным опытом. Взаимопонимание «Я - Ты», самопознание невозможно без рефлексии, открытости друг другу. Межличностные отношения так или иначе опосредованы индивидуальным и социальным опытом личности [251].

В педагогической деятельности герменевтический феномен («герменевтический круг») естественным образом включает в себя реальный или виртуальный диалог, предметную коммуникацию учителя и школьника по структуре вопроса-ответа (Дридзе Т.М., Каменская О.Л., Карасик В.И. и др.) [70; 95].

Текст становится предметом истолкования (восприятия, осмысления, осознания, понимания, объяснения), изучения, если он «задает» обучающемуся вопрос. В образовательной деятельности на разных стадиях познания, обучения, самообразования этот вопрос стоит как перед педагогом, так и обучающимся. Поэтому истолкование учебной проблемы всегда содержит в себе системно-генетическую связь с вопросом. Понять текст – означает понять заданный в нем вопрос. Для того чтобы правильно понять вопрос, необходимо его реконструировать.

Изучаемый естественнонаучный, учебный текст или художественное произведение должны быть поняты как ответ на поставленный автором вопрос. Далее взаимообусловленный вопросно-ответный диалог развивается по «герменевтическому кругу»: проблема превращается в вопрос, вопрос трансформируется в персонифицированный текст, затем происходит восприятие, представление, понимание смысла текста, объяснения, разрешение интеллектуальной, нравственной проблемы, поставленной в вопросе (Караулов Ю.Н., Петров В.В., Купарева В.В. Старикова А.Ю. и др.).

Как феномен культуры текст существует в знаковой форме и имеет значение. Существенно, что текст составляет важнейший компонент общения, и в этом качестве он обладает свойством обращенности (к конкретному лицу, коллективу и т.д.). В качестве объекта психолингвистического исследования чаще всего выступает речевой текст, письменный или устный. С историко-психологической точки зрения важно, что текст – это поздний и специализированный продукт сплетения дискурсов и реплик, первичной же и не утратившей значение формой существования речи служит диалог. В сфере педагогической психологии текст изучается с точки зрения доступности его содержания, запоминаемости, осознаваемости воспроизведения, что существенно для учебных текстов [244].

Семантическая адекватность занимает важное место среди проблем, которые изучает теория понимания текстов. Но особое значение эта проблема имеет для практики преподавания и индивидуальной работы с текстами. Сложность состоит в том, что проблема семантической адекватности может рассматриваться на уровне «верно - неверно», «осмысленно - бессмысленно». Изучение проблемы семантической адекватности текстов представляется необходимым в силу того, что в гуманитарных дисциплинах, особенно в педагогически ориентированных, происходит процесс постоянного совершенствования требований к тексту, обсуждение новых вариантов понимания исторических, литературных, политических и других текстов [8].

В целом текст – это система, образованная рядом элементов, которые с различной степенью вероятности следуют друг за другом. Однако существование различных вариантов понимания одних и тех же текстов является очевидным фактом. В противовес научным текстам тексты художественной литературы допускают различия в их понимании. Следовательно, поливариантность понимания есть специфическая особенность текстов художественной литературы. Это зависит не только от содержания текстов, но и от особенностей их конструкции. Необходимость и стремление понимать произведения художественной литературы является непреложным фактом [28].

Литературные тексты содержат значительную по объему информацию многообразных социальных явлений, характерологических особенностей людей, межличностных отношений и личных переживаний. Художественная литература играет существенную роль в духовной жизни людей как продукт творческой деятельности и предмет творческого восприятия. Автор создает произведение, внушая читателю представление о том, что читатель вместе с ним вновь проходит весь путь его творчества. Автор, таким образом, создает у читателя иллюзию творческого процесса. Читая произведение, человек косвенно участвует в его создании, оно разворачивается перед ним во времени (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. и др.) [45; 107].

Говоря о понимании текста, надо, прежде всего, иметь в виду, что какая-то часть его содержания уже находится или должна находиться в сознании читателя. Это означает, что хотя бы некоторые сведения, используемые автором текста, должны быть предварительно известны читателю, необходима некоторая информационная основа для понимания, известная индивиду, читающему данный текст.

В трактовке Г.П. Щедровицкого, Р.О. Якобсона [338; 348] и др. понимание выступает как смысловая организация знаковой формы текста: эта форма организации есть не что иное, как восстановление структуры смысла, заложенного в текст процессом мышления. Иначе говоря, знаки, из которых построен текст, должны так выстроиться в уме читателя, как они выстраивались в уме автора. Только тогда читатель поймет мысль,

заложенную в тексте. Таким образом, понимание текста можно рассматривать как процесс образования и функционирования «смыкающей модели». Это значит, что процесс понимания «смыкает» в единое целое то, что содержится в тексте и то, что происходит в сознании читающего (Вейзе А.А., Гончаров А.А., Мильруд Р.П., Богин Г.И. и др.).

Анализ научной литературы показал, что герменевтический подход – это не только понимание и истолкование текста, но и установление значения языкового знака. Понять текст – означает понять заданный в нем вопрос, который выводит в открытое, виртуальное информационно-образовательное пространство, осуществляет двустороннюю связь между познанием и имеющимся знанием. При этом *понимание текста или его блок-концепта определяется нами, вслед за В. Гейзенбергом, И. Дж. Ли и др., как реализованная способность младших школьников правильно провести рассуждение, т.е. дифференцировать ситуацию от сходных, действовать адекватно объекту или ситуации, способность прилагать к изменяющейся действительности уже имеющиеся знания о ситуациях или объектах, адаптировать мышление к совокупности новых явлений и ситуаций.*

С точки зрения герменевтического подхода, при педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников целесообразно использовать технологию «герменевтического круга» [95] анализа текстов или их фрагментов (блок-концептов), перевод их культурного содержания и знаково-отвлеченных форм в реально-временные, культурные формы и смыслы. В целом *подход, построенный на основе анализа текста или его фрагмента (блок-концепта), содержащего коммуникативную ситуацию, концентрирующий внимание младших школьников с помощью «герменевтического круга» на восприятии, представлении и понимании смысла текста с целью разрешения какой-либо проблемы, поставленной в вопросе, мы называем герменевтическим.*

С позиции герменевтического подхода подача текстового материала происходит специальным образом. Прежде всего, степень и глубина проникновения в содержание и смысл текста, способы контроля понимания, количество и типология вопросов для коммуникативно-ориентированного анализа блок-концепта (фрагмента) текста зависят от того, с какой целью предполагается использовать в речи тот или иной речевой оборот, усвоенный с помощью текста и на его основе (см. табл. 1.3.3.).

Таблица 1.3.3.

УРОВНИ ПРОНИКНОВЕНИЯ В СОДЕРЖАНИЕ ТЕКСТА

Уровни	Коммуникативные задачи	Умения	Функциональные типы чтения
IV. глобального понимания	1. Понять основное содержание текста; 2. Понять основные факты,	1. Извлекать основную информацию; 2. Понять главную идею текста; 3. Извлекать полную	Ознакомительное чтение

	отражающие логику развития сюжета.	информацию.	Изучающее чтение.
III. детального понимания	Понимать детали текста.	Извлекать основную и детальную информацию.	Просмотровое чтение
II. селективного понимания	Поиск необходимой информации; Запомнить нужную информацию и использовать её в дальнейшем	1. Ориентироваться в тексте; 2. Оперативно отбирать фрагменты, интересующего содержания; 3. Устанавливать причинно-следственные связи; 4. Определять важность (ценность информации).	Поисковое чтение
I. критического понимания	Определить свою позицию по отношению к тексту	1. Понять точку зрения автора; 2. Обобщать изложенные в тексте факты и делать выводы по прочитанному; 3. Выражать своё отношение к теме текста и аргументировать свою точку зрения.	

Таким образом, в процессе общения мысль выражается в текстах. Понятие «текст» в теории общения употребляется в несколько ином значении, нежели в разговорном языке. Обычно под текстом мы склонны подразумевать тексты письменные, даже печатные. А в теории текстом именуют любое последовательное выражение некоторого содержания, не обязательно письменное. Более того, жесты, мимика, рисунки, условные знаки могут быть органической составной частью текста как выражения мысли.

Изучение с разных сторон теории истолкования текстов позволило сформулировать *понятие текста* в аспекте педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, которое понимается нами как *адресное, компактное и воспроизводимое выражение естественнонаучного или художественного содержания, развёрнутое во времени, образованное знаками и обладающее смыслом, доступным пониманию с целью коммуникативного образования младших школьников.*

Для того, чтобы жить в обществе (а человек существо социальное), необходимо понимать других людей и самого себя. Понимание природных и социальных явлений пришло к человеку не сразу, для их понимания требуется достаточно сложный теоретический аппарат. Но вне понимания

намерений и поступков других людей невозможны ни совместный труд, ни межличностные отношения, поэтому отношение человека к другим людям, к предмету и продуктам труда, к обществу обрело речевую форму ещё на относительно ранних этапах существования человечества. А речевая форма отношения к людям находит выражение в дискурсах – высказываниях – и их переплетениях – текстах [28].

Анализ научной литературы по проблеме понимания текстов (Г.И. Богин, А.А. Брудный, С.Б. Крымский, А. И. Новиков, Б.А. Парахонский, И.И. Халеева, А.А. Яковлев и др.) позволил определить слагаемые герменевтического подхода, заключающиеся в следующих положениях [30; 35; 215; 319 и др.]:

- 1) Цель герменевтической составляющей методико-технологической основы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников - не только понимание и истолкование текста, но и установление значения языкового знака; понять текст – означает понять заданный в нём вопрос, который выводит в открытое, виртуальное информационно-образовательное пространство, осуществляет двустороннюю связь между незнанием и имеющимся знанием у младших школьников по проблеме применения в речи уместных слов и выражений.
- 2) Текст в аспекте коммуникативного образования младших школьников, понимается нами как адресное, компактное и воспроизводимое выражение естественнонаучного содержания, развёрнутое во времени, образованное знаками и обладающее смыслом, доступным пониманию с целью коммуникативного обучения и воспитания младших школьников.
- 3) Необходимым условием эффективности учения является понимание текста. Понимание учебного текста или его блок-концепта нами определяется как реализованная способность младших школьников правильно провести рассуждение, т.е. дифференцировать ситуацию от сходных, действовать адекватно объекту или ситуации, способность прилагать к изменяющейся действительности уже имеющиеся знания о ситуациях или объектах, адаптировать мышление к совокупности новых явлений и коммуникативных ситуаций.
- 4) С точки зрения герменевтического подхода, для педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников целесообразно использовать технологию «герменевтического круга» истолкования текстов или их фрагментов (блок-концептов). Как технология «герменевтический круг» представляет собой вопросно-ответный диалог педагога или автора (если речь идёт о самостоятельном чтении) и младших школьников, включающий в себя: превращение проблемы в эвристический вопрос, который, в свою очередь, реконструируется и трансформируется в текст, благодаря которому происходит усвоение культурно-речевых эталонов общения.

Выводы по § 1.3.

Теоретико-методической основой разработки концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является интеграция общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического подходов:

1. Общенаучной основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами избран лично ориентированный подход. Под лично ориентированным подходом к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников мы понимаем методологическую ориентацию (стратегию) в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных культуросообразных понятий, правил, положений, идей, а также способов и действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности в творческом осуществлении речевой коммуникации.
2. Конкретно-научной основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является семиотический подход. Под семиотическим подходом нами понимается способ организации культурно-речевого общения младших школьников, который на основе анализа учебного текста, художественного произведения или его фрагмента, содержащего коммуникативную ситуацию, концентрируется на его знаковой природе и пытается объяснить, растолковать или понять его как феномен языка и культуры.
3. Методико-технологической основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами использован герменевтический подход, построенный на основе анализа текста или его фрагмента (блок-концепта), содержащего коммуникативную ситуацию, концентрирующий внимание младших школьников с помощью «герменевтического круга» на восприятии, представлении и понимании смысла текста с целью разрешения проблемы, поставленной в нём.

Выводы по главе I

Теоретико-методологическими основаниями разработки научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников являются:

1. Выявление социально-исторических предпосылок коммуникативного образования младших школьников, которые аналитически представляют этапы и периоды его исторического становления. Историографию проблемы коммуникативного образования младших школьников мы условно разделили на три этапа: патриархальный (с др. времен – до XVII в.); дворянский (XVII – начало XX в.); современный (XX в. – начало XXI в.), при этом последний этап был разделен ещё на четыре периода, что обеспечивает адекватное понимание современного состояния и научно обоснованное определение дальнейших перспектив педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.
2. Обобщение теоретико-педагогических предпосылок методики управления коммуникативным образованием младших школьников, особенностей формирования основных рецептивных видов коммуникативной деятельности младших школьников, возрастных закономерностей функционирования речемыслительной деятельности, компонентного состава компетенций в структуре и содержании коммуникативного образования и их взаимосвязь, уточнение понятийно-терминологического аппарата исследования искомого процесса.
3. Представление теоретико-методической основы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в разноуровневости, иерархическом характере структурной взаимосвязи и концептуального единства трёх подходов: личностно ориентированного (общенаучный уровень), семиотического (конкретно-научный уровень) и герменевтического (методико-технологический уровень).

ГЛАВА II. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

§ 2.1. Закономерности и принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Изучая русский язык в школе, учащиеся овладевают поликультурными знаниями, навыками и умениями, языковыми знаниями, коммуникативными умениями, приобретают навыки оперирования языковыми средствами общения, используют формулы речевого этикета, выражающие определенные коммуникативные намерения, приобретают рецептивные фонетические и лексические навыки, продуктивный грамматический минимум. Принципы коммуникативного обучения отражают закономерности, которые лежат в основе достижения целей образования.

Основными закономерностями концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников являются [185]:

- коммуникативное образование представляет собой непрерывный процесс функционирования целостной системы, базирующейся на динамике поэтапного расширения объема приобретенных коммуникативных знаний, навыков и умений;

- коммуникативное образование имеет характер естественной деятельности человека. Это реализуется через лично ориентированную направленность, что предполагает соответственный стиль общения, активизацию умственных и нравственно-волевых усилий;

- коммуникативное образование базируется на активности учащегося в обучении, неразрывно связано с мотивацией, объединяющей познавательные потребности, интересы, увлечения, эмоции, установки и идеалы каждого ученика, а также стремление познать самого себя и другого в общении;

- коммуникативное образование позволяет учащемуся овладевать языком осознанно, что предполагает осмысление учащимися языкового материала в единстве его формы и содержания;

- коммуникативное образование имеет коммуникативную направленность, что предполагает использование языка как средства общения, достижение учащимися определенного уровня коммуникативной компетенции;

- коммуникативное образование предполагает одновременное и взаимосвязанное коммуникативное и поликультурное развитие учащегося, что способствует развитию коммуникативных умений, а также переносу этих знаний и ориентировке в различных социально значимых ситуациях;

- коммуникативное образование предполагает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности (говорение, слушание, чтение и письмо) как способам осуществления речевого общения;

– коммуникативное образование формирует коммуникативно-развивающуюся языковую личность посредством организации общения через управление учебной деятельностью учащихся, что позволяет максимально реализовать скрытые личностные и познавательные резервы учащихся;

На первом этапе, проектируя концептуальную методику педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, мы следовали важнейшему требованию, которое заключается в том, что основу любой методики составляют принципы, определяющие и формулирующие её цели. Поэтому моделирование методики осуществлялось на основе соотнесения функциональных и организационно-педагогических принципов – системы основных требований к построению образовательного процесса, соблюдение которых обеспечивает решение стоящих перед ним задач. К функциональным относятся принципы полноты частей системы, стремления системы к идеальности, поэтапного развития, технологичности и гибкости. Возможность использования функциональных принципов в нашем исследовании обосновывается принципом «универсальности» [145], который позволяет рассматривать любую природную закономерность как потенциально всеобщую, имеющую проявления в других принципиально отличных системах.

Процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника будет осуществляться успешно в рамках целостной научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием, ядром которой выступают закономерности и принципы концепции: а) общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников; б) принципы, отражающие идеи теории педагогического управления; в) принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников, а также концептуальная методика коммуникативного образования. Данная концепция обеспечивает оптимальное соотношение практического владения языком, в том числе за счет развития культурно-речевых умений и организации деятельности учащихся (прежде всего коммуникативной и творческой как наиболее актуальных видов деятельности).

Анализ научной литературы (М.Т. Баранов, Н.Ф. Гоноболин, А.Б. Добрович, В.А. Кан-Калик, Т.А. Ладыженская, А.В. Мудрик, Н.И. Формановская, Л.А. Шкатова и др.) [203; 204; 310; 312; 336], обобщение эффективного педагогического опыта, собственная деятельность в качестве учителя начальных классов позволили сформулировать принципы построения научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, к числу которых мы относим:

- 1) *Общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников:*

– *принцип кроссдисциплинарности* утверждает, что содержание одного предметного курса филологической области должно накладываться на содержание других дисциплин того же иерархического уровня, что создает предпосылки для фундаментализации ее основ;

– *принцип преемственности* гласит, что традиции становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника должны непрерывно совмещаться со структурой и содержанием инноваций современного коммуникативного образования;

– *принцип поликультурности* способствует становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника через воспитание человека, впитавшего в себя богатство культурного наследия своего народа, способного и готового осуществлять межличностное общение на основе сотрудничества его участников в достижении целей культурно-речевого взаимодействия.

2) *Принципы, отражающие идеи теории педагогического управления:*

– *принцип фасилитации* способствует продуктивности коммуникативного образования (обучения, воспитания и развития) субъектов за счет особого стиля общения и качеств личности педагога, человека, облегчающего проявление инициативы и взаимодействия обучающихся, содействующим процессу их личностного развития и самореализации;

– *принцип менеджмента комплексности* означает сочетание целевого, функционального и линейного педагогического управления, устанавливающий педагогическое взаимодействие в двух направлениях: управляемый переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации и управляемый переход от совместной с педагогом учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика;

– *принцип витагенности* предполагает в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников опору на жизненный опыт личности, построенную на актуализации (востребовании, преобразовании) информации, отражающей витагенный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях или новых для него условиях.

3) *Принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников:*

– *принцип ориентированности* определяет выбор оптимального способа среди нормативных и предполагает способность человека ориентироваться в мире и действовать в соответствии с результатами коммуникативной ориентировки и с интересами и ожиданиями других людей, социальных групп, общества и человечества в целом;

– *принцип персонификации* означает устойчивое отождествление младшего школьника со значимым другим человеком, стремление быть похожим на него, поскольку в данном возрасте преобладает образно-

эмоциональное восприятие действительности, развиты механизмы подражания, эмпатии, способность к идентификации, неразрывно связанные с той ситуацией, в которой они себя проявили.

– *принцип полисубъектности* вытекает из понимания того, что процесс коммуникативного образования личности имеет полисубъектный, многомерно-деятельностный характер. Младший школьник включён в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные люди, нередко с противоречивыми ценностями и мировоззренческими установками, поэтому деятельность субъектов коммуникативного образования должна быть согласована с базовыми ценностями развития и воспитания обучающихся в начальной школе.

Закономерности и принципы инструментально представляют собой научно-методическую концепцию педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, которые способствуют успешной реализации процесса становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников (см. рис. 1).

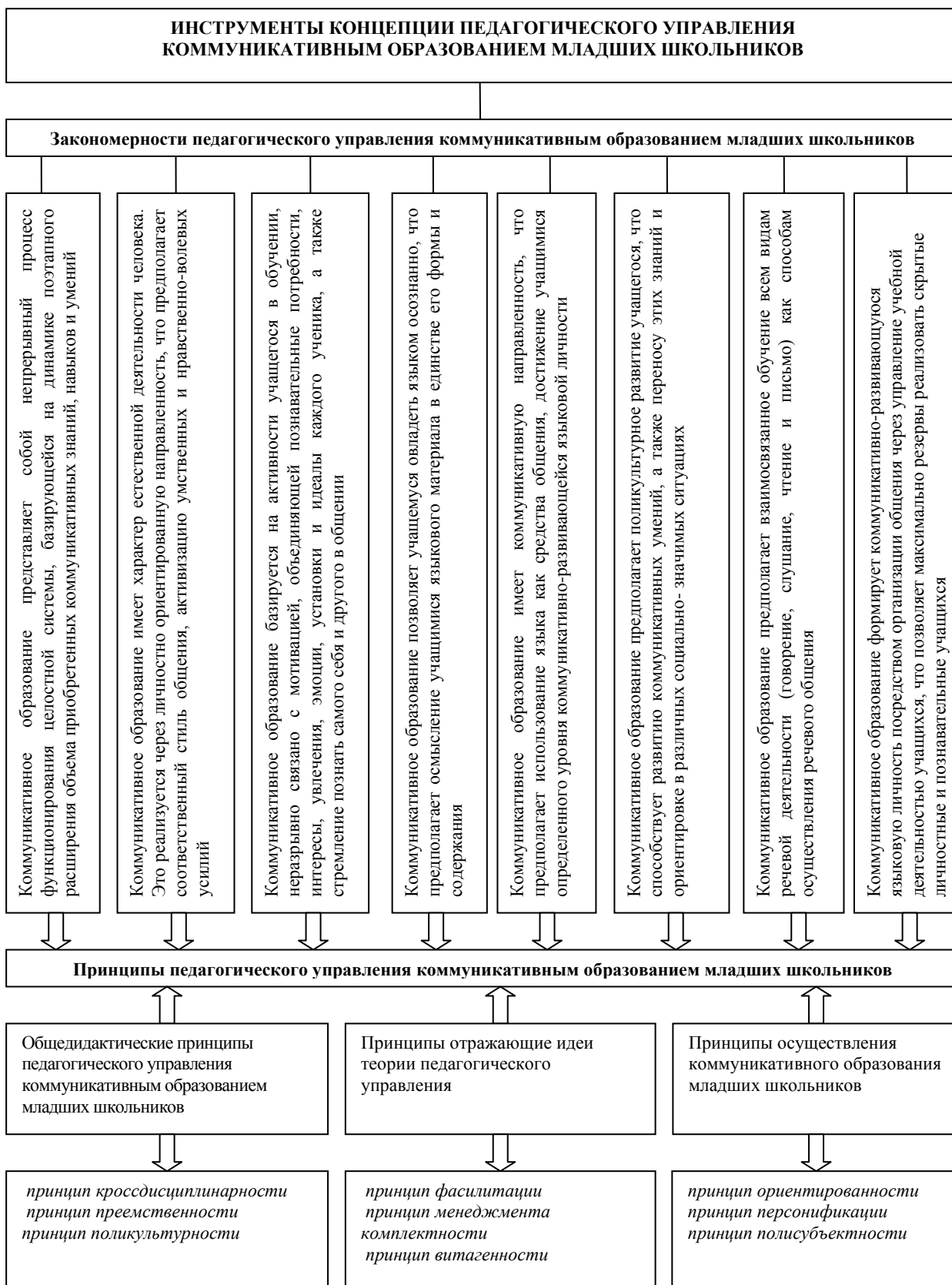


Рис. 1. Инструментальное выражение концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Рассмотрим **общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников**. Совершенствование процесса обучения русскому языку в начальной школе должно опираться на значительный подъем престижа учителя-словесника в обществе, на основательный рост культурного и профессионального уровня учителя. Учитель-словесник должен быть образцом для подражания в коммуникативной деятельности, в морально-этическом, нравственном, духовном плане, обладающим работоспособностью, высоким уровнем образования и культуры. Подъем престижности образцов русского литературного языка должен сопровождаться активным общественным порицанием загрязнения русского языка во всех сферах его функционирования [178].

Уроки родного языка должны проходить в атмосфере творческого содружества учителя и ученика, увлеченных поиском истины, стремлением увидеть красоту и гармонию. Именно на уроках родного языка школьник «учится учиться», развивает навыки исследовательской деятельности, формирует современное научное мировоззрение, духовность, нравственные и художественно-эстетические идеалы.

В начальной школе должен быть заложен прочный фундамент дальнейшего совершенствования речевой деятельности и осознания структуры родного языка. Формирование навыков письма и чтения, совершенствование навыков слушания и говорения должно идти в тесном взаимодействии всех видов речевой деятельности параллельно с формированием навыков наблюдения и самонаблюдения над речевой деятельностью и языком, осознанием его структурных закономерностей. Именно здесь следует придерживаться принципа восхождения «от текста к - грамматике, от грамматики - к более углублённому пониманию текста». При этом необходимо тщательно развивать коммуникативно-развивающуюся языковую личность младшего школьника, а не подавлять её [267; 276].

Работая с учебными и другими видами текстов, следует развивать активное внимание ребенка, учить слушать и читать с пониманием. Осознание структуры языка, различных явлений грамматики, орфографии и пунктуации, фонетики и фонологии должно «отталкиваться» от читаемого текста. Развитие речевой деятельности должно идти параллельно с осознанием структуры языка.

Детальное изучение структуры разнообразных текстов должно сопровождаться тщательным грамматическим разбором, анализом изучаемых и уже изученных явлений в тексте. Анализ текста должен включать собственно структурно-смысловой, лексико-семантический, историко-филологический и коммуникативно-ориентированный разбор.

Анализируемые тексты-образцы различных жанров литературного языка должны совершенствовать навыки различных видов речевой деятельности. Необходимо поощрять самостоятельное составление

различных поэтических и прозаических, монологических и диалогических текстов [331].

Принцип кроссдисциплинарности является одним из общедидактических принципов концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников при обучении русскому языку. Преподавание русского литературного языка должно, так или иначе, пересекаться с преподаванием курсов литературы, окружающего мира, отечественной истории, так как все эти предмета имеют почти один и тот же объект изучения – тексты русской литературы, которые составляют предметное воспитательное единство и координируются в связи с общими задачами гуманизации начального общего образования.

Современные образовательные программы [237; 238; 239; 240; 241] основываются на убеждении, что некоторые дисциплины не способны решать важные проблемы общества. В результате, многие исследователи в области социальных наук объединили свои усилия в программах изучения различных курсов, разрабатываемых специалистами нескольких дисциплин и направленных на глобализацию и синергетичность явлений.

Один из вопросов, возникающих в ситуации междисциплинарного подхода – уровни междисциплинарного взаимодействия в современном исследовании (М. Гиббон, С. Шварцман и др.):

Мультидисциплинарность: механическое соединение усилий нескольких дисциплин для решения какой-либо проблемы. В этом альянсе каждая из дисциплин сохраняет свою методологическую специфику, незыблемость дисциплинарных границ и независимость («кооперация без интеракции»).

Кроссдисциплинарность: исследование, проводимое внутри одной дисциплины с позиций другой, принцип преодоления дисциплинарных границ для объяснения одного предмета понятиями другой.

Междисциплинарность: интеграция знаний и методов нескольких дисциплин для решения какой-либо проблемы, при которой напряжение методологических и инструментальных заимствований может сохраняться.

Трансдисциплинарность – сфера исследований, формирующаяся за пределами дисциплинарных различий или поверх них, учитывает специфику современного и постсовременного производства знаний как целостного (комплексного) процесса (Ж. Пиаже и др.) [230; 298].

Понятие «кроссдисциплинарность» часто рассматривается как современное понятие, но его идея уходит корнями в прошлое, например, Т. Аусбегр и др. заявляет, что кроссдисциплинарность возникла ещё в греческой философии. Дж. Томпсон и др. подтверждает, что корни данного понятия лежат в некоторых идеях, которые распространяются через идеи унифицированного знания, общего знания, синтеза и интеграции знаний, в это же время Дж. Ганн и др. утверждает, что греческие историки и

драматурги позаимствовали элементы таких областей как медицина или философия для дальнейшего понимания их собственных данных.

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

В словаре Уэбстера даётся следующее определение: «кроссдисциплинарность включает два или более академических, научных или художественных дисциплин». В словаре Уорднета кроссдисциплинарность – сотрудничество двух или более предметных областей. Кроссдисциплинарность определяется также, как: объединение двух или более академических дисциплин или разрабатываемых предметных областей или объединение двух или более профессий, технологий и т.п.

В лингводидактическом словаре даётся следующее определение кроссдисциплинарности: данный термин относится к образованию и обучению и является особенностью знания, которые пересекают несколько установленных дисциплин или традиционные области знания [125].

Кроссдисциплинарность включает рассмотрение предмета с разных сторон и разными методами, пронизывая дисциплины и образуя новый способ понимания предмета. Общая цель понимания объединяет различные методы и подтверждает общую проблему или предмет, даже если они распространяются на другие дисциплины.

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 центральной темы, проблемы, события, факта и опыта. В отличие от традиционного взгляда на сумму знаний отдельной дисциплины, кроссдисциплинарность не делает акцент на ограничения знания, а сосредотачивается на связях и взаимоотношениях между разными дисциплинами, изучающими свой предмет.

По мнению Н. Моти и др., кроссдисциплинарность – соединение в единой форме компонентов двух или более дисциплин. При этом автор отмечает, что кроссдисциплинарность обычно встречается в следующих ситуациях: кроссдисциплинарное знание включает знание с аспектами двух или более дисциплин, кроссдисциплинарное исследование соединяет компоненты двух или более дисциплин в поиске нового знания, а кроссдисциплинарное обучение является сочетанием компонентов двух или более дисциплин в единой программе преподавания [301].

По Г. Бергеру и др. кроссдисциплинарность – понятие, обозначающее взаимодействие между двумя или несколькими различными дисциплинами. Это взаимодействие может варьироваться от простого обмена идеями до взаимной интеграции целых концепций, методологии, процедур, терминологии, данных, организации исследовательской и образовательной деятельности в некоторой весьма широкой области.

Ж. Пиаже и др. рассматривает кроссдисциплинарность, как область, которая обзорекает одну дисциплину с перспективой другой, например, история математики [230].

В настоящее время имеется несколько типов исследований, которые можно рассматривать как междисциплинарные. Известный немецкий социолог Р.Кенинг различает два типа кроссдисциплинарности - «мягкий» и «жесткий». «Мягкий» тип подразумевает взаимодействие между дисциплинами на уровне «обобщающих» и «вспомогательных». «Жесткий» тип связан с такой интерпретацией объекта исследований, при которой он представляется как сумма аспектов, каждый из которых изучается соответствующей дисциплиной. Уязвимость такого рода попытки отмечается в науковедческой литературе и в ряде работ методологического характера: «мягкий» тип воспроизводит традиционное деление дисциплин по иерархическому принципу, где каждая из них, как «вспомогательная», так и «обобщающая» имеет свой предмет, метод и соприкасается с другими только в использовании и интерпретации накопленного знания»; в случае с «жестким» типом речь идет о наборе рядоположенных дисциплин, предмет которых затрагивает те или иные стороны, связанных с объектом явлений [23].

Таким образом, в связи с интенсивной разработкой научных исследований в области принципа кроссдисциплинарности будет развиваться и педагогическая наука, внедрение в общеобразовательную практику школ и вузов междисциплинарных подходов.

Принцип преемственности является важнейшим фактором, обеспечивающим эффективность коммуникативного образования. В педагогической науке преемственность в образовании понимается как одно из необходимых условий становления и развития личности ребёнка, определяющее его дальнейшую жизнедеятельность. Преемственность предполагает связь между этапами или ступенями развития, и её сущность заключается в сохранении различных элементов целого или отдельных его сторон при помощи целого как системы.

В исследовании проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников принцип преемственности понимается как взаимосвязь традиций формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности со структурой и содержанием инноваций современного коммуникативного образования.

Развёрнутое определение понятию «преемственность» даёт А.А. Леонтьев: «...под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение), то есть, в конечном счёте, – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования» [121].

В современной отечественной педагогической практике принцип преемственности образования наиболее полно и последовательно реализуется в образовательной системе начального общего образования «Школа 2100». Можно отметить следующие направления реализации преемственности, которые определяют целостность, последовательность и системность всего образовательного процесса [37]: методологическое единство; единство целей; содержательное единство; процессуальное единство; единство оценивания образовательных достижений учащихся.

В непрерывных курсах русского языка и риторики, реализуемых в рамках образовательной системы «Школа 2100» от ДОУ до 11-го класса, внешняя и внутренняя непрерывность (преемственность) разграничивается. Под внешней непрерывностью подразумевается организационный переход обучения на более высокую ступень, под внутренней – соотнесённость содержания и технологий на всех предшествующих и последующих ступенях образовательного процесса.

Сегодня преемственность рассматривается как одно из условий непрерывного образования. В этом смысле преемственность есть, во-первых, определение общих и специфических целей образования на каждой ступени; построение единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное, поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую ступень образования; во-вторых, связь и согласованность каждого компонента методической системы образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации).

Познакомившись с методическими рекомендациями «О некоторых подходах к осуществлению преемственности в обучении учащихся» [152], мы обогатили представление о преемственности новыми содержательными компонентами, такими как:

- эмоциональный – обеспечение эмоциональной комфортности школьника, приоритете положительных эмоций;
- деятельностный – обеспечение связей ведущей деятельности смежных периодов, опора на актуальную для данного периода деятельность;
- содержательный – правильное соотношение между знаниями об окружающем мире, о самом себе, установление перспектив в содержании обучения на каждой ступени;
- коммуникативный – учет особенностей общения младших школьников;
- педоцентрический – постановка в центр образовательного процесса ребенка, индивидуальный характер его обучения и воспитания.

Реализация принципа преемственности в обучении русскому языку является одним из важных дидактических принципов состоящих в последовательности, систематичности расположения материала, в опоре на изученное и достигнутый учащимся уровень языкового и речевого развития, в перспективности изучения материала, в согласовании ступеней и этапов

образовательного процесса. Именно поэтому данная педагогическая проблема постоянно находится в центре внимания психологов, дидактов, методистов, педагогов (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, М.Р. Львов, М.И. Скаткин и др.) [64; 130; 265 и др.].

Отсутствие единого подхода к обучению родному языку на всех этапах школьного образования приводит к следующему: у школьника не складываются представления о языке: как системе языковых единиц, функционирующих по определённым законам; ученик не вооружается научным подходом к анализу языковой действительности, не осознаёт единых требований к организации учебной деятельности. В связи с этим одна из задач обучения русскому языку состоит в обеспечении преемственности обучения по характеру ведущей деятельности, которая определяется психологическими особенностями данного возраста. Вопросам преемственности в изучении русского языка посвящены специальные исследования, в которых предпринимаются попытки решить данную проблему, установив, поэтапность изучения конкретного языкового материала (С.Ш. Львова, Т.К. Лидман-Орлова, Н.А. Плёткин и др.).

Основное внимание в этих исследованиях уделяется дифференциации языкового материала по степени сложности и распределению его по ступеням обучения. По нашему мнению, данный подход в решении дидактической проблемы оправдан, поскольку касается содержательной стороны обучения, а также структурирования учебного материала, являющегося объектом языкового анализа.

Между тем современные исследования в области психолингвистики, позволяют подойти к решению данной проблемы с учётом выявленных закономерностей языкового развития (языковой способности) ребёнка и тех качеств, которыми должна обладать «языковая личность». По мнению учёных, языковая способность личности имеет многокомпонентную структуру, вбирающую в себя интеллектуальный (общий) и специальный компонент (состоящий из речевой и языковой части), ядром которой является «чувство языка», языковая интуиция [47; 96].

Сложность психофизиологической природы языковой способности, несовершенство методики обучения русскому языку, отсутствие ориентации учителей на реализацию развивающих задач обучения приводят к не востребованности в процессе преподавания в школе родного языка многих элементов языковой способности, и, прежде всего, способности к языковому творчеству, лингвистической догадке, восприимчивости к семантике языка на всех языковых уровнях. В результате, процесс языкового обучения формализуется: школьники заучивают языковые понятия, определения и правила механически, не понимая сущности названных языковых явлений, не могут построить связное монологическое высказывание на определённую тему, не владеют тропами, фигурами речи, эмоциональными средствами выразительности, восприимчивостью к комическому в языке, не чувствуют

нравственной силы слова, обнаруживают низкий уровень образного и теоретического (абстрактного, логического) мышления: логико-языковых операций анализа и синтеза, обобщения, абстрагирования и сравнения и т.п. [108].

Таким образом, учащиеся демонстрируют низкий уровень сформированности языковых умений и навыков. Поэтому необходимо усилить обучающий эффект при формировании языковой способности за счёт развития всех компонентов языковой способности, «чувства языка», основанного на способностях ребёнка и осуществляемого в учебном процессе при помощи дидактического принципа преемственности традиций формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности со структурой и содержанием инноваций современного коммуникативного образования.

Основным принципом построения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является **принцип поликультурности** [104; 105]. Полагаем, что угроза социальной нестабильности, возникающая в любом государстве из-за неподготовленности молодежи к жизни в условиях возрастающей полиэтничности общества и поликультурности среды, диктует необходимость выдвижения поликультурного образования на уровень государственной политики. 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 развитию младшего школьника как коммуникативно-развивающейся языковой личности через воспитание человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия своего народа, способного и готового осуществлять межличностное общение на основе сотрудничества его участников в достижении целей культурно-речевого взаимодействия.

В большинстве научных работ термин «культура» используется, чтобы обозначить внешние нормы общения, психолого-педагогические принципы взаимоотношений, которых следует придерживаться в процессе общения (Б.М. Ребус, В.В. Соколова и др.) [274; 276 и др.]. Однако, когда мы говорим о процессе присвоения культуры общения личностью, термин «культура» приобретает и внутриличностный смысл. В философско-психологической трактовке общение выступает «способом бытия культуры» (А.В. Буева и др.) [36]. Внутриличностный компонент культуры будет выражать степень присвоения личностью данной культуры. Таким образом, осознание себя субъектом данной культуры и уровень самореализации в своей культуре (развитие собственных коммуникативных качеств, раскрытие и преобразование собственной личности в общении и т.п.) есть показатели

развития культуры межличностного общения личности.

Многообразие составляющих понятия «культурный человек» включает и нравственную культуру, и культуру общения, и осознание необходимости повышения своего культурного уровня путём приобщения к сокровищнице мировой культуры, т.к. уровень развития современного общества определяется не только достижениями в различных областях, но и культурным потенциалом каждой личности данного общества, её способностью и стремлением к повышению общего культурного уровня на протяжении всего жизненного пути [101].

Аспекты, в которых исследуются проблемы поликультурного образования, 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, и механизм передачи социального опыта, и сфера педагогических ценностей, и звено педагогической культуры, и новая информационная среда [83].

Цели реализации принципа поликультурности в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников:

- Педагогическая: оказывать педагогическую поддержку и создавать условия для личностного роста ученика.
- Воспитательная: формировать нормы и эталоны поликультурной коммуникации.
- Психологическая: развивать эмоциональную культуру общения (чувство симпатии, сопереживания, солидарности, терпимости, толерантности).
- Методическая: использовать определённую систему форм и методов для реализации этнокультурного воспитания в начальной школе.

Для достижения цели поликультурного образования нами решаются следующие задачи:

- развитие восприятия учащимися современного многоязычного мира;
- развитие поликультурной компетенции учащихся, помогающей в выборе приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях межкультурного общения;
- создание условий для интеркультурного творчества учащихся.

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. Теория поликультурного образования опирается на культурологическую концепцию личностно ориентированного образования. Как показал ряд исследований, в отечественной науке существенный вклад в разработку вопросов поликультурного образования сделан Г.Д. Дмитриевым

и др., по словам которого принцип поликультурности должен быть возведен в дидактический принцип.

Опираясь на результаты исследований Г.Д. Дмитриева [68] и др., рассмотрим сущность принципа поликультурности. Во-первых, в основе данного принципа лежит гуманистическая идея о том, что не существует лучшей или худшей культуры. Все культуры различаются своим содержанием, каждой присущи свои преимущества, а значимость культуры определяется индивидами.

Отражая многоэтническую природу российского общества, принцип поликультурности полагает, что содержание образования должно отражать определенные элементы разных этнических культур. При этом основополагающими должны быть положения о том, что этнические культуры – это всеобщее богатство всех людей, населяющих страну, что общенациональная российская культура есть продукт исторического процесса взаимообогащения и взаимопроникновения этнических культур [260].

Реализация принципа поликультурности должна осуществляться на всех уровнях разработки содержания образования: целеполагания, отбора знаний и умений, отбора этико-эстетических ценностей, методики, оценки содержания образования, оценки потребностей учащихся и общества, а так же в практической деятельности педагогов на всех уровнях.

Поликультурное образование позволяет воспитать такие качества личности, как самостоятельность, активность, эмпатия, которые способствуют успешному общению в ситуациях межкультурного взаимодействия. Эмпатия предполагает толерантность к другому образу мыслей, к другой позиции в общении, умение и желание видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, готовность воспринимать и понимать другой образ жизни [272].

Не отрицая важности отдельных аспектов, их теоретической и практической значимости для создания научного потенциала и полноценной поликультурной среды российского образования, заметим, что комплексное решение сложнейших задач возможно лишь при условии создания концептуальных моделей управления, вобравших в себя не только наиболее ценный опыт поликультурного образования, но и современные средства эффективного педагогического управления.

Мы разделяем позицию тех ученых, кто считает, что в самом общем виде цель поликультурного образования состоит в формировании индивида, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной и многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований [33; 137; 282 и др.].

Однако при разработке методики педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся начальной школы принцип поликультурности должен быть представлен из подструктур, которые строятся вокруг следующих основных ориентиров: этнокультурной и социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о разнообразии культур в мире, стране, территории проживания; воспитания установок толерантного сознания.

Наш подход к принципу поликультурности предполагает, что используемые методы и формы организации решения управленческих задач педагога должны быть такими, чтобы как можно большее число обучающихся были вовлечены в самоуправление по развитию умений конструктивного взаимодействия с представителями иных культур.

Многокультурное образование призвано создать в педагогическом взаимодействии такую благоприятную социально-психологическую среду, в которой каждый учащийся, независимо от своей идентичности, имеет одинаковые со всеми возможности для реализации своего конституционного права на получение равноценного образования, для реализации своих потенциальных возможностей и социального развития в период обучения.

Развитие этого направления современной педагогической науки и образовательной практики обусловлено самой сутью процессов демократизации и гуманизации российской жизни, целью создания общества, в котором культивируются уважительное отношение к личности, достоинство и благородство каждого индивида. Кроме религиозной, половой, расовой, этнической и языковой культуры дидактический принцип многокультурности обращен и к культуре таких групп, как люди с ограниченными возможностями (с альтернативным развитием); представители разных возрастных категорий; жители разных географических сред (горожане, сельчане, южане, северяне и т.д.) и др. [346].

Принцип поликультурности требует присвоение и усвоение личностью младшего школьника общепризнанных норм речевого общения, соотношения потребностей и ценностных ориентаций общества и личности, ценностей общечеловеческой культуры и её национального содержания. Только в результате этого принципа возможно достижение высокого уровня общей культуры личности младшего школьника как залога её социальной и нравственной целостности.

Рассмотрим в отдельности **принципы, отражающие идеи теории педагогического управления**. Сегодня общество по целому ряду обстоятельств (экономических, финансовых, кадровых и т.д.) столкнулось с совершенно новой ситуацией в образовании. Возникла необходимость изменения условий, форм и механизмов учения. С этой точки зрения становится актуальным открытый в педагогике и психологии **принцип фасилитации** (от англ. to facilitate - облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия).

В науке выделяют фасилитацию социальную и педагогическую. Под первой понимают повышение скорости или продуктивности деятельности личности вследствие актуализации в ее сознании образа другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за ее действиями. Под второй - усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога [129].

По нашему мнению, объединяет эти оба вида то обстоятельство, что фасилитация способствует повышению продуктивности любой, в том числе и педагогической, деятельности. Различие же между ними заключается в том, что в социальной сфере это происходит посредством наблюдения за действиями субъекта, а в педагогической – за счет особого стиля общения педагога с обучающимися и влияния на них его личности.

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. Для определения сущности данного принципа необходимо произвести анализ понятия фасилитации. Под фасилитацией понимается повышение скорости или продуктивности деятельности человека вследствие актуализации в сознании человека образа (восприятия, представления) другого человека, выступающего в качестве соперника или наблюдателя [202].

Разработку принципа педагогической фасилитации начал в 50-х гг. XX в. К. Роджерс совместно с другими представителями гуманистической психологии. В отечественной психологии количество работ, посвященных педагогической фасилитации, не так велико (Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина и др.). Изучая этот феномен, авторы устанавливают его особенности и психотехнологии развития. Большинство исследований выполнено в контексте педагогики (Р.С. Димухаметов, Е.Ю. Борисенко, Л.Н. Куликова, Е.Г. Врублевская и др.). Так, Е.Ю. Борисенко и др. рассматривает вопросы внедрения форм и методов работы по фасилитации, становления экзистенциальной направленности личности учащихся, развития слабоуспевающих школьников. В исследованиях Л.Н. Куликовой и Е.Г. Врублевской и др. изучается фасилитирующее общение как вид педагогического взаимодействия, в ходе и в результате которого при определенных условиях осуществляется осознанное, интенсивное и продуктивное саморазвитие его субъектов. Фасилитирующее общение в духовно-ценностном поле его участников порождает их нравственное самопреобразование и совершенствование [205].

Суть педагогической фасилитации в коммуникативном образовании младших школьников состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за обучающимися исполнительской части совместной деятельности и тем самым перейти от формирования функционально грамотной личности к подготовке активной, способной к самостоятельному

анализу и принятию нестандартных решений коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Потребности и мотивы активного поведения складываются не в исполнительской, а в ориентационной части взаимодействия. В связи с этим задача педагога - включить обучающихся в совместную ориентировку, разделить с ними ряд управленческих функций в целях создания условий для пробуждения глубокого интереса к предмету и возникновения реальных содержательных мотивов учения [118].

Мы считаем, что педагогическая фасилитация – это качественно более высокий и соответствующий современным запросам практики уровень обучения школьников. Практически школьник усваивает ровно столько, сколько у него возникло вопросов, т.е. насколько он был активен в учебном процессе. Никакое эмоциональное и логически построенное изложение материала не дает желаемого эффекта, если обучающиеся по тем или иным причинам остались пассивными слушателями.

При фасилитации коммуникативного образования педагог получает возможность использовать не догматические методы и приемы, а те из них, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале. Она позволяет педагогу занять позицию не «над», а «вместе» с обучающимися. Все это создает условия для повышения интереса и познавательной активности обучающихся, оптимизирует процесс коммуникативного развития.

Педагог-фасилитатор повышает эффективность обучения, прежде всего, за счет оптимизации процесса совместной работы в группах «педагог-ученик» и «ученик-ученик». При этом важны формы и способы внутригруппового взаимодействия: как обучающиеся разговаривают друг с другом, как находят общее понимание проблем, как принимают решения и разрешают конфликты [244].

Фасилитация – своеобразная «подъемная сила» самореализации личности обучающегося. Три ключевых положения – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия лежат в основе фасилитации. Они дополняют комплекс психолого-педагогических условий и определяют успех познания. В этих положениях заключен смысл фасилитации, раскрывается личностно и деятельностно-опосредованная позиция и синергетический образ фасилитатора и обучающегося [245].

Традиционная методика обучения русскому языку в начальной школе авторитарна, основана на убеждении, разъяснении, приучении, принуждении, требованиях, т.е. воздействии на личность внешней силой педагогического влияния, усиливающих когнитивный диссонанс. Принцип фасилитации предусматривает иное: активно включать обучающегося в речетворческую деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития личности.

Стратегия фасилитации предусматривает направленность согласованных действий субъектов образовательного процесса. Главное в реализации принципа – фасилитация саморазвития личности обучающегося. Стержневая целевая ориентация принципа – опора на потенциальные возможности педагога в самоактуализации. Принцип фасилитации оказывает системообразующее влияние на компоненты образовательного процесса и ориентирован на разрешение противоречий в коммуникативном образовании, уменьшение влияния когнитивного диссонанса, добавляя новые когнитивные элементы в систему знаний индивида. Обучающиеся, принимающие фасилитацию и работающие с педагогом-фасилитатором, обнаруживают высокий уровень «когнитивного функционирования» (Э.Ф. Зеер). Вместе с тем не следует исключать и феномен негативной фасилитации – ингибиции, ведущий к возникновению психологических барьеров, комплексов, который реализуется в защитных реакциях организма обучающегося в виде формализма, индифферентности, болтливости и пр. [328].

В настоящее время установлено, что возникновение фасилитации зависит от характера выполняемых задач, пола, возраста, статуса и других характеристик педагога, а также от его отношения к присутствующим. Явление фасилитации учитывается в педагогическом процессе, когда учитель хочет простимулировать деятельность ученика или группы учеников.

В современной педагогической науке существует понятие учителя-фасилитатора - учителя, работающего в парадигме личностно-ориентированной педагогики и руководствующегося следующими установками: открытость своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям; поощрение, доверие как выражение внутренней личностной уверенности учителя в возможности и способности учащихся; эмпатическое понимание (видение поведения учащегося, его реакций, действий, навыков) [350].

Принцип фасилитации в коммуникативном образовании младших школьников определяет стратегию и тактику в педагогическом управлении и означает стимуляцию и освобождение одновременно. Он реализуется через взаимодействие обучающихся и педагогов в личностно ориентированной (гуманистической) парадигме на основе соуправления, открытости, творчества, установления контактов для индивидуального совершенствования, «освобождения» качеств личности с помощью средств педагогического внушения и выдвижения оптимистической перспективы. Это дает возможность расширения границ свободы и ответственности участников образовательного процесса в практической деятельности.

На основе анализа и обобщения современных психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме педагогической фасилитации, можно заключить, что наметился определенный переход от традиционного понимания сущности этого понятия. Чаще оно рассматривается как качественная характеристика педагога. В то же время

обращение к истории возникновения термина позволяет нам утверждать, что в своей основе фасилитация представляет собой процесс взаимодействия педагога с обучающимися, соответствующий определенным характеристикам.

Принцип менеджмента комплексности является системообразующим методическим принципом организации содержания начального коммуникативного образования. Менеджмент – тип управления, в наибольшей степени отвечающий потребностям и условиям современности. 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. Любая деятельность осуществляется в рамках объективных законов природы и общества. Не является исключением и управленческая деятельность педагога. Именно поэтому для повышения эффективности профессиональной деятельности педагогу необходимо знать и понимать возможности и ограничения, которые «диктуют» законы управления [1].

Управление – неотъемлемый элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических). Управление обеспечивает сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности [20].

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

Таким образом, системность означает попытки структурировать проблемы и решения по вертикали, комплексность – развернуть их по горизонтали. Поэтому системность более тяготеет к вертикальным, субординационным связям, а комплексность – к горизонтальному, координационному педагогическому взаимодействию [39].

Под принципами управления в целом понимают фундаментальные основные идеи, представления об управленческой деятельности, правила, вытекающие непосредственно из законов и закономерностей управления, т.е. принципы управления отражают объективную реальность, существующую вне и независимо от сознания человека. Вместе с тем, каждый из принципов управления – это идеи, которые мысленно формирует каждый педагог на уровне его общей и профессиональной культуры. Так как принципы принадлежат субъекту, то они носят субъективный характер. Из принципов педагогического управления вытекают правила группового поведения школьников. Из правил группового поведения вытекают правила индивидуального поведения с учетом их личностных характеристик [40].

Принцип комплексности – это учет в управленческой деятельности педагога всех факторов.

Принцип менеджмента комплексности предполагает кроме комплексности учет влияния всех факторов друг на друга и на результат управленческой деятельности педагога в процессе образования.

Принцип менеджмента комплексности предполагает, что организация педагогом содержания коммуникативного образования младших школьников развивается не по одному направлению, а по их совокупности и касается не одного или нескольких школьников, а всего коллектива обучающихся.

Принцип менеджмента комплексности понимается нами как требование создать комплексную методику педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, при которой обучающиеся выступали бы не только фактором самообучения, но и главным образом целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, социальным ориентиром для практического применения языковых знаний и коммуникативно-речевых умений в жизни.

Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников предполагает осуществление субъектом управления ряда последовательных операций: модульное планирование, подготовку и принятие решений (норм, правил и т.д.), организацию выполнения решений и контроль их выполнения, подведение итогов и оценку результатов. Оно неотделимо от систематического обмена информацией между компонентами управляемой системы, а также данной системы с окружающей ее средой. Полученная информация позволяет педагогу иметь представление о состоянии эффективности результата коммуникативного образования в определённый момент времени, о достижении (или не достижении) педагогической задачи, с тем, чтобы обеспечить качественное выполнение управленческого решения [65].

В педагогическом управлении коммуникативным образованием важным моментом является мотивация младших школьников к обучению, воспитанию и развитию, качество которой зависит от многих факторов [118]. Эффективной она становится, когда возникает гармонизация личностного и организационного сознания субъектов образования в процессе педагогического взаимодействия.

Таким образом, педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников с позиции принципа менеджмента комплексности есть систематически осуществляемое сознательное, целенаправленное организационно-методическое взаимодействие педагога с коллективом младших школьников на основе познания и использования объективных закономерностей и тенденций поликультурного языкознания в интересах обеспечения оптимальных перспектив и достижения поставленной цели – становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Принцип менеджмента комплексности, предполагает сочетание целевого, функционального и линейного педагогического управления. Данный принцип устанавливает педагогическое взаимодействие в двух направлениях: управляемый переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, который означает обеспечение перехода от ситуативной ориентировки к поиску и использованию внеситуативных ориентиров, к использованию системы знаний как «универсальной» ориентировочной основы. Второе направление предполагает управляемый переход от совместной с педагогом учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика и означает, что основная цель общего образования – сделать ученика готовым к самостоятельному ориентированию и активной деятельности в реальной действительности [71].

Особенности существующих направлений и подходов к исследованию в области коммуникативного образования школьников определяют разработки теории витагенного обучения, которая вызвана необходимостью понимания и признания **принципа витагенности**, отражающего идеи теории педагогического управления.

Витагенность в этимологическом значении состоит из двух содержательных основ: витальность и генезис. Витальный (от *vitalis* - жизненный) означает жизненный, прижизненный, имеющий отношение к жизненным явлениям. Генезис (от греч. *genesis* — рождение, происхождение) - возникновение, становление, происхождение того или иного предмета, явления, процесса, мысли, учения [153]. В спектре значений слова «генезис» в контексте смысла термина «витагенность», по нашему мнению, должно входить и развитие как необходимый механизм порождения и становления. Таким образом, семантическое значение термина «витагенность» - порождение, становление и развитие.

Принцип витагенности является достаточно новым в педагогических исследованиях и чаще всего употребляется в словосочетании «витагенный опыт». Введение А.С. Белкиным [24] и др. термина «витагенный опыт» в педагогику было обусловлено тем, что необходимо было искать новые способы практической реализации тенденции гуманизации образовательного процесса.

Проблема использования жизненного, витагенного опыта учащихся в учебном процессе и формирования на его основе личностных качеств широка и многогранна. Анализ научной литературы (В.Г. Белинский, А.С. Белкин, И.И. Бецкой, Н.Ф. Бунаков, Ф.И. Буслаев, Н.О. Вербицкая, Н.Х. Вессель, К.Н. Вентцель, В.И. Водовозов, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Э.Ф. Зеер, П.Ф. Каптеров, Н.А. Корф, А.Н. Леонтьев, А.П. Нечаев, Н.И. Новиков, В.Ф. Одоевский, Н.И. Пирогов, А.Н. Радищев, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, А.Ф. Фортунатов, Ф.И. Янкович и др.) убедительно показал, что в исследованиях учёных раскрывались различные подходы к проблемам

поиска научно-практических путей привлечения жизненного (витагенного) опыта в качестве дополнительного источника в процессе обучения младших школьников.

Человек познаёт окружающий мир как стихийно, бессознательно, так и планомерно, в специально организованных условиях (детский сад, школа, институт и т.д.). Этот процесс накопления и передачи информации новым поколениям необходим для того, чтобы человеческое общество развивалось, ведь необходимость передачи социального опыта подрастающим поколениям возникла одновременно с возникновением общества и будет существовать на всех этапах его развития. Родители передают свой опыт детям, старшие - младшим, более опытные - менее опытным.

Как правило, люди располагают большим объемом обыденного знания. Обыденные знания производятся повседневно в условиях элементарных жизненных отношений. Они включают в себя и здравый смысл, и приметы, и наиздания, и рецепты, и личный опыт, и традиции, и правила. Обыденное знание, хоть и фиксирует истину, делает это не систематично и бездоказательно. Особую разновидность знания составляет то, которое является достоянием отдельной личности, представляет личностное знание [140].

Наибольший эффект такого знания достигается при активном участии воспитуемого в этом процессе, при включении его в творческую (продуктивную) деятельность, направленную на познание, освоение и преобразование окружающей действительности.

Особое внимание витагенному обучению уделял К.Д. Ушинский. Он писал: «Хороший педагог, прежде чем сообщить какое-нибудь сведение ученикам, обдумывает: какие ассоциации по противоположности или по сходству может оно составить со сведениями, уже укоренившимися в головах учеников, и обратит внимание учащихся на сходство или различие нового сведения со старым. Прочно вплетает новое звено в цепь старых...» [302].

А.Ф. Фортунатов, обращаясь к проблеме начального витагенного обучения, говорил о том, что: «Дети, поступая в школу, имеют уже порядочный, запас наблюдений над окружающей их природой и жизнью. Но все эти наблюдения находятся еще в беспорядочном состоянии: дети не отдают себе ясного отчета в том, что они видят каждый день вокруг себя. Они не привыкли сознательно воспринимать свои впечатления. Поэтому раньше, чем давать им какие-нибудь новые знания, следует привести в известный порядок этот хаотический набор впечатлений» [352].

А.Н. Леонтьев, давая характеристику индивидуальности личности, указывает, что «пласты личного опыта» становятся предметом отношений личности, его действия. Опыт, его механизм открывает человеку в новом свете прежде не увиденное им знание; личность преобразует, творит предметную действительность, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным возможностям [122].

Современное определение технологии обучения с опорой на жизненный (витагенный) опыт личности дал А.С. Белкин [24]. Обучение витагенное – инновационное направление в дидактике, построенное на актуализации (востребовании) информации, отражающей жизненный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях.

Рост индивидуального словаря, развитие грамматического строя речи и познавательных процессов непосредственно зависит от условий жизни и воспитания. В этом играют важную роль семья, окружающая среда, педагоги. Важно, какие этические нормы поведения прививают ребенку с детства, чему учат близкие люди и педагоги. На основании витагенной информации складывается витагенный опыт индивидуума, что обуславливает базу, на которой необходимо строить дальнейшее коммуникативное образование младших школьников.

С научных позиций процесс перехода витагенной информации в витагенный опыт проходит следующие стадии и уровни:

Первая стадия – первичное восприятие витагенной информации, недифференцированное.

Вторая стадия – оценочно-фильтрующая. Личность определяет значимость полученной информации в филогенезе, т.е. с общечеловеческих гностических позиций, затем в онтогенезе, т.е. с позиций личностной значимости. Отсев информации происходит онтогенетически.

Третья стадия – установочная. Личность создаёт либо стихийно, либо осмысленно установку на запоминание данной информацией с приблизительным сроком «хранения». Этот срок определяется её значимостью жизненной и практической направленностью. Это определяет и уровень её усвоения:

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

2.) Функциональный. Установка на более длительные сроки «хранения» витагенной информации. Она используется в ситуации выбора.

3.) Базовый. Установка на длительное запоминание, наибольшая значимость для личности обучающегося. Уровни могут постоянно взаимодействовать между собой, переходить из одного в другой, приобретать различную степень значимости на разных стадиях приобретения опыта.

Таким образом, витагенная информация есть совокупность знаний, чувств, поступков, отражающих мироощущение личности на определенных стадиях и уровнях ее развития. Специфика витагенной информации заключена в трех основных позициях. Первая не связана с организованным процессом обучения и носит преимущество автодидактический характер (самонакопление информации). Вторая: основной способ ее получения –

ретроспективный анализ жизни и деятельности. Третья имеет не только вспомогательную, но и самостоятельную образовательную функцию.

Вспомогательные функции витагенной информации: иллюстрации изучаемых в учебных курсах факторов, явлений, процессов; обращение к опыту как к средству создания проблемных ситуаций на уроках; как эмпирическое доказательство выдвигаемых в процессе преподавания положений.

Самостоятельная функция витагенной информации: овладение приемом анализа интегрированной информации, закодированной в жизненном опыте личности; развитие способности к рефлексии; к прогностической деятельности переноса развития прошлого на предстоящий опыт жизни; создание условий для эффективного соотнесения теоретических знаний, полученных в ходе образовательного процесса, с реалиями жизни, повседневной практики; воспитание целостного взгляда на образовательный процесс как слияние эмоционально-рационального, осмысленно-подсознательного, знания-незнания.

В качестве оснований отбора витагенной информации с целью педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы предлагаем следующие:

- витагенная информация должна быть социально значима и соотнесена с общечеловеческими ценностями;
- витагенная информация должна содержать образцы речевого поведения человека в разнообразных жизненных ситуациях, связанных с преодолением трудностей как объективного, так и субъективного характера;
- витагенная информация должна способствовать осознанию и пониманию причин собственных неудач;
- витагенная информация должна позитивно влиять на эмоциональную сферу ребёнка, вызывая чувство гордости, восхищения, т.е. оптимистическую перспективу, уверенность в собственных силах;
- витагенная информация должна побуждать к активным действиям, т.е. должна носить конструирующий и проектирующий характер.

Жизненный опыт – это витагенная информация, которая стала достоянием личности, будучи отложенной в резервах долговременной памяти, и находится в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях. Она представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков человека, представляющих для него самодостаточную ценность, и связана с памятью разума, чувств поведения. Жизненный опыт индивида формирует его личность. Например, обучая нормам речевого этикета мы формируем культуру речевого поведения школьника, а, следовательно, и личность социально адаптированную к современным требованиям общества.

Выявление сущности принципа витагенности как специфического процесса продуцирования человеческой жизнедеятельности с позиций педагогики позволяет:

- во-первых, расширить педагогические знания об обучаемом;
- во-вторых, выявить новые пути и возможности педагогического воздействия на обучаемого не только с позиций изучения закономерностей специально создаваемого образовательного процесса, но и с позиции реально формируемой человеком формы жизнедеятельности;
- в-третьих, построить процесс образования на основе развития в школьнике специфически человеческого, расширение на этой основе потенциала развития личности.

Со смысловой позиции витагенности успевающий ученик – это ученик, достигающий максимальных возможностей для реализации витальных потребностей посредством конструктивного витагенного опыта и потенциально готовый к дальнейшему расширению своего человеческого потенциала.

Таким образом, привлечение в педагогику категории «витагенность» влечет необходимость этического осмысления. Этический смысл витагенности в педагогике – это признание в обучающемся полноты и целостности заложенных витальных функций (потребностей) для формирования полноценной формы жизнедеятельности. Задача педагога не формировать в школьнике то или иное качество (даже в соответствии с идеальным образцом), а помочь ему проявить то, что заложено в нём природой.

Рассмотрим **принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников**. Проблема коммуникативной ориентации современного образовательного пространства во многом связана с распространением средств массовой коммуникации, массовой информацией и массовой культурой. Коммуникацию следует понимать как процесс, с одной стороны, социального и, с другой стороны, индивидуального конструирования.

Принцип ориентированности, с которым связывается традиционная образовательная практика, *утверждает субъективно-позиционную либо тематическую* ориентацию в коммуникативном действии. Первая из них имеет два аспекта: с одной стороны, любое коммуникативное действие понимается как выражение субъективной позиции, с другой, оно видится как адресованное к определенной позиции.

Способ анализа интеракций, применяемый в большей части современных социальных наук, как раз предполагает такую двоякую соотнесенность любого высказывания в пространстве коммуникации, приобретающей статус обмена. Соответственно, высказывание осмысливается как способ передачи значений от одной субъективности к другой, а коммуникация — как базовое условие этой передачи.

Обратной стороной подобного «субъективированного» подхода зачастую выступает тематическая ориентация коммуникации, когда она постигается как разворачивающаяся вокруг своей «темы» или предмета. Коммуникативное действие видится уточняющим тему и «содержащим» ее вместе с другими коммуникативными действиями. Последний момент — «содержание» — следует отметить особо, поскольку тематическая определенность коммуникации понимается не столько как понятность темы, сколько как ее общность понимания [35].

Субъективная и тематическая (предметная) ориентации позволяют сводить любого вида высказывание к достаточно небольшому числу источников и этим наделять его смыслом, т.е. определять способ обращения с ними. Если утверждение обладает смыслом (как выражение или, точнее, проявление личной точки зрения, либо как суждение о чем-то), к нему можно применять известные процедурные приемы, в результате чего коммуникация оказывается цепочкой взаимоскоординированных действий, соответствующих определенному пониманию коммуникации.

Однако это дает нам право ввести представление о еще одном типе коммуникативной ориентации — *ориентации на ситуацию*, не дополняющей две предыдущие, а обнаруживающей их локальность.

Коммуникативное действие в таком полагании ориентируется на целостную ситуацию, а не на субъективные позиции участников или общую тему их обсуждения. «Ориентацию» здесь нужно понимать в конструктивном ключе, то есть любое действие конструирует ту или иную ситуацию, а не предпринимается в уже предзаданных условиях [187].

Если для субъективно-тематического понимания коммуникации ключевым моментом является установление того, в каких первоначальных обстоятельствах сформировалось высказывание, т.е. каковы его *истоки*, то для ситуационной ориентации важно, к каким *эффектам* оно ведет, какую ситуацию оно конструирует.

Коммуникативное действие совершается в *коммуникативной ситуации*, а не в некой предполагаемой «общности» значений. Поэтому ориентацию на ситуацию нужно понимать как ориентацию действия на его совершение, а не как учет в действии объективных условий его совершения. Действие определяет ситуацию и тем самым создает условия своего свершения, что означает фактически, что *коммуникативное действие является своим собственным условием* [50].

Ситуационная ориентированность проявляет себя, в первую очередь, на уровне *высказываний*. Если первые две отмеченные ориентации (*субъективно-позиционная* и *тематическая*) отталкиваются от высказываний, понимаемых в качестве средств или инструментов (а фактически — способов, т.е. «высказывать» интерпретируется, как и, например, «писать»), не просто как средство, а именно как способ действия) передачи субъективных значений, придаваемых объектам, то в ситуационной

ориентации и объект, и субъект начинают выводиться из высказывания, которое их конструирует, и в котором они конституируются в собственном статусе.

Таким образом, принцип ориентированности как принцип осуществления коммуникативного образования младших школьников учитывает *три типа ориентации* коммуникативного действия младших школьников: 1) субъективную или позиционную; 2) предметную или тематическую; 3) ситуационную или целостную.

Мотивационной основой общения младших школьников на учебных занятиях по русскому языку являются коммуникативные ситуации, которые мы рассматриваем с двух позиций: а) психологической; как цели, мотивы и стимулы речевого общения и б) лингводидактической; как способ педагогического управления коммуникативным образованием учащихся [118].

Выделим основополагающие характеристики коммуникативной ситуации:

- коммуникативная ситуация является понятием лингвистики (общей и прикладной) и лингводидактики;

- коммуникативная ситуация определяется как составляющая контекста высказывания, порожденного в речевом акте;

- коммуникативная ситуация имеет те же особенности, что и речевая деятельность в целом (осмысливается с точки зрения речевой деятельности);

- коммуникативная ситуация связана с учебным процессом и является фактором, обеспечивающим активную устную речь языковой среды;

- коммуникативная ситуация - это методический прием или средство, создающее условия и побуждающее к конкретному высказыванию, открытому естественному общению;

- коммуникативная ситуация - это способ (условие) организации учителем речевой деятельности и речевого поведения младших школьников, т.е. речевого общения на учебном занятии по окружающему миру [124; 125].

Опираясь на вышеизложенные постулаты, под *коммуникативной ситуацией* нами понимается *способ педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся, заключающий в себе мотивационную основу речевой деятельности, и условия, вызывающие потребность в языковом общении.*

При разработке методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в курсе «Русский язык» мы в основном руководствовались типами коммуникативных ситуаций, выделенными по следующим критериям: а) условиям создания коммуникативных ситуаций; б) способу организации речевой

деятельности обучаемых; в) этапам обучения; г) основным дидактическим задачам, решаемым учащимися начальной школы на учебном занятии; д) функциям речи к адресату; е) формам речи; ж) с точки зрения стимула к речи и способа речевой реакции на него; и) адекватности процессу коммуникации; к) способу воздействия ситуации; л) типу речевого сообщения.

Коммуникативные ситуации имеют лингвометодическую обусловленность, т.к. их создает и организует учитель на основе: а) учебных, художественных, естественнонаучных и др. видов текстов как основных средств коммуникативного образования; б) ситуативных упражнений, в частности, ситуативных диалогов; в) наглядности (картины, иллюстрации, схемы); г) дидактических игр речевого характера (занимательные игры, пословицы, загадки и др.); д) естественных и воображаемых ситуаций общения.

Текст как дидактическая единица позволяет слить воедино два важнейших направления: познание системы языка и познание правил речевого общения и поведения, обучаемых в различных учебных ситуациях.

В исследовании мы руководствовались научными положениями И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик, Н.И. Формановской и др. [80; 121; 310; 312 и др.] о том, что речевые действия напрямую зависят от целевой установки, характера компонентов учебного текста и определяются типом создаваемых на учебном занятии коммуникативных ситуаций. В ходе обучающего эксперимента были апробированы следующие его типы:

1. Коммуникативная ситуация как установка на восприятие текста. Предтекстовая ситуация создается во вступительном слове учителя, после чего создается послетекстовая коммуникативная ситуация, направленная на уяснение смысла прочитанного. Окончательному осмыслению содержания текста способствуют как ситуативные, так и надситуативные задания.

2. Установка на эмоциональное воспроизведение текста организуется путем создания коммуникативной ситуации на воспроизведение диалога в ролевой игре.

3. Коммуникативная ситуация в форме диалога-дискуссии как установки на восприятие содержания текста была апробирована в различных способах построения диалога-дискуссии: а) обсуждение названия текста, поступков героев и их мотивов; б) на основе пословиц и поговорок к текстам. Правомерны и повторные задания на воспроизведение диалога без авторских слов.

4. Коммуникативная ситуация на восприятие темы текста.

5. Коммуникативная ситуация в форме диалога-беседы на выяснение смысловых отношений внутри текста.

Организация устного речевого общения осуществлялась нами на основе ситуативных упражнений. Речевые задания формулировались исходя из конкретных ситуаций, ибо ситуативные упражнения отражают специфику речевой коммуникации (ее мотивированность, целенаправленность, ориентированность на конкретную обстановку, в которой она протекает) и создают стимул к говорению, вызывают потребность в общении, совершая речевые действия. Разрабатывая ситуативные упражнения, мы принимали во внимание факторы, которые вызывают учебно-речевое общение, а именно: сообщение новых для собеседников факторов, выражение собственного отношения к ним и их оценка и т.д.

В последнее время актуальность приобретает развитие коммуникативных умений двух типов [41; 42]: а) связанных с анализом и оценкой общения (степень его эффективности, уровень владения языком и т.д.) и б) связанных собственно с общением (умения учитывать адресата, аудиторию, формировать коммуникативное намерение, определять коммуникативные удачи и промахи и т.д.).

В основе ситуативных упражнений лежат учебно-речевые ситуации, которые, будучи мотивационной основой учебно-речевого общения, сами нуждаются в мотивирующих факторах. Учебная деятельность была включена в другие виды деятельности, происходил перевод внешнего по отношению к обучаемому действия, организованного учителем, во внутренний план. Тогда в речевых ситуациях меняется динамика мотивов: ситуация приводит к постановке лично значимых задач и появлению новых мотивов, т.к. мотивы – это меняющиеся, определяемые ситуацией побуждения, которые находятся в движении и развитии.

Итак, процесс коммуникативного образования младших школьников в курсе «Русский язык» целесообразно осуществлять на основе создания коммуникативных ситуаций с учетом их компонентов и этапов обучения. Создание коммуникативной ситуации - это, прежде всего, создание искусственного стимулятора коммуникации путем строгого отбора важных тем для речевого высказывания обучающихся при помощи различного рода зрительной и слуховой наглядности, моделирования речевой деятельности на основе учебных текстов. Такая коммуникативная ситуация еще не будет обладать всеми признаками естественной ситуации, но все же сохраняет наиболее существенные черты естественной коммуникации. Речевая тренировка в подобных ситуациях подготавливает младших школьников к общению в естественных условиях.

Следующим принципом осуществления коммуникативного образования младших школьников является **принцип персонификации (идентификации)**. В младшем школьном возрасте преобладает образно-эмоциональное восприятие действительности, развиты механизмы подражания, эмпатии, способность к идентификации. В этом возрасте также

выражена ориентация на персонифицированные идеалы — яркие, эмоционально привлекательные образы людей (а также природных явлений, живых и неживых существ в образе человека), неразрывно связанные с той ситуацией, в которой они себя проявили. Персонифицированные идеалы являются действенными средствами нравственно-коммуникативного воспитания ребёнка.

Идея идентификации (устойчивого отождествления себя со значимым другим, стремление быть похожим на него) получила развитие в зарубежных психологических концепциях, сформировавшихся в рамках персонологического направления (А. Адлер, К. Юнг, Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни, А. Маслоу, К. Роджерс), и отечественных (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе и др.). Идеи субъектности представлены в концепциях персонализации, индивидуальности, адаптации, социализации современных психологов (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.В. Петровский, В.Э. Чудновский и др.).

Большинство ученых полагают, что, с одной стороны, человек может «идентифицироваться» намеренно и осознанно, или с другой — может идентифицироваться в результате бессознательной динамики. Кроме того, идентификация оказывается превосходным способом обучения. Психологи заметили, что дети в раннем возрасте учатся через идентификацию автоматическим навыкам общения и формам социально приемлемого поведения.

Многие современные специалисты, занимающиеся психологией развития личности, расценивают человеческую способность к идентификации как исключительный результат организации генетического материала человека, другие же утверждают о необходимости специального обучения процессу идентификации [53; 55; 205; 253 и др.].

Создание мысленно-образных конструктов, которые репрезентируют людей или социальные объекты, мы называем «персонификациями». Ребенок, однажды усвоив, как персонифицировать, будет делать это автоматически. Он даже будет персонифицировать неживые предметы и обращаться с ними так, как если бы у них были человеческие особенности. Эта «чрезмерная персонификация» попадает в категории «метафорической» или «символической» персонификации.

Персонификации обладают всеми характеристиками, что и объективации. Но в отличие от объектов у людей должны быть и некоторые дополнительные характеристики, чтобы действительно репрезентировать человека: способности, чувства, самосознание, духовные связи, намерения, убеждения, имена и т.д. Если одна из этих характеристик (факторов персонификации) отсутствует в мысленно-образном конструкте человека, это «другое» расценивается как неравный вид.

В педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников можно выделить пять категорий персонификаций: персонификации других, самоперсонификации, персонификации группы, символические и метафорические 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.

Сходство в структуре самоперсонификации и персонификации других следует из того, как они обе развиваются. Ребенок шаг за шагом узнает, что похож на других и что принадлежит к определённой группе людей. Таким образом, он начинает считать, что другие — точно такие же испытывают то же самое внутри себя. Практически это означает, что ребенок приписывает чувства другим, потому что сам испытывает чувства. И точно так же другим приписываются самосознание, намерения, убеждения, духовные связи и ряд других характеристик.

В.С. Библер и др. [27] считают, 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.

Согласно личностно ориентированному образованию, персонификация человека, получающего знание — это специфическая самоорганизация субъекта образовательного процесса своего личностного образовательного пространства. Персонификация актуализирует личностное «Я» младшего школьника как субъекта свободного сознательного выбора образовательных траекторий и путей решения задач, осознания своей уникальности и самоценности. В процессе отображения своей субъективности личность выбирает свои способы приобщения к социуму, формируется индивидуальный мир, способ жизни.

В.Л. Бенин и др. [25] 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. Сластёнин и др. [268] подчеркивает 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 коммуникативного образования определенных персонифицированных систем

знаний. Под коммуникативным знанием мы подразумеваем персонифицированное знание, существующее на уровне индивида, которое крайне сложно формализовать, т.к. оно тесным образом 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].

С.В. Борисов 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» [244].

В педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников можно выделить три стадии становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Первая стадия – идентификация. Человек адаптируется к социуму, усваивает «копии» знания в учебных целях, на репродуктивной основе. Вторая стадия – индивидуализация. Она характеризуется гуманизацией педагогического управления, режимом свободного развития в плане языкового самовыражения. Коммуникативное образование, построенное на эффективной методико-технологической основе, открывает возможность для перехода личности на третью стадию становления коммуникативно-развивающейся языковой личности обучающихся – персонификацию.

Таким образом, коммуникативное образование 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 формируется у индивида, а также личностными смыслами и целями творческой коммуникативной деятельности.

Принцип полисубъектности в организации педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников реализуется через субъект-субъектные отношения участников образовательного пространства 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 коммуникативного образования младших школьников.

Анализ принципа полисубъектности требует теоретико-методологического осмысления понятий «субъект» и «субъектность» в соответствии с личностно ориентированной направленностью начального

общего образования. Сегодня категория «субъект» стала одной из наиболее употребляемых, причем в самых разных сферах общественной жизни, на разных уровнях и в различных контекстах. Именно в субъектном развитии человек обретает собственную индивидуальность и способность к самореализации духовного и интеллектуального потенциала [228].

Основную роль в формировании субъектности играет образование, приобщающее к освоению личностно значимого социального опыта человечества. Направленность педагогических исследований сегодня на полисубъектное взаимодействие, на субъектное становление и личностное самоопределение являются логическим следствием утверждения новых ценностей образования [245].

В психолого-педагогических и философских исследованиях изучены отдельные теоретико-методологические аспекты и механизмы развития субъектного потенциала личности (Н.И. Вьюнова, Н.В. Кузьмина, В.А. Лекторский, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, А.Н. Шими́на и др.).

Поиск системного подхода к личностной и субъектной сущности человека характерен для ряда современных исследований в педагогике (З.И. Васильева, С.М. Годник, А.Г. Громцева, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Г.И. Щукина и др.).

В определении младшего школьника субъектом необходимо исходить из признания его источником познания и преобразования действительности; саморазвивающимся и уникальным носителем активности, осуществляющим изменения в других людях и в себе самом.

Субъектность - это свойство индивида, проявляющееся в активности по отношению к окружающему его миру, интегрирующее внутреннюю активность, рефлексивность, автономность личности и способность к саморазвитию.

Проблема субъектности — одно из наиболее значимых явлений в современной психологии и педагогике. По выражению В.А. Вединапиной и др., «в педагогической теории и практике сегодня не раскрыта роль субъектности школьника в учении, вследствие чего и учитель, и родители мирятся с тем, что дети приходят в школу не для того, чтобы учиться, а с той целью, чтобы их обучали» [244; 245].

В.М. Розин и др. [249; 250] считает, что при методологическом осмыслении категории «субъект» можно говорить «...о трех основных пониманиях субъекта – «субъекте-субстанции», субъекте как «источнике познания и творчества» и субъекте в оппозиции «субъект-объект».

При этом Дильтей и др. показывает, что характеристики субъекта выделяются исследователем с точки зрения его собственных позиции и ценностей. Условие возможности объективного общезначимого познания субъекта, пишет Дильтей, «состоит в том, что в проявлении чужой индивидуальности не может выступать ничего такого, чего не было бы в познающем субъекте» [263].

Основываясь на учении Гуссерля об интенциональности, доказывает, что субъект не может рассматриваться как автономный источник познания и творчества, поскольку он включен в коммуникацию и определен ею. «Уже по сущностному составу человеческого сознания во всяком индивиде внутренне присутствует общество, присутствует «другое Я». Общность, другое Я, есть интенциональный предмет индивидуального сознания, оно не вносится в это сознание задним числом, но изначально составляет его конститутивный момент» [273].

В свою очередь, Хайдеггер и др. показывает, что именно язык и коммуникация задают субъекта, что речь и способность к общению — это не атрибуты субъекта, а сущность, определяющая его. Язык, считает Хайдеггер, могущественнее, а потому важнее, чем люди. Современные представления о языке, по мнению Хайдеггера, по большей части носят субъективистский характер, в них язык рассматривается как один из атрибутов человеческой деятельности, как важный ее аспект [324].

Закон РФ «Об образовании», реализуя присущий гражданскому обществу принцип полисубъектности, устранил прежнюю монополию государства на социальный заказ школе и существенно расширил круг общественных субъектов, получивших право и возможность взаимодействовать с ней [76].

Становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в коммуникативном образовании — сложный динамический процесс, который необходимо представлять как эволюцию субъектности ученика в дидактической системе, связывать с этапами приобретения витагенного опыта.

Ученик развивается не только в общении с учителями и другими учениками, но и при самостоятельной продуктивной деятельности, например, в компьютерной среде, в опосредованном общении с разработчиками программного обеспечения. Роль учителя — субъекта управляющего коммуникативными процессами позволяет выявить роль и других субъектов, влияющих на эти процессы.

Другими субъектами в коммуникативном образовании выступают: семья школьника, соседское окружение, образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, педагогическое сообщество, специалисты других сфер социума, государственные, негосударственные (религиозные), коммерческие, общественные, политические организации и структуры, средства массовой информации и т.п. Одна из значимых идей концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников — интеграция данных субъектов по целям, задачам, содержанию образовательно-воспитательной деятельности. Имея широкие возможности для моделирования социального опыта и включения в него детей, принцип полисубъектности создаёт развивающую ситуацию накопления детьми опыта гражданского поведения.

Взаимосвязь субъектов в коммуникативном образовании осуществляется на внутреннем и внешнем уровнях. На внутреннем уровне осуществляется операционное взаимодействие субъектов в системе «субъект-объектных» отношений, когда ребёнок, его особенности, интересы, потребности становятся объектом педагогического влияния социума. Такое взаимодействие реализуется в совместных формах досуговой и образовательной деятельности.

На внешнем уровне взаимосвязь субъектов осуществляется при формировании социального заказа, правовом обеспечении и создании системы поддержки программ и проектов для детей на районном, городском, региональном уровнях, направленных на решение конкретных проблем социума.

Взаимодействие субъектов социума – объективная необходимость развития коммуникативного образования, создание развивающей образовательной среды в пространстве свободного времени младших школьников, в результате чего повышается уровень развития коммуникативных навыков, который проявляется в умении устанавливать и поддерживать межличностные и межкультурные контакты, конструктивно разрешать конфликтные ситуации в большинстве случаев, проявлять дружелюбие и уважение в отношении, как со сверстниками, так и взрослыми.

Принцип полисубъектности образовательного процесса, как один из методологических принципов, может быть представлен следующими компонентами: освоение личностью гуманистических идей культуры в процессе субъектной учебной, исследовательской и творческой деятельности; развитие субъект-субъектных отношений педагогов и обучающихся в учебной деятельности; взаимодействие младшего школьника с другими субъектами многообразного социального окружения.

Выводы по § 2.1.

Таким образом, инструментальное выражение научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников представлено закономерностями и принципами разработки концепции:

1) Общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием 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 образуя новый способ понимания предмета. Общая цель понимания объединяет различные методы и решает общую проблему, даже если её предмет распространяется на разные дисциплины. Принцип кроссдисциплинарности учитывается, когда содержание одной дисциплины

накладывается на содержание других дисциплин того же иерархического уровня, и создает предпосылки для фундаментализации ее основ;

Принцип преемственности означает согласованность традиций формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности со структурой и содержанием инноваций современного коммуникативного образования. Реализация принципа преемственности в обучении русскому языку является одним из важных дидактических принципов состоящих в последовательности, систематичности расположения материала, в опоре на изученное и достигнутый учащимся уровень языкового и речевого развития, в перспективности изучения материала, в согласовании ступеней и этапов образовательного процесса;

Принцип поликультурности способствует развитию младшего школьника как коммуникативно-развивающейся языковой личности через воспитание человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия своего народа, способного и готового осуществлять межличностное общение на основе сотрудничества его участников в достижении целей культурно-речевого взаимодействия. Принцип поликультурности отражает принцип множественности культур, слагающих культуру российского общества, включая ее многоэтническую (или полиэтничную) составляющую, что предполагает такое конструирование содержания образования, при котором должны найти отражение особенности всех этнических культур, представленных в России.

2) Принципы, отражающие идеи теории педагогического управления (фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности):

Принцип фасилитации образовательного процесса – это принцип педагогического управления продуктивностью коммуникативного образования (обучения, воспитания и развития) субъектов за счет особого стиля общения и качеств личности педагога, человека, облегчающего проявление инициативы и взаимодействия обучающихся, содействующим процессу их личностного развития и самореализации. Принцип фасилитации предусматривает активное включение обучающегося в речетворческую деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития его личности. Он реализуется через взаимодействие обучающихся и педагогов на основе соуправления, открытости, творчества, установления контактов для индивидуального совершенствования, «освобождения» качеств личности с помощью средств педагогического внушения и выдвижения оптимистической перспективы. Это дает возможность расширения границ свободы и ответственности участников образовательного процесса в коммуникативной деятельности;

Принцип менеджмента комплексности, предполагающий сочетание целевого, функционального и линейного педагогического управления. Данный принцип является системообразующим в разрабатываемой нами

концепции и устанавливает педагогическое взаимодействие в двух направлениях: а) управляемый переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, который означает обеспечение перехода от ситуативной ориентировки к поиску и использованию внеситуативных ориентиров; б) управляемый переход от совместной с педагогом учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика и означает, что основная цель общего образования – сделать ученика готовым к самостоятельному ориентированию и активной деятельности в реальной действительности;

Принцип витагенности, предполагает в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников опору на жизненный опыт личности, построенную на актуализации (востребовании, преобразовании) информации, отражающей витагенный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях, которую человек использует в новых для него условиях. Специфика учёта витагенной информации заключена в трех основных позициях: первая не связана с организованным процессом обучения и представляет собой самонакопление информации; вторая позиция – это основной способ ее получения, а именно, ретроспективный анализ личностью жизнедеятельности. Третья имеет не только вспомогательную, но и самостоятельную образовательную функцию.

3) Принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников (ориентированности, персонификации (идентификации), полисубъектности):

Принцип ориентированности предполагает способность человека ориентироваться в мире и действовать в соответствии с результатами коммуникативной ориентировки и с интересами и ожиданиями других людей, социальных групп, общества и человечества в целом. Другими словами, этот принцип своего рода указатель оптимального и в то же время нормативного способа действий в мире и понимания мира, а также границ и факторов, определяющих выбор такого оптимального способа среди нормативных. Принцип ориентированности учитывает три типа ориентации коммуникативного действия младших школьников: 1) субъективную или позиционную; 2) предметную или тематическую; 3) ситуационную или целостную;

Принцип персонификации (идентификации) отражает устойчивое отождествление себя со значимым другим человеком, стремление быть похожим на него. В младшем школьном возрасте преобладает образно-эмоциональное восприятие действительности, развиты механизмы подражания, эмпатии, способность к идентификации. В этом возрасте выражена ориентация на персонифицированные идеалы — яркие, эмоционально привлекательные образы людей, неразрывно связанные с той ситуацией, в которой они себя проявили;

Принцип полисубъектности гласит, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. В современных условиях процесс коммуникативного образования личности имеет полисубъектный, многомерно-деятельностный характер. Младший школьник включён в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные люди с противоречивыми ценностями и мировоззренческими установками. Деятельность различных субъектов коммуникативного образования при ведущей роли образовательного учреждения должна быть согласована с целями, задачами коммуникативного образования обучающихся на ступени начального общего образования.

§ 2.2. Компонентный состав методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

В настоящее время моделирование находит широкое распространение в различных областях науки и практики. Об этом свидетельствует множество работ, посвященных проблемам моделирования, возможностям применения моделей в отдельных науках. В педагогической науке обоснование данного метода дано в трудах В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.Б. Новик и др. Вопросы моделирования в педагогической науке, послужившие методологической основой нашего исследования, освещаются в работах С.И. Архангельского, Ю.А. Конаржевского, В.В. Краевского и др. [246].

Моделирование является важнейшим методом исследования реально существующих предметов (предметное моделирование) и явлений, процессов (знаковое, информационное моделирование) объективной природной, социальной, социоприродной действительности. Знаковое (информационное) моделирование реально существующих объектов может замещать изучаемый объект посредством мысленно-наглядных представлений о нем. Системное моделирование, ориентируясь на познание и управление сложноорганизованным объектом, реализует на практике целостное единство субъекта и объекта познания.

Для достижения цели нашего исследования и всестороннего рассмотрения процесса обеспечения личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов к педагогическому управлению коммуникативным образованием обучающихся мы использовали метод педагогического моделирования. Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Основным понятием метода

моделирования является модель. Значимость модели, её реалистичность доказывается и подтверждается в процессе эксперимента.

В переводе с французского «modele» и латинского «modulus» это понятие означает – мера, образец, норма. Данное понятие исторически проделало путь от понимания модели как образца-символа, реально существующего в природе, до создания теории моделей, явившейся результатом деятельности математиков, логиков, философов.

По В.В. Гузееву и др. [61], модель обучения – это система, состоящая из дидактической основы и педагогической техники в данном учебном периоде. Дидактическая основа модели включает метод и форму, в которой он реализован. Средства и приёмы, используемые в учебном процессе, составляют педагогическую технику и являются неотъемлемым компонентом модели обучения. Модель обучения является элементом проекта, следовательно, и элементом образовательной технологии.

В данном исследовании под моделью вслед за В.А. Штоффом и др. [337] понимается мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизведя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт новую информацию об объекте. Это определение выделяет существенные характеристики модели: 1) модель даёт новую информацию об объектах, позволяя выявить и изучить те взаимосвязи, которые недоступны для познания другими способами; 2) модель даёт некую обобщенную характеристику объектам исследования, эталон для целевой реализации.

В.А. Ясвин и др. [351] обращает внимание на тот факт, что поскольку реальность (объект познания) многогранна, а субъекта, исследующего эту реальность, обычно интересует какая-то одна сторона этой реальности, то степень подобия модели исходному объекту соотносится только с целями исследования. Для всестороннего изучения реального объекта требуется множество моделей. Следовательно, модель обладает лишь необходимой степенью подобия реального объекта, т.к. отражает точку зрения исследователя, которая соотносится с ракурсом рассмотрения объекта и целями исследования. Таким образом, говоря о моделировании концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, мы не претендуем на целостное решение проблемы исследования, а представляем один из возможных вариантов.

Практическая ценность методики в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования – наглядность, определенность, объективность, которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании. Эффективность моделирования зависит от изначальных

теорий и гипотез, указывающих на границы допустимых при моделировании упрощений.

В научной литературе существуют различные классификации моделей представления системных объектов. В гуманитарной сфере чаще всего в качестве оснований для классификации используется естественный язык, который позволяет построить содержательные модели описательного, объяснительного, логико-семантического, структурно-функционального, причинно-следственного типа. В нашем исследовании представлена содержательная модель структурно-функционального типа, проектирование которой осуществляется в три этапа, содержательной логике которых мы следовали (см. табл. 2.2.1.).

Таблица 2.2.1.

Этапы педагогического моделирования

Этапы	Основное содержание деятельности	Результат
I. Анализ модели	Анализ развития педагогического процесса и формулировка проблемы; качественное описание предмета исследования; выбор методологических оснований для моделирования; постановка задач моделирования	Установление целевого компонента модели
II. Компоновка модели	Конструирование модели с уточнением зависимости между основными компонентами исследуемого объекта, определением параметров объекта и показателей оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения	Получение модели проектируемого процесса
III. Проверка адекватности модели	Анализ поведения модели в решении поставленных задач; применение модели в педагогическом эксперименте; содержательная интерпретация результатов моделирования	Соотнесение результатов с поведением всей модели в целом

Разрабатывая концептуальную методику педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, мы руководствовались основными требованиями, предъявляемыми к процессу моделирования. Назовем их:

- между элементами модели существуют причинно-следственные связи, которые должны быть установлены исследованием и которые реагируют на изменения, возникающие в одном из них, что возможно лишь при наличии обратной связи. При ее отсутствии эффективность процесса сводится к минимуму;
- модель является динамичной, т.е. обладает способностью изменять качественное состояние;
- моделирование осуществляется лишь при наличии в модели параметра, в случае воздействия на который можно изменить течение процесса.

При проектировании концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы учитывали: а) социальный заказ общества; б) государственный образовательный стандарт начального общего образования; в) коммуникативную компетенцию педагога, осуществляющего коммуникативное образование младших школьников; г) целостную поликультурную учебно-пространственную среду начальной школы.

Кроме того, мы опирались на: 1) сущность коммуникативного образования 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 педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников подчиняется следующей логике (см. рис. 2):

- 1) определение границ модели;
- 2) определение цели и задач проектирования, их соотнесение с целями и задачами проектируемого процесса;
- 3) определение субъектов рассматриваемого процесса;
- 4) выбор и обоснование принципов, на основе которых будет осуществляться проектирование модели;
- 5) определение основных функций, содержания, методов, приемов, средств, форм моделируемого процесса;
- 6) выявление организационно-педагогических условий, необходимых для достижения цели проектируемой модели;
- 7) определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики.



Рис.2. Методика педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Концептуальная методика педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников приспособлена к эффективному использованию в условиях динамично развивающегося образовательного процесса, которая включает *целевой* (определение целей коммуникативного образования младших школьников); *организационно-исполнительный* (определение этапов становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников и комплекса педагогических условий, обеспечивающих их реализацию); *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 младших школьников).

Охарактеризуем каждый из представленных компонентов методики.

1. Целевой блок - определение целей коммуникативного образования младших школьников. Содержательной подструктурой данного блока является ценностно-мотивационная характеристика, направленная на осознание младшими школьниками цели коммуникативного образования, формирующая у них положительную мотивацию к овладению культурно-речевыми навыками общения и ценностное отношение к теоретическим знаниям по проблеме. В рамках данного компонента младшие школьники приобретают знания об общечеловеческих гуманистических ценностях, в результате чего происходит формирование их личности. Целевой компонент формирует мотивацию учебно-познавательной деятельности в целом, и культурно-речевой деятельности в частности.

В соответствии с выделенными принципами в качестве ближайшей цели проектируемой методики мы рассматриваем развитие у младших школьников на высоком уровне навыков культурно-речевого общения, необходимым для осуществления эффективной межличностной и межкультурной коммуникации как в условиях взаимодействия между сверстниками и взрослыми внутри школы, так и за её пределами. В качестве перспективной цели – становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, стремящейся к непрерывному повышению собственной речевой культуры в динамично меняющихся поликультурных условиях. Задачами применения методики можно считать: 1) достижение младшими школьниками творческого уровня развития навыков культурно-речевого общения; 2) осознание младшими школьниками смысла и значения коммуникативного образования в становлении собственной коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Цели выступают по отношению к остальным компонентам методики в качестве управляющей инстанции; они не просто управляют блоками и компонентами методики, а служат стимулирующим, определяющим фактором разработки содержания коммуникативного образования младших

школьников, что свидетельствует о наличии связей порождения и развития. В связи с этим весьма существенными для нас являются идеи исследователей (Б. Блум, Р. Бэрроу, А. Вирч, Ф. Магер, И.А. Колесникова, С. Маклюр, Р. Мэйджер и др.), которые расценивают научную обоснованность целей как один из показателей эффективности процесса образования, одно из средств оптимального построения содержания образования. В их трудах представлены разработки о сущностных родовых («цели – интенции») и конкретных краткосрочных («технологических») целях.

В научной литературе выдвигаются разные источники целеполагания. Согласно предмету нашего исследования весьма продуктивной представляется точка зрения И.А. Колесниковой и др., которая выявила следующие источники:

- социальный заказ, выражающийся как в объективных тенденциях развития общества, так и в сознательно выражаемых образовательных запросах граждан;
- субъект изучения как особая социальная реальность, имеющая самостоятельную ценность не только на период подготовки к чему-либо;
- педагог как носитель человеческой сущности, как особый общественный субъект, наиболее эффективно реализующий «сущностную способность к созданию другого».

Исследованием установлено, что целевой блок разработанной концептуальной методики характеризует способы проектирования предстоящей деятельности, обоснование возможных вариантов ее развития. Цель выступает в качестве критерия, с учётом которого происходит функционирование и развитие методики в целом и отдельных её компонентов в частности. Именно этот компонент методики является её системообразующим фактором, так как определяет её предназначение.

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 по коммуникативному образованию младших школьников осуществляется в три этапа становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников:

1). Эмоционально-оценочный этап («Я – осознающий культуру») отражает эмоционально-волевое, некритическое освоение младшими школьниками культурно-речевых знаний с целью превращения их в личные взгляды, убеждения и способы деятельности. Также эмоционально-оценочный этап становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника способствует формированию субъективного нравственного отношения к осваиваемым ценностям, к речевой деятельности окружающих и своей собственной.

Данный этап является ориентировочным и определяет существенные признаки и необходимые характеристики для достижения высокого уровня социально-нравственной позиции младших школьников. Он включает в себя: а) определение задач коммуникативного образования; б) учет необходимых базовых культурно-речевых знаний младших школьников; в) учет индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся.

Суть данного этапа состоит в формировании личностного отношения к коммуникативной деятельности, культурным ценностям, содействии развитию познавательной мотивации. В результате получения фундаментальных культурно-речевых знаний происходит развитие коммуникативных умений младших школьников, вырабатывается собственное мнение. Вслед за этим вовлечение младших школьников в речевую практическую деятельность содействует переходу к следующему этапу становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

2). Личностно-смысловой этап («Я – самоопределяющийся в культуре») реализуется в таких качествах личности младшего школьника, как эмоциональная отзывчивость, способность видеть красоту, целеустремленность, самодисциплина, саморегуляция, смелость, независимость в суждениях и во взглядах. Выделение данного этапа позволяет говорить о наличии в культурно-речевом общении единства мировоззрения младшего школьника, его поискового мышления и практической деятельности.

Основным концептуальным положением в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников является необходимое формирование системообразующей личностно-смысловой позиции, предполагающей: понимание смысла и значения культурно-речевого общения, стремление к речетворческой самореализации, наличие социально-нравственной позиции, чувство ответственности и долга.

Данный этап становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников представлен организационно-педагогическими условиями, носящими инновационный характер и отражающие деятельность педагога и младших школьников в интерактивной учебно-пространственной среде.

Организационные формы условий педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников учитывают назначение и содержание коммуникативной деятельности учащихся, социальный заказ общества в личности, обладающей активной жизненной позицией, возможности личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов. Данный этап, исходя из его задач и содержания, реализует, прежде всего, аналитико-планирующую, мотивирующую; организационную, контрольно-оценочную, корректирующую функции. В рамках данного этапа используются различные методы обучения, носящие практико-ориентированный характер,

способствующие личностному включению младших школьников в активный процесс по решению риторических и речетворческих задач в процессе освоения русского языка.

3). Репродуктивно-творческий этап («Я – самореализующийся в культуре») является заключительным этапом становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, который направлен на: а) закрепление культурно-речевых ценностных ориентаций в направленности языковой личности; б) перевод их в статус качеств личности; в) осознание младшими школьниками важности социально-нравственной позиции в целях самоактуализации собственной личности.

В рамках данного этапа большое внимание уделяется закреплению культурно-речевых ценностных ориентаций в направленности языковой личности и переход их в качества личности. На этом этапе младший школьник многократно осмысливает суть и смысл социально-нравственной позиции, постоянно вариативно реализует её в поведении и деятельности.

Репродуктивно-творческий реализуется в таких качествах младшего школьника, как креативность, самостоятельность, инициативность, динамичность, гибкость, способность к поиску и построению коммуникативных действий, а также активность и осознанность. Усвоенные младшим школьником языковые и риторические знания, коммуникативно-речевые умения, способы мышления, выстроенная система ценностей фиксируются в индивидуальном опыте и проявляются в умении и логике организации межличностного общения.

3. Содержательный блок является системообразующим в рассматриваемой методике, так как через его развитие наиболее отчетливо просматриваются процесс и результат становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Проектируя содержательный состав концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, мы имеем в виду необходимость определения суммы знаний и последовательной деятельности обучающихся, способную обеспечить непрерывное развитие их социокультурной позиции. В итоге содержательный блок состоит из интеграции социокультурного, потребностно-мотивационного, когнитивно-ориентационного и практико-деятельностного компонентов, каждый из которых предполагает определённые знания и умения, необходимые для становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Опишем их.

Выделение *социокультурного компонента* в методике обусловлено противоречиями между социальными отношениями и культурой. Сегодня младший школьник находится в сложной социокультурной ситуации, так как испытывает влияние новых идей и ценностей, разнообразных культурных форм, стилей, направлений. Важная задача начального общего образования состоит в том, чтобы обучающийся приобщился к культурным ценностям

своей страны, идентифицируя процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности с осознанием принадлежности к культурам разных народов, интериоризации их ценностей, выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни. Данный компонент обеспечивает личностно-смысловое развитие младших школьников, поддерживает их индивидуальность, единственность и неповторимость каждого, опираясь на способности личности к межкультурному саморазвитию.

В процессе начального общего образования младших школьников формируется целостная картина мира, ценностные доминанты – наиболее существенные для данной культуры смыслы, совокупность которых образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в обществе. В процессе культурной идентификации личность усваивает культуру, являясь объектом культурного воздействия, функционирует в культурной среде и создает культуру. Следовательно, коммуникативное образование должно быть ориентировано на общечеловеческие ценности, национальную и мировую культуру с целью оказания помощи и поддержки коммуникативно-развивающейся языковой личности в ее культурном самоопределении и саморазвитии.

Под социокультурным компонентом содержательного блока методики мы понимаем знания, умения и навыки, необходимые для формирования у младших школьников ценностно-значимого отношения к культуре речи как части общей культуры личности. Целью социокультурного компонента является освоение обучающимися норм речевой культуры как важной составляющей общей культуры, совершенствование готовности и умения достойно отстаивать свои взгляды и убеждения. Задачами данного компонента являются:

- а) осознание необходимости социокультурных и ценностно-нравственных основ жизни общества;
- б) формирование коммуникативной компетенции;
- в) формирование культурно-речевого опыта личности;
- г) формирование языковой толерантности относительно разных национальностей.

В рамках данного компонента младшие школьники должны знать:

- определение таких понятий, как культура, культура речи, культура поведения, культура мышления, эмоциональная культура, поликультурное общество и т.д.;
- символы культуры, культурные ценности, культурные нормы, культурная среда, диалог культур как философия общения людей, субкультура, межкультурная коммуникация;
- доминантные особенности межличностного и межкультурного взаимодействия, правила и нормы речевого этикета.

В рамках данного компонента младший школьник должен уметь:

- осознавать себя в качестве культурно-исторического субъекта и субъекта диалога культур;
- выработать ценностное отношение к системе общественных и культурных ценностей;
- производить адекватную оценку и самооценку, саморегуляцию поведения и деятельности;
- создавать предпосылки для дальнейшего культурного самоопределения и саморазвития личности.

Потребностно-мотивационный компонент включает в себя глубокие внутренние мотивы и стимулы восприятия общественно-культурных и социально-нравственных ценностей, устойчивые когнитивные интересы, социально-значимое отношение к другим людям, что дает возможность заявить о собственной позиции, выработать собственное мнение. Потребностно-мотивационный компонент концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников выделяет ценностно-смысловые аспекты в содержании познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии и педагогике. Мотивации и мотивам посвящено большое количество исследований (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.). Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обусловлены множественностью подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения. В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа и др.), в другом случае – как совокупность мотивов (К.К. Платонов и др.), в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов и др.), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян и др.), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В.К. Вилюнас и др.).

Все определения данного понятия можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Второе направление рассматривает мотивацию как динамичное образование, как процесс, механизм. И в том, и в другом случае мотивация у авторов выступает как вторичное, по отношению к мотиву, образование, явление. Более того, во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов:

возникла ситуация, позволяющая реализовать имеющийся мотив, появляется и мотивация, т.е. процесс регуляции деятельности с помощью мотива.

Целью данного компонента концептуальной методики является развитие устойчивой мотивации и потребности младшего школьника в коммуникативном образовании. Своеобразие потребностно-мотивационного компонента методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников состоит в том, что он позволяет обосновать значимость общественно-культурных ценностей, определяет готовность к активной речетворческой деятельности.

Задачами потребностно-мотивационного компонента являются:

- а) выбор стратегии поведения как субъекта межличностного взаимодействия, включающее внутренние реакции (мысль, суждение, установку, убеждение) и наблюдаемые действия (восприятие и познание себя и другого в общении);
- в) развитие речетворческих способностей младших школьников с тем, чтобы они были способны к самореализации, самостоятельному мышлению;
- г) проявление потребности в активной позиции собеседника.

В рамках данного компонента младшие школьники должны уметь:

- самостоятельно принимать решения, исходя из определенной коммуникативной ситуации;
- разрешать конфликты и находить компромиссы;
- определять стратегию собственного поведения и речевые тактики;
- самостоятельно отбирать, анализировать и конструировать информацию, касающуюся поведенческой и речевой культуры общества;
- критически оценивать события, явления, факты культурно-общественной жизни.

Выделение *когнитивно-ориентационного* компонента связано с овладением младшими школьниками основными теоретическими знаниями, необходимыми для становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Мы рассматриваем когнитивно-ориентационный компонент, как процесс усвоения риторико-коммуникативных знаний и умений, общественных ценностей, социальных норм и правил, отношений с другими людьми, как процесс формирования мировоззренческой позиции личности, который позволяет младшим школьникам ориентироваться в окружающем мире, способствует их самопрезентации в общении, формируя тем самым активную социокультурную позицию.

Задачей когнитивно-ориентационного компонента является обеспечение младших школьников информацией в рамках тех сфер и ситуаций межличностного общения с учётом обновления фоновых знаний, которые в совокупности своей составляют языковое сознание той или иной человеческой общности. Хотя эти знания и были формально признаны в образовательных стандартах общеобразовательных школ, но на практике не был сделан отбор подобных знаний и умений. В.Д. Могилевский и др. [196] в

качестве критериев отбора фоновых знаний (вербальных/невербальных средств общения) предлагает использовать следующие: соответствие знаний и умений сферам общения и тематике, употребительность этих знаний и умений.

Нами условно знания данного компонента были разделены на 3 группы: общекультурные понятия речевой коммуникации; основные понятия видов речевой деятельности и способов их осуществления; специфические понятия этики общения и культуры речевого поведения, характерные для различных этнических и социальных групп. При этом следует обязательно делать акцент на следующих аспектах:

- I) Знание невербальных средств общения (мелодико-интонационные особенности речи, пространственные условия общения, мимика, жесты, телодвижения). Перечисленные знания общения позволяют развить умение чувствовать эмоциональное состояние собеседника, а, следовательно, быть адекватным участником общения.
- II) Знания семантики, связей слов в предложении, которые позволяют узнавать в тексте знакомые лексические единицы, извлекать необходимую информацию, дифференцировать этикетные выражения по сферам применения (бытовая, официальная и т.д.). В эту группу включены речевые конструкции (формулы), обеспечивающие коммуникацию общего характера без искажения смысла при устном общении; представления об особенностях и нормах поведения в различных этикетных ситуациях речевой общности; развитие культурно-речевой коммуникации с учетом имеющихся фоновых знаний младших школьников.
- III) Знания основных особенностей литературных текстов, то есть умение понимать тексты, конструировать собственные тексты, планировать свое речевое и неречевое поведение в зависимости от целей и задач деятельности, местом, целями и социальным статусом партнёра, использовать языковые средства в соответствии с общепринятыми культурными нормами того или иного общества.

Когнитивно-ориентационный компонент разработанной нами методики соответствует таким видам деятельности, как учебно-познавательная и коммуникативно-творческая деятельность, характеризующиеся теоретической и практической направленностью.

В когнитивно-ориентационном компоненте содержательного блока методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников хотелось бы выделить некоторые предметные курсы, гуманистический потенциал которых способствует формированию основных теоретических знаний о социокультурных ценностях в рамках начального общего образования. Возможности данных учебных дисциплин представлены в таблице (см. табл.2.2.2.).

Таблица 2.2.2.

**Возможности учебных дисциплин начального общего образования
в становлении коммуникативно-развивающейся
языковой личности младших школьников**

<i>№</i>	<i>Название дисциплины</i>	<i>Теоретические знания и понятия</i>
1.	Русский язык	Первоначальные знания о системе русского языка. Представления о языке как явлении культуры, языковом многообразии. Осознание языка как основного средства человеческого общения и явления национальной культуры. Знание и соблюдение норм русского литературного языка и правил речевого этикета в собственной речи. Владение навыками правильного словоупотребления в прямом и переносном значении, коммуникативными умениями в говорении, слушании, чтении и письме. Умение решать коммуникативные задачи и конструировать тексты.
2.	Литературное чтение	Представление о художественной литературе как виде искусства. Осознание значимости чтения для личностного развития, формирование этико-нравственных представлений. Достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности и общего речевого развития.
3.	Иностранный язык	Приобретение начальных навыков общения в устной и письменной формах с носителями другого языка. Освоение лингвистических особенностей в сравнении с родным (русским) языком. Формирование толерантности к носителям другого языка.
4.	Окружающий мир	Осознание целостности окружающего мира, освоение основ элементарных правил поведения в обществе и природе. Уважительное отношение к культуре различных стран. Навыки установления и выявления причинно-следственных связей. Понимание особой роли отечественной истории в мировом сообществе, воспитание чувства гордости за национальные свершения, открытия, победы и осознание сопричастности других государств и народов в великих исторических достижениях.
5.	Изобразительное искусство	Представление о роли искусства в жизни человека. Овладение практическими умениями и навыками в восприятии, анализе и оценке произведений искусства, а также элементами творческой деятельности.
6.	Музыка	Овладение основами музыкальной культуры деятельности. Умение воспринимать и выражать своё отношение к музыкальному произведению. Использование образов и представлений при создании творческой композиции
7.	Технология	Представление о материальной культуре. Приобретение навыков самообслуживания. Умения творческого решения несложных конструкторских задач.
8.	Физическая культура	Представление о значении физической культуры. Овладение умениями организовать деятельность. Освоение навыка систематического наблюдения за своим физическим

Практико-деятельностный компонент концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников подразумевает развитие навыков практического применения знаний в деятельности, развитие инициативы и самостоятельности младших школьников, приобретение опыта делового взаимодействия в коммуникативных ситуациях.

Целью практико-деятельностного компонента является способность младших школьников проектировать свое участие в коллективной жизни; владение совместной (групповой, кооперативной) деятельностью, сотрудничеством; социальной ответственностью; владение приемами личностного самовыражения и саморазвития; владение приемами самореализации и развития индивидуальности.

Задачами данного компонента являются: развитие гибкости ума в применении речевых конструктов адекватно поставленной задаче, критического мышления, способности среди множества речевых конструктов выбрать наиболее оптимальный, эффективный для достижения поставленной цели; обучение выбору стратегий и тактик восприятия, обработки, анализа полученной информации из различных источников и обмена информацией.

Своеобразие практико-деятельностного компонента концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников состоит в том, что он требует изучать этот процесс в логике целостного рассмотрения основных компонентов деятельности (ее целей, мотивов, действий, анализа достигаемых результатов); позволяет рассматривать обучение теоретическим знаниям и практическим умениям на основе их органической интеграции без разрыва во времени; помогает раскрыть цели, средства и результат деятельности педагога и обучающихся, их взаимодействие и взаимообусловленность. Данный компонент методики обязывает рассматривать любую деятельность как совместную, продуктивную деятельность на основе взаимодействия и сотрудничества различных учреждений дополнительного образования.

Деятельностные аспекты взаимодействия субъектов коммуникативного образования младших школьников и подростков на современном этапе развития общества можно проследить по таблице (см. табл. 2.2.3.).

Таблица 2.2.3.

Взаимодействие субъектов коммуникативного образования обучающихся

Вид учреждения	Выполняемые функции по становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников
Учреждения культуры	Обеспечение культурных мероприятий, фестивалей и конкурсов коммуникативно-творческой направленности, инициативы по проведению

	методических семинаров.
Культурно-досуговые организации	Стимулирование коммуникативного компонента реализации различных форм культурно-досуговой деятельности.
Спортивно-оздоровительные учреждения	Пропаганда духовных ценностей, содействие в проведении спортивных и культурно-досуговых мероприятий.
Творческие коллективы (студии, кружки, редакции, проекты)	Информационное обеспечение процесса коммуникативного образования, выявление проблем региона и поиск путей их разрешения. Формирование языковой толерантности, освоение механизмов диалога культур.

Вышеизложенное позволило определить задачи практико-деятельностного компонента методики:

- развитие инициативы и самостоятельности обучающихся;
- развитие умений участвовать в различных дискуссиях, диспутах, организованных вокруг определённых тем.
- личностное принятие младшими школьниками общечеловеческих норм;
- развитие способности к саморегуляции поведения и деятельности;
- развитие потребности в собственном коммуникативном развитии и способности к творчеству;
- понимание и осознание ценностных ориентаций, базирующихся на новой парадигме современного образования, главной идеей которой является утверждение самоценности человеческой индивидуальности;
- развитие потребности в рефлексии собственного уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

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

- выразить и обосновать свою точку зрения;
- использовать такие жанры подготовленной речи, как доклад, обзор, монолог и т.п.;
- организовывать групповое взаимодействие и диалоговое общение;
- осуществлять обмен знаниями, идеями, способами деятельности;
- организовывать ролевое общение, сделать его максимально непрерывным и содержательным;
- анализировать, интерпретировать и конструировать учебные или художественные тексты;
- осуществлять самооценку в виде рассуждения, аргументации, обоснования;
- адекватно оценивать собственные достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного самосовершенствования,

- решать риторические и речетворческие задачи в ходе коллективной, парной и индивидуальной работы в условиях субъект-субъектных отношений;
- применять на практике социокультурные и риторико-коммуникативные знания.

Таким образом, практико-деятельностный компонент методики должен стимулировать развитие навыков практического применения знаний в коммуникативно-творческой деятельности, развивать инициативу и самостоятельность младших школьников, создавать условия для становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Выводы по § 2.2.

Итак, нами определены следующие ведущие идеи разрабатываемой концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников:

- 1.) Реализация концептуальной методики базируется на закономерностях и принципах, предполагающих при изменяющихся внешних условиях устойчивость взаимосвязей всех ее блоков: целевого; организационно-исполнительного; содержательного; технологического и результативно-оценочного;
- 2.) Использование в образовательном процессе начальной школы цикла дидактически подготовленного педагогом интегрированного материала на основе его социокультурной, потребностно-мотивационной, когнитивно-ориентационной, практико-деятельностной направленности, технологической и дидактической последовательности, диагностической и индивидуальной ориентированности. При этом системная интеграция названных компонентов рассматривается в качестве основного механизма реализации образовательных целей как ступеней продвижения младшего школьника к творческому этапу становления коммуникативно-развивающейся языковой личности;
- 4.) Концептуальная методики состоит из следующих этапов: выработка системы базовых риторико-коммуникативных знаний; формирование интереса к реализации культурно-речевых конструктов; рефлексия процесса становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

§ 2.3. Технологическая составляющая методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Учитывая тот факт, что одним из решающих условий успешного протекания образовательного процесса является его тщательное конструирование, мы выделяем «герменевтический круг» как технологиче-

скую составляющую методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [95].

Методика педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников на уроках русского языка построена на основе закономерностей и системы принципов, содержащей три подсистемы: общедидактические принципы (кроссдисциплинарности, преемственности, поликультурности); принципы, отражающие идеи теории педагогического управления (фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности); принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников (ориентированности, персонификации, полисубъектности).

Методика обучения и воспитания младших школьников в процессе изучения русского языка обращает особое внимание на грамматику, орфографию, языковую форму 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 педагогического управления коммуникативным образованием 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 управленческой деятельности выделяются понятия субъекта и объекта управления. В качестве субъектов выступают участники образовательного процесса: учащиеся, педагоги, родители. Объектами управления выступают образовательное учреждение, учебные планы, рабочие программы, учебно-методические комплекты, вариативные авторские курсы, педагогические условия, средства, формы, методы, приёмы и т.п. Во взаимодействии субъектов и объектов управления проявляется единство их функций в целостной системе.

Под функциями педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы понимаем деятельность субъектов, осуществляющих комплексный методический и технологический процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности с целенаправленным достижением фактических результатов. Выполнение функций обеспечивается согласованной работой субъектов организационной структуры и четким механизмом взаимодействия всех участников образовательного процесса [306].

Приведем краткое описание состава и содержания данных функций.

Анализ как функция создает основу для всей образовательной деятельности, играет роль первоисточника в принятии управленческого решения. Основным регламентирующим элементом разработки методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является Государственный образовательный стандарт, нормы и требования к качеству начального общего образования и подготовленности обучающихся, сложившиеся в конкретном образовательном учреждении, в том числе и требования, носящие перспективный характер.

Педагогический анализ направлен на изучение фактического состояния системы коммуникативного образования в курсе русского языка начального звена образовательного учреждения и уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. На этой основе данная функция управления позволяет технологически синтезировать различные способы, средства воздействия для достижения результатов по переводу методической системы и уровня развития в новое качественное состояние.

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

Планирование определяет реальные сроки, ресурсы и практические возможности. Сущность планирования заключается в определении основных видов деятельности учителя, управляющего процессом коммуникативного образования младших школьников.

Планирование считается успешным при соблюдении следующих условий:

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

2) чёткое представление педагога о соотношении уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в процессе коммуникативного образования младших школьников;

3) выбор соответствующих эффективных условий, форм, методов, средств, технологий педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Эффективность планирования как функции методики зависит во многом от того, каким принципам следует учитель при планировании образовательного процесса.

Анализ научной литературы (О.Ю. Афанасьева, К.Я. Вазина, Ю.А. Конаржевский, Ю.В. Кузнецов, Е.Ю. Никитина, М.М. Поташник, Т.И. Шамова и др.) позволяет выделить следующие принципы планирования [12; 39; 110; 208; 329 и др.]:

- полнота планирования предполагает необходимость многофакторного учёта, которые могут иметь значение для предстоящего взаимодействия педагога и обучающихся;
- непрерывность планирования означает не однократное действие, а непрерывный процесс, отражающий педагогическую целесообразность непрерывного решения педагогических задач;
- перспективность планирования учитывает, как намечаемая на определённый срок образовательная стратегия реально осознаётся субъектами и выполняется, каковы по характеру цели предстоящей деятельности для учащихся (эмоционально окрашенные, близкие, понятные, желаемые и т.д.);
- направленность планирования на раскрытие личностного потенциала каждого обучающегося, его положительных личностных качеств, необходимых для позитивного межличностного общения;
- комплексность планирования предполагает использование системы разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи, обеспечивающих точность прогнозов;
- объективность планирования основывается на знании объективных условий деятельности и возможностей ученического коллектива и т.д.

Следующая функция педагогического управления – *мотивация*. Она формирует мотивированный подход к определению целей коммуникативного образования младших школьников. Выбор цели является основополагающим компонентом, так как в результате четкой постановки цели происходит предвосхищение предполагаемого результата.

Вместе с тем, необходимость организовать работу по повышению мотивации учащихся на уроках русского языка вступает в противоречие с тем, что этот вопрос в практике разработан недостаточно. Во-первых, задача повышения мотивации учащихся скорее больше декларируется, чем реально осуществляется в практике обучения. Во-вторых, при наличии у педагогов отдельных методических решений для развития мотивации учащихся эти сведения зачастую разобщены и не систематизированы. Безусловно, эта актуальная проблема современной школы требует своего разрешения.

Учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов: во-первых, она определяется самой образовательной системой учреждения, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, организацией учебного процесса; в-третьих, - субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвёртых, субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета. Рассматривая мотивационную сферу применительно к обучению русскому языку, необходимо учитывать иерархичность её строения.

Проблема мотивации учебной деятельности достаточно широко и многоаспектно представлена в отечественных и зарубежных теоретических и эмпирических исследованиях. Данную проблему решали Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Е.П. Ильин, А.А. Реан и др.

Исследуя мотивацию изучения языка, российские учёные выделяют общеучебные и коммуникативные мотивы. Так, Е.И. Пассов [227] развивает два вида мотивации изучения языка: 1) общую коммуникативную мотивацию, уровень которой зачастую не зависит от организации процесса обучения; 2) ситуативную мотивацию, уровень которой определяется созданием общения специальными приёмами и средствами. Т.В. Ларина [118] под мотивами учения понимает направленность ученика на разные стороны учебной деятельности. Соответственно мотивы могут быть познавательными, если они связаны с содержанием учения, и социальными, если связаны с общением учеников друг с другом и учителями.

По мнению В.Н. Максимовой [131] «усвоение языка будет происходить успешнее, если придать этому процессу дополнительную мотивацию. Включение языка в деятельность речевого общения, по-видимому, может изменить цели и мотивы изучения языка в школе: усвоение языковых сведений становится средством решения речевых задач». Вслед за ней мы считаем, что о мотивации речевой деятельности можно говорить только тогда, когда у человека есть потребность в устной или письменной форме передать кому-то свою мысль. Только создание собственного текста можно считать дополнительным стимулом для речевой деятельности. Только создавая текст, ученик применяет и усваивает правила. Если дать учащимся возможность читать вслух на уроке русского языка свои работы (или их фрагменты), то произойдут серьёзные изменения. Иным станет отношение к своей работе: одно дело положить её на стол учителю и знать, что, кроме учителя, эту работу никто не увидит и не услышит, и совсем другое – представлять свои мысли на суд одноклассников, чьё мнение для младших школьников очень важно. Постепенно это приведёт к тому, что исчезнут списанные сочинения, тексты самым тщательным образом будут редактироваться их авторами, появиться необходимость проверять написание многих слов и предложений.

Исследованием установлено, что для повышения мотивации языкового и коммуникативно-речевого обучения эффективными стали следующие средства [193; 194]:

1) использование метода «контрактов» (индивидуальных и групповых добровольных договоров-соглашений, заключаемых между учителем и учащимися после совместного обсуждения, где фиксируется чёткое соотношение объёмов работы, её качества и оценок, которые с одной стороны, стимулируют и организуют самостоятельное и осмысленное учение школьников, а с другой стороны, создают в процессе обучения

психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности.

2) применение методических приёмов для развития интереса к русскому языку как предмету, которые приводят к пониманию важности, целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов и тем. Эти приёмы способствуют росту уверенности учеников в себе. Связь изучаемого с интересами, уже существовавшими у школьников ранее, также способствует возникновению интереса к новому материалу.

3) умение ставить цель, определять зону ближайшего развития. Цель, поставленная учителем, должна стать целью ученика. Для превращения цели в мотивы-цели большое значение имеет осознание учеником своих успехов, способствующих продвижению вперед.

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

Обобщим пути создания положительной мотивации учащихся, которые наиболее продуктивны на современном этапе развития коммуникативного образования:

- правильный выбор методов, в результате чего у младших школьников появляется теоретический интерес к способам и приёмам освоения коммуникативных действий, на основании чего создаются условия для формирования познавательного мотива к изучению языка, а вместе с ним интерес к способам овладения языковыми знаниями и умениями;
- тщательный отбор языкового и речевого минимума с точки зрения доступности и посильности овладения этим материалом учащимися;
- учёт специфики функционирования каждого вида речевой деятельности и соответствующих языковых явлений;
- создание ситуации успеха на занятиях, благоприятного психологического климата и творческого настроения. Это способствует снятию тревожности перед решением коммуникативных задач в ходе индивидуальной или совместной деятельности. Языковые знания и коммуникативные действия должны развиваться на уроках русского языка по непрерывной схеме: потребность в учении – смысл учения – интерес к учению – мотив учения – цель учения, эмоции учения – успех учения – отношение к учению – потребность в учении.

Центральной функцией методики педагогического управления является функция *организации* коммуникативно-ориентированной деятельности младших школьников.

Понятие «организация» является полисемичным и выступает в нескольких значениях [207; 208; 213 и др.]:

- как оценка состояния образовательного процесса в целом или в какой-либо его части, когда подразумевается качество проведения учебных и внеучебных занятий;
- как деятельность учителей направленная на выполнение намеченного плана, достижение поставленной цели, т.е. функция организации в управлении целостным педагогическим процессом;
- как общий процесс создания и сохранения определённой организационной структуры;
- как функциональное разделение и последующая координация основных видов деятельности между учащимися;
- как вид управленческой деятельности (действия).

В исследовании мы опираемся на последний аспект понятия – организация как вид управленческой деятельности. На основе этого *под организацией коммуникативно-ориентированной деятельности мы понимаем реализацию образовательных планов, рабочих программ, вариативного авторского курса, педагогических условий, методического инструментария, собственных педагогических находок учителя, устанавливающих отношения и связи между субъектами образования через педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников.*

По своей природе организация как вид управленческой деятельности педагога – деятельность практическая, основанная на оперативном использовании психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях. Постоянное взаимодействие с коллегами, учащимися придает организаторской деятельности определенную личностно-ориентированную направленность [332].

Функция организации направлена на выполнение принятых решений, которые исполняют конкретные люди: учителя, дети, родители. Поэтому при организации коммуникативно-ориентированной деятельности важно рассматривать её с точки зрения использования и реализации возможностей человеческого фактора. Кроме того, функция организации регулирует такие вопросы, как предварительный подбор групп участников образовательного процесса, их распределение по этапам работы, по времени, по последовательности реализации педагогических условий и вхождения младших школьников в коллективно-творческую коммуникативную деятельность.

При отборе содержания, форм и методов предстоящей организации коммуникативно-ориентированной деятельности на уроках русского языка мы соотносили их с разработанными нами педагогическими условиями управления коммуникативным образованием 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 педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников начинается с организации учебного пространства кабинета. Диалоговые формы взаимодействия ориентированы на общение лицом к лицу, поэтому традиционная расстановка парт здесь неуместна. Необходимы варианты расстановки учебных мест в зависимости от численности учащихся в каждой группе. Например, расстановка парт в виде букв Т, П, О. или геометрических фигур, приглашает обучающихся к конструктивному ученическому сотрудничеству.

Предлагаемая нами методика организации диалогической среды, включает механизм «герменевтический круг» или предметную коммуникацию 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.).

В процессе общения мысль выражается в высказываниях или текстах. Понятие «текст» в теории общения употребляется в несколько ином значении, нежели в разговорном языке. Обычно под текстом мы склонны подразумевать тексты письменные или печатные. А в теории текстом именуют любое последовательное выражение определённого содержания, не обязательно письменное. Более того, жесты, мимика, рисунки, условные знаки могут быть органической составной частью текста как выражения мысли [325].

На уроках русского языка важно не только обогащать предметные знания, но и с помощью методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников способствовать развитию самосознания обучающихся. Это возможно, если будут совершенствоваться все три уровня психолого-методического развития – а) восприятие текста; б) истолкование языковых единиц текста; в) понимание текста.

Необходимым условием эффективности учения является понимание. Вполне возможно, что убеждение через текст происходит благодаря специфике понимания, т.к. текст – это механизм, который управляет процессом понимания.

Понимание как способность постичь смысл высказывания или значение языковой единицы осуществляется при помощи трех основных умений: умения точно определить тему текста, представить его идею и определить направление (аспект) речемыслительной деятельности. Основное противоречие состоит в том, что решение каждой из трех задач понимания может быть авторским и читательским (соответственно: отражать точку зрения говорящего или слушателя, что ярче всего проявляется в диалоге) [35].

«Герменевтический круг» - технология истолкования различных текстов, «перевод их культурного содержания из знаково-отвлечённых форм

в реально-временные, культурные формы и смыслы». В зависимости от психоинтеллектуальных особенностей понимания человека, субъект познания формулирует проблемные вопросы, определяет адекватные способы ответа, приводя в действие механизм «герменевтический круг».

Как технологическая составляющая методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников «герменевтический круг» представляет собой вопросно-ответный диалог педагога или автора (если речь идёт о самостоятельном чтении) и младших школьников, включающий в себя: превращение проблемы в вопрос (желательно эвристический), который, в свою очередь, реконструируется и трансформируется в текст, затем происходит восприятие, представление, понимание смысла текста, объяснение, разрешение проблемы, поставленной в вопросе с целью усвоения культурно-речевых эталонов общения [95].

Обучающая вопросно-ответная технология была разработана в античности. Уже тогда был известен метод эвристических вопросов. Древнеримский философ, оратор Квинтилиан использовал данный метод в научной деятельности и при обучении риторике. Квинтилиан рекомендовал своим ученикам для сбора разносторонней информации о каком-либо событии ставить перед собой и отвечать на семь эвристических вопросов (кто?, что?, зачем?, где?, чем?, как?, когда?).

Метод эвристических вопросов эффективен при решении творческой задачи в условиях неопределенности, многокритериального принятия решения. По мнению В.И. Андреева, эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. Исследователь определил правила применения в образовательном процессе метода эвристических вопросов:

1. Эвристический вопрос должен стимулировать мысль, а не подсказывать идею решения задачи.

2. В вопросах должна быть минимальная информация.

3. При постановке серии вопросов:

- необходимо постепенно снижать уровень проблемности задач;
- необходимо, чтобы вопросы были логически взаимосвязаны;
- необходимо, чтобы вопросы были интересно поставлены;
- вопросы должны стимулировать как логические, так и интуитивные процедуры мышления;
- каждый новый вопрос должен давать неожиданный, новый взгляд на задачу;
- необходимо разбивать задачу на подзадачи, этапы.

Метод эвристических вопросов – это индуктивный метод решения коммуникативной задачи, рассмотрения проблемной ситуации, организованной педагогом с опорой на известные младшим школьником факты, на ранее полученные знания.

Общение субъекта познания (в том числе и заочное) с авторским научным, учебным и другими видами текста можно расценить как интеллектуальную коммуникацию, как взаимодействие, соответствие двух и более субъектов (Николаева Т.М., Новиков А.И., Нуждина М.А. и др.) [214; 215 и др.]. В процессе изучения текста происходит усвоение новых понятий или проблем, понимание того, что обучающемуся уже известно формируются новые умственных (логических) операций и стратегий.

Герменевтическое истолкование естественнонаучного, учебного текста или блок-концепта художественного произведения «снимается», завершается в целостном понимании. В истолковании проблемы завершается цикл мышления, так как проблема лишается предметности и противоречивости. В диалоге общения с текстом (реального и виртуального) достигаются определенные цели образования, происходит преодоление индивидуальной субъектности в понимании того или иного текста. Таким образом, можно сказать, что механизм «герменевтический круг» построен на принципе рефлексии (обратной связи) [110].

Технологическая составляющая методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников – «герменевтический круг» способствуют решению следующих дидактических, диагностических, эвристических, этических, коммуникативных задач по освоению элементов социального опыта (Рождественский Ю.В., Соссюр Ф. и др.) [248; 277]:

- соответствие замысла (смысла) авторского естественнонаучного, учебного или художественного текста морально-этическим, интеллектуальным ценностям человека;
- возможность дидактического (ре)конструирования авторского когнитивного опыта, объективации индивидуального опыта, составляющего смысловую логическую структуру текста, нравственной нормы и т.д.;
- наличие психоэмоциональной, когнитивной информационно-образовательной виртуальной общности автора текста, учителя и обучающихся;
- взаимообусловленность, единство когнитивных функций учебно-познавательной деятельности, способа мышления учителя и обучающихся, герменевтичность объяснения естественнонаучных, социоприродных феноменов, возможность (вероятность) преодоления субъективности понимания;
- взаимодополнительность автора текста и педагога, педагога и обучающегося, совместная учебно-познавательная деятельность, совмещающая целесообразность с целедостижением, построенная на паритетных началах межличностной коммуникации.

Процесс понимания текста происходит, как можно предположить, одновременно на нескольких уровнях:

- на уровнях монтажа, который предполагает последовательное перемещение от одного элемента текста к другому, расположенному после

него; читаемый текст как бы монтируется в сознании из последовательно сменяющих друг друга предложений, абзацев и т.д.;

- на уровне перецентровки – перемещении мыслительного центра ситуации от одного элемента к другому. Хотя перецентровка зависит от линейного достижения «вдоль» текста, от последовательного монтажа его элементов, она не обязательно представляет собой прямое перемещение мыслительного центра ситуации от предшествующего отрезка к последующему. Зачастую перестройка структуры ситуации в сознании допускает скачкообразное перемещение ее центра. Можно выделить тип текстов, для понимания которых специфически существенное значение имеет резкое смещение центра ситуации назад, в направлении от конца к началу – это относится к текстам с «тайной».

Формирование концепта текста – его общего смысла - происходит параллельно с монтажом и перецентровкой. Концепт носит внетекстовой характер, он формируется в сознании читающего, не всегда получая достаточно точное речевое выражение. Таким образом, понимание текста может быть одновременно и пониманием того, что, например, в художественном тексте непосредственно не дано [151].

Исследованием установлено, что в учебной деятельности школьники активно включаются в коммуникативно-ориентированный анализ фрагмента учебного или художественного текста, его условий и выявления некоторого общего отношения, т.е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения, выведение из него частных отношений и их объединения (синтеза) в целостный объект.

Коммуникативно-ориентированная деятельность младшего школьника призвана решать цепочки задач, в результате которых ребенок развивает способность к смысловому творчеству. Учебная задача, возникающая на каждом уровне понимания текста это задача на нахождение и выявление общего принципа, т.е. тех объективных оснований, которые определяют возможность дальнейшей работы с предметом. Решение младшими школьниками коммуникативной задачи (риторической и речетворческой) и представляет собой микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний, а, следовательно, и теоретического мышления. В основе решения коммуникативных задач лежит теоретическое знание, т.е. не правило или определение, а понимание сути предмета, явления.

Использованию задачного метода обучения посвящены труды Г.А. Балла, О.В. Бахтиной, И.А. Зимней, И.В. Каган, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридмана, А.В. Усовой и др. Все авторы подчеркивают важность использования задачного метода обучения [15; 63; 81; 316; 298 и др.]. Так, например:

- И.А. Зимняя и др. определяет учебную задачу «вторым по счету, но главным, по сути, компонентом структуры учебной деятельности»;

- по мнению Н.Ф. Талызиной и др. процесс усвоения должен идти как процесс решения задач, требующих выполнения той или иной деятельности и тех входящих в нее знаний, которые подлежат усвоению;

- в процессе обучения практически вся учебная деятельность учащихся должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Балл и др.). Они даются в определенных учебных ситуациях и определяют усвоение определенных учебных действий учащимися – предметных, контрольных и вспомогательных (схематизация, подчеркивание, выписывание и др.);

- решение задач направлено на субъект и предполагает изменение не в самой «задачной структуре», а в субъекте, ее решающем, за счет усвоения определенных способов действий;

- при систематическом использовании задач в учебной деятельности «мотивы, побуждающие к применению конкретных приемов решения, перерастают в более глубокую потребность в рационализации мышления, когда учащиеся не ограничиваются применением готовых приемов, а самостоятельно открывают новые, более эффективные способы умственной деятельности и при изучении нового учебного материала».

В педагогике одним из первых сущность категории задача раскрыл М.Я. Басов и др. Анализируя деятельность учащихся, он отмечал, что для самых разнообразных учебных и жизненных ситуаций общим является момент задачи как таковой, связанный с необходимостью открыть неизвестное в предмете в процессе выполнения определенных действий. Автор обосновал целесообразность использования понятия задачи одновременно с терминами «действие», «цель» и «задание». Этому направлению в понимании задачи придерживается и А.Н. Леонтьев [122], который отмечает, что задача – это цель, данная в определенных условиях. Сущность задачного метода обучения, рассмотренная М.Я. Басовым, А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном [253], в настоящее время дополнилась. В работах Г.А. Балла [15] учебная задача рассмотрена в качестве системного образования, в котором обязательны два компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи. При этом в содержание задачи в большинстве случаев включается прогнозирование результата и его модельное представление как «данное и искомое», «условие и требование» (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин). Исследователями в области педагогики (А.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.И. Скаткин и др.) [74; 123; 265] на сегодняшний день дано несколько десятков определений понятия «задача», «учебная задача», «педагогическая задача». В.А. Сластенин предлагает следующую трактовку данного понятия: «Под педагогической задачей следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесённой в неё целью, в связи с необходимостью познания и преобразования действительности» [268].

В нашем исследовании мы будем придерживаться точки зрения, что основной дидактической единицей на уроках русского языка является слово как лексико-грамматическая и как речетворческая единица, т.к. слово является и «исходным ростком возникновения текста» и строительным материалом текста.

Методика педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в процессе изучения русского языка связана с организацией решения риторических и речетворческих задач и направлена на освоение следующих коммуникативных действий:

- расширение и обогащение младшими школьниками художественного восприятия слов и текстов;
- формирование способности мыслить словесно-художественными образами и говорить языком, обработанным литературной нормой;
- понимание знаково-символического значения слова и, соответственно, языка литературного произведения;
- обогащение речи самого учащегося, его пассивного и активного словаря, способности к образному воспроизведению жизненных явлений и фактов;
- употребление точных языковых ассоциаций, сравнений, метафор и других художественных тропов в связной устной и письменной речи;
- конструирование собственных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями младших школьников и соответствуют сферам и ситуациям общения.

Таким образом, решение коммуникативных риторических и речетворческих задач с помощью механизма «герменевтический круг» – это путь от слова в словаре через слово в художественном тексте к слову своему, собственному: «...всякое слово существует для говорящего в трех аспектах: как нейтральное и никому не принадлежащее слово языка, как чужое слово других людей, полное отзвуков чужих высказываний, и, наконец, как мое слово, ибо, поскольку я имею с ним дело в определенной ситуации, с определенным речевым намерением, оно уже проникается моей экспрессией» [266].

С вышеперечисленными функциями педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников тесно связаны функции *контроля и коррекции*, особенно с функцией педагогического анализа, так как информация, полученная в ходе контроля, становится предметом педагогического анализа. Контроль дает богатую, систематизированную информацию, показывает расхождение между целью и полученным результатом, в то время как педагогический анализ направлен на выявление причин, условий этих различий и отклонений.

В качестве основных положений функций контроля и коррекции мы считаем проверку целенаправленности разработанной нами методики и степень охвата всех сторон коммуникативно-образовательного процесса,

выявление с помощью контроля причин позитивного и негативного состояния дел, системную обеспеченность и логичность проверок, гласность, открытость контроля, а также своевременное устранение пробелов в языковых знаниях и коммуникативных умениях младших школьников.

При достаточно основательной разработке функции контроля в педагогическом управлении она остается сложной и трудоемкой функцией, так как данные контроля позволяют поддерживать методическую систему педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников на заданном функциональном и развивающемся уровне.

Перечислим некоторые общие требования к функции контроля. К числу таких требований мы относим: систематичность – данное требование направлено на регулярное проведение контроля и создание системы контроля, позволяющей управлять всем ходом педагогического процесса; объективность – проверка деятельности учителя и обучающихся должна проводиться в соответствии с требованиями государственных стандартов и образовательных программ, на основе выработанных и согласованных критериев; действенность – результаты проведенного контроля должны привести к позитивным изменениям и устранению выявленных недостатков.

Опыт показал, что при педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников функция контроля направлена на установление степени владения определённым коммуникативным действием, выявление возможного отставания, а также соотнесённость овладения различными коммуникативными действиями. Педагогом на уроках русского языка контролируются и языковые знания, и владение речевым материалом, при этом необходимо преодолеть формальное отношение к проверке и оценке уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в её главном аспекте – проверке и оценке теоретико-практической обученности на личностно-смысловом этапе первичного освоения знаний и умений.

Устный и письменный контроль наиболее часто применяются в школьной практике при обучении русскому языку. Однако при всей их доступности и легкости использования ограничиться только ими нельзя.

Такие методы контроля, как изучение ученических творческих работ, наблюдение, беседа, анкетирование, изучение педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы, позволяют получить необходимую объективную информацию. Методы контроля должны взаимно дополнять друг друга, если мы хотим знать реальное положение дел. Поэтому в качестве педагогического условия управления коммуникативным образованием младших школьников мы предлагаем создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников [155].

Учебное портфолио ученика представляет собой папку и содержит следующие разделы (рубрики): «Мой портрет», «Мои учебные помощники»,

«Я тружусь, или Мои рабочие материалы», «Мои достижения», которые младший школьник оформляет в процессе коммуникативного образования в курсе русского языка. Данные разделы наполнены соответствующим содержанием, куда входят отдельные страницы согласно рубрикам, которые ребёнок оформляет самостоятельно, совместно с родителями или педагогом.

В учебное 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 заданий из учебников, рабочих тетрадей, дидактического материала оформляются ребёнком в разделе «Я тружусь, или 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 обобщать свой опыт, подводить итоги знаний, но и «презентовать себя», объективно оценивать самого себя, осмысливать свои достижения, формировать личное отношение к полученным результатам и планировать дальнейшую коммуникативно-творческую деятельность.

Таким образом, учебное портфолио представляет собой один из методов формирования у младших школьников способности к самоконтролю и самооценке в обобщении и использовании личностно значимого социально-коммуникативного опыта, максимальному раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребенка, развитию мотивации дальнейшего становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Отклонения от заданного режима методики устраняются с помощью специальных регулятивно-коррекционных действий. Важной характеристикой оптимального развития механизмов контроля и самоконтроля является неразрывность способности педагога и обучаемого фиксировать ошибочность действия и способности своевременно внести коррекцию. Коррекция представляет собой вид управленческой деятельности по внесению коррективов (исправлений) при помощи оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления всей методической системой для поддержания её на запланированном уровне [392].

Причиной отклонений в методико-технологическом процессе могут быть ошибки в составлении первичных документов, планов, программ, неисполнение принятых решений, завышенная или, наоборот, заниженная оценка промежуточных результатов по итогам контроля, неполная и некачественная реализация намеченных планов. Устранению причин сбоев способствует коррекция происходящих процессов, которая устраняет все

нарушения в работе. Коррекция выступает и этапом, и свойством, и требованием к активному и действенному контролю. В результате этого и с помощью контрольных результатов устанавливается соответствие полученных данных требованиям государственного образовательного стандарта.

Таким образом, педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников мы понимаем как целенаправленное взаимодействие субъектов 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 коммуникативной компетенцией, проявляющейся в готовности к взаимному диалогу, открытости, толерантности и содружеству, в постоянном стремлении к совершенствованию собственных языковых знаний и коммуникативно-речевых умений и использованию в культурных контекстах различных сфер и ситуаций общения.

Выводы по § 2.3.

1. Методика педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников построена на основе закономерностей и системы принципов. Структурное содержание методики педагогического управления коммуникативным образованием 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 фрагмента (блок-концепта) естественнонаучного, учебного текста или 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 заключается в разработке концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, которая:

1. Базируется на закономерностях и системе принципов педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, содержащей три подсистемы: общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического уровней.

2. Компонентный состав методики включает следующие блоки: целевой (определение целей коммуникативного образования младших школьников); организационно-исполнительный (определение этапов становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника и комплекса педагогических условий, обеспечивающих их реализацию); 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 различными вариантами, связанными со стратегией, уровнями, способностями младших школьников обучаться самостоятельно, поэтапно с помощью определённых форм и методов. Возможные варианты ее использования обусловлены психолого-педагогическими требованиями к построению учебных процедур и обеспечивают возможность создания диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка с целью решения риторических и речетворческих задач на соответствующем уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Глава III. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МЕТОДИКИ УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

§ 3.1. Содержательные условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Детальное изучение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников привело к выявлению двух основных теорий языка и речи, которые мы учитывали при разработке методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников – лингвоцентрическую и антропоцентрическую [21; 28; 34; 51; 59; 72; 73; 108; 116; 138; 236 и др.].

Лингвоцентрическая теория главным предметом изучения считает язык, его систему, представленную как набор ярусов - морфологического, синтаксического, фонетического. На первую роль выдвигается грамматика; языковые единицы – звук речи, морфема, форма слова, форма словосочетания, предложение (простое и сложное). Коммуникативность понимается как обучение на синтаксической основе, как выражение логических категорий и понятий, как изучение предназначенности языковых единиц для их употребления в функциональных стилях языка. Уровневое описание языка получило широкое распространение и в лингвистике, и в методике. В современных учебниках методики русского языка лингвоцентрическая теория представлена как методика преподавания грамматики (фонетики, морфологии, синтаксиса), орфографии, пунктуации; теория словарной работы отнесена к методике развития речи, как и методика работы над связной речью.

Антропоцентрическая теория предметом изучения считает говорящего человека, языковую личность, его речевые и мыслительные способности порождать и воспринимать речевые высказывания. На первую роль выдвигается речевая деятельность, которая мыслится как система активных (говорение, писание) и пассивных (аудирование, чтение) видов речевой деятельности. Единицей обучения становятся речевые образцы и текст. Изучение грамматической темы перестает быть главным, уроки строятся как ситуативно-тематические; грамматические явления изучаются как лексико-грамматические комментарии к тексту или к диалогу.

Исходя из понимания того, что обучение младших школьников русскому языку должно строиться в соответствии с научно-методической концепцией педагогического управления коммуникативным образованием, результатом которого является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, в основе построения разработанной нами методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников лежит

антропоцентрическая теория обучения языку и речи, успешность реализации которой обеспечивается организационно-педагогическими условиями.

Отдельные, случайно взятые педагогические условия не могут существенно повлиять на реализацию методики, необходимо выявить гибкий, динамично развивающийся комплекс педагогических условий, который бы учитывал развёртывание образовательных процессов в оптимальном режиме. Проанализировав научную литературу, мы вслед за Е.Ю. Никитиной и др. [134] понимаем под комплексом педагогических условий взаимосвязанную совокупность мер в образовательном процессе начальной школы, обеспечивающую достижение высокого уровня коммуникативного образования, за счёт становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников. Принципиальное значение для нас также имеет точка зрения В.И. Андреева, который полагает, что педагогические условия представляют собой результат «...целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей».

При выявлении данного комплекса мы ориентировались на следующее: а) требования, предъявляемые обществом к современному младшему школьнику; б) тенденции изменения содержания образования в курсе «Русский язык» начальной школы; в) результаты проведённого анализа выявленных особенностей образовательного процесса в начальной школе в аспекте темы исследуемой проблемы; г) результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы; д) специфику разрабатываемой нами концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

В философской науке термин «условие» трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых она существовать не может. Более того, условия составляют ту среду, обстановку, в которой явление возникает, существует и развивается. Такая трактовка этого понятия требует педагогического осмысления, так как во многих исследованиях смысл условий, заложенных в гипотезу, варьируется на протяжении всего текста, не получая строгого однозначного толкования.

Анализ научной литературы показал, что, несмотря на многообразие имеющихся дефиниций «условие», все их можно сгруппировать в две семантические группы, одна из которых трактует «условие» как «все то, от чего зависит другое», а другая – «как среда, обстановка, обстоятельства, в которых происходит что-либо и без которых не могут существовать предметы и явления» (Р.А. Низамов, М.А. Ушакова, Ж.Г. Шолина и др.). Как видим, семантика первой группы помещена на уровень абстракции, являясь плодом идеальных построений, а семантика второй подчеркнута непосредственно из реальности. В педагогике названная дефиниция должна определяться через дидактические категории, отражающие основные

элементы учебного процесса (учебно-познавательная деятельность, педагогическая деятельность, содержание образования).

Успешность реализации концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников может быть обеспечена созданием *комплекса организационно-педагогических условий*, который учитывал бы назначение и содержание коммуникативно-творческой деятельности учащихся, социальный заказ общества в личности, обладающей речевой активностью, возможности личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов.

В результате нами был выявлен следующий комплекс педагогических условий. 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».

Процессуально-технологические:

- организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников;
- применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку;
- создание «учебного портфолио» 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 коммуникативное образование младших школьников должно строиться 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 «Русский язык» обладает в этом отношении широкими возможностями. Гуманитарное содержание предметов данной области знания позволяет одновременно решать три задачи: учебно-познавательную, коммуникативно-развивающую и социально-ориентированную.

В связи с вышесказанным, первым содержательным условием методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами определяется **создание диалогической дидактико-коммуникативной среды** на уроках русского языка, обусловленной поведенческим, событийным, предметно-пространственным,

информационным окружением, в целях достижения конкретного этапа становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

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

Диалог на уроке русского языка – это особая дидактико-коммуникативная среда, которая помогает ученику не только овладеть диалогическим способом общения, но и обеспечивает рефлексивность, развивает интеллектуальные и эмоциональные свойства личности (устойчивость внимания, наблюдательность, память, способность анализировать деятельность партнера, воображение). На таких уроках содержание учебного материала усваивается как вследствие запоминания, так и в результате коммуникации, в ходе которой происходит обращение к личностно значимым смыслам, к глубинам собственного сознания [262].

В зарубежных исследованиях для определения понятия «дидактической среды» укоренился термин «скрытое учебное содержание» (*hidden curriculum*). К скрытому учебному содержанию относят такие практики и результаты обучения, которые, не будучи явно обозначены в учебных программах или формах организации обучения, тем не менее, являются важной частью образовательного опыта. К ним зарубежные исследователи относят: этику взаимодействия, методы педагогического управления, особенности построения обучающей среды, распределения времени и т.д.

Важной характеристикой диалогической дидактико-коммуникативной среды является выраженность её обучающего эффекта, что позволяет нам сделать вывод о том, что соблюдение данного условия будет способствовать реализации познавательной, воспитывающей и развивающей функций диалога. Целью обучения русскому языку станет подготовка младших школьников к эффективному осуществлению не только межличностной, но и межкультурной коммуникации [33; 285]. Для достижения этой цели необходимо становление коммуникативно-развивающейся языковой личности, которая представляет собой также и функциональные умения понимать взгляды представителей другой культуры, корректировать своё речевое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей и т.д.

Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников должно быть направлено на создание такой дидактико-коммуникативной среды, которая способствует накоплению диалогического опыта решения личностью жизненно важных проблем.

Диалог – универсальный инструмент понимания, что также является ценным для исследования проблемы коммуникативного образования младших школьников, т.к. герменевтический подход, главной идеей которого

является понимание, истолкование, представление, конструирование на этой основе собственных текстов, нами избран подход конкретно-научного уровня. Герменевтический подход способствует формированию самостоятельности суждений и высказываний учащихся, интереса к чтению, развитию коммуникативной активности младших школьников, их умению формулировать свои взгляды и отстаивать своё видение мира.

Для более полного представления современных диалоговых тенденций проанализируем поиск истоков диалогического взаимодействия в истории отечественной и зарубежной педагогики. Сократ, стоящий у истоков критического мышления, понимал диалог как естественную и всеобъемлющую форму коммуникации в процессе образования, полагая, что учитель и ученик в ходе диалога приходят к истинному знанию. Исследователи (И. Сулима и др.) считают, что, скорее всего, участники диалога приходят не к «истинному знанию», а к истинному пониманию друг друга [349].

Ученые и учителя-практики в разное историческое время предлагали и использовали диалог (или основные его характеристики: взаимоуважение, взаимопонимание и т.д.): при разработке основ развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.); при изучении родного языка (А. Дистервег, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и др.); в виде бесед, имеющих воспитательное и образовательное 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.), и, наконец, на уроках естественно-научного цикла (А. Дистервег, А.А.Окунев и др.) [62; 229; 280; 290; 302 и др.].

Диалог начинается в том случае, когда ученик делает высказывания типа «я хочу сказать...», «мое мнение...», «мне хочется дополнить...», «моя точка зрения...». В этой связи выделим уровни диалога, при которых учащиеся овладевают способностью и умением участвовать в дискуссии. На первом уровне (или личностном) – это диалог с собственным Я, общение с самим собой, собственным сознанием. На втором уровне (или межличностном) диалог понимается как процесс взаимодействия качественно ценностно-интеллектуальных различных позиций (Я и другой). Третий уровень диалога (или мультидиалог) – это множественный одновременный диалог, который возникает при обсуждении проблем в малых группах по 4-5 человек [188].

В зависимости от роли диалога в развитии личностных качеств (функций личности) выделяют следующие типы диалога (см. таблицу 3.1.1.).

Таблица 3.1.1.

Типы диалога и их характеристика

Типы диалога	Характеристика
Мотивационный	Отражает интерес его участников к теме, диалогической форме общения

Критический	Характеризует критическое осмысление содержания диалога, гипотетическое рассмотрение любых решений проблемы
Конфликтный	Отличается противоречивостью отношения личности к предмету проблемы
Самопрезентирующий	Демонстрация личностью выгодного для нее имиджа
Автономный	Внутренний диалог, выражающий проведение защитной реакции личности
Рефлексивный	Указывает на способность личности вести самоанализ
Самореализующий	Характеризуется моментом утверждения, самораскрытия личности
Смыслотворческий	Характеризуется поиском личностью ценностей и смыслов
Духовный	Глубинное проникновение в содержание предмета обсуждения, а также участников диалога друг в друга

Однако при организации диалогового взаимодействия без педагогического управления этим процессом, урок представляет собой свободный обмен мнениями, раскованное общение с учениками, превращая его, как полагает Е.В. Коротаева и др., в вариант облегченной педагогики, где результаты зачастую оказываются неудовлетворительными.

Традиционным средством обучения младших школьников диалогическому общению на уроках русского языка считаются сюжетно-ролевые игры. В них формируется умение свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, правильно решать коммуникативную задачу.

При создании диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка мы предлагаем опираться на интеграцию семиотического и герменевтического подходов, двух составляющих ключевую идею данного исследования.

Анализ исследований научных школ – семиотики и герменевтики, показал, что между ними существуют определённые сходства и различия. Сходства: представители обоих направлений уделяли огромное внимание языку как феномену культуры, как знаковой системе и знаковому механизму общения, как основному способу существования человека и ядром в своих исследованиях считали текст. Основным и единственным различием между семиотическим и герменевтическим подходами к проблеме коммуникативного образования на основе анализа текста является тот факт, что при семиотическом подходе понимание и усвоение младшими школьниками культурно-речевых эталонов общения концентрируется на смысловой организации знаковой формы текстов, а при герменевтическом подходе процесс понимания заключается не столько в установлении связей, сколько, главным образом, в определении значимости и смысла использования в речи этических основ общения.

Предлагаемая нами методика организации диалогов, включает в себя предметную коммуникацию учителя и школьников по структуре вопроса-

ответа при чтении с детьми различных учебных или художественных текстов или их фрагментов (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.). Данная технология, так называемая «герменевтический круг» опирается на коммуникативно-ориентированный анализ естественнонаучного, учебного текста или художественного произведения, а также его блок-концепта, представляющего собой коммуникативную ситуацию, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющейся в тексте этико-нравственной проблемы.

С позиции вышеупомянутых подходов конкретно-научного и методико-технологического уровней данного исследования подача текстового материала происходит специальным образом. Прежде всего, степень и глубина проникновения в содержание и смысл текста, способы контроля понимания, количество и типология вопросов для коммуникативно-ориентированного анализа блок-концепта (фрагмента) текста зависят от того, с какой целью предполагается использовать в речи ту или иную речевую конструкцию, усвоенную с помощью текста и на его основе.

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, вербализируют собственные знания, иногда в споре, конфликте мнений, иногда взаимно дополняют и помогают друг другу, двигаются к взаимопониманию друг друга, воспитанию положительных личностных качеств, проявляющихся во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в культуре речевого общения [2].

При организации уроков-диалогов необходимо учитывать, что диалог может быть двух видов: информационный (когда в процессе восприятия каждый партнер получает новую информацию) и интерпретационный (когда в ходе диалога происходит обмен мнениями, оценка известных обоим партнерам фактов, их интерпретация) [353].

Информационный диалог обычно организуется учителем в процессе овладения новыми языковыми знаниями, а интерпретационный диалог может быть включен в любой структурный элемент урока русского языка (проверка домашнего задания, закрепление новых знаний, подведение итогов). Развитие диалогической речи, осмысление понятий, оперирование ими с использованием терминов, увеличение скорости интеллектуально-речевых реакций в спонтанном диалоге, безусловно, ведёт к становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Например, в цикле мероприятий по коммуникативному образованию младших школьников «Условия успешного общения», детям предлагается несколько последовательных упражнений.

Упражнение 1. Учитель говорит обучающимся: «Ваша речь на уроках русского языка должна приближаться к научному стилю речи. В такую речь

включаются слова-термины (специальные слова, употребляющиеся для названия явлений, предметов, процессов в науке), например: *Коммуникант* – тот, кто вступает в общение. В основном значении совпадает со словами *собеседник, партнер по общению. Коммуникативное намерение* (задача, цель) – конкретная цель высказывания (убедить, разжалобить, вызвать сочувствие и т.д.). *Коммуникативный контакт* – связь, согласованность в общении».

Задание учителя группам: Составьте по одному предложению с каждым из этих терминов.

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

Упражнение 3. Прочитайте и определите, какие функции установления коммуникативного контакта использовали говорящие. Соотнесите каждое из высказываний с побудительной, оценочной и информационной функциями.

1. «Древний Восток... Тайна и загадочность в этих словах. До сих пор необычность быта и культуры древних поражает археологов, этнографов, этнологов...»

2. «Слушайте! Слушайте! Самая оригинальная и актуальная статья!»

3. «Бедные школьники! Большинство из них лишь жалкие рабы учебника!»

Упражнение 4. Прочитайте текст. Какие правила общения нарушают коммуниканты?

Два молодых человека в ожидании транспорта вели беседу. Войдя в салон троллейбуса, они оказались на расстоянии трех-четырёх метров. Но продолжали начатую беседу, перейдя почти на крик.

– Я заходил в тир! Там висит замок!

– Я знаю, тренер уехал на соревнования!

Упражнение 5. Учитель приглашает все группы детей к диалогово-размышлению о русском языке, состоящему из нескольких вопросов, выводов и домашнего задания:

- *Когда человек начинает учиться русскому языку?*

- Можно ли сказать, что в данный момент времени, вы выучились русскому языку, ведь вы на нем не только говорите, но пишете и читаете?
- Кто или что учит нас русскому языку? Свой ответ обоснуйте.
- Как вы думаете, а писатели учат вас русскому языку?
- А каких писателей вы можете назвать своими учителями русского языка?
- Чьи книги являются для вас образцом русского языка?

Учитель читает отрывок из стихотворения А.С. Пушкина наизусть:

*Уж осени холодною рукою
Главы берез и лип обнажены.
Она шумит в дубравах опустелых,
Там день и ночь кружится мертвый лист,
Стоит туман на нивах пожелтелых,
И слышится мгновенный ветра свист.*

- Какое настроение звучит в этом стихотворении?
- Что помогло вам понять, уловить это настроение?
- Как вы думаете, случайно ли А.С. Пушкин употребляет именно эти слова?
- Сделайте, пожалуйста, вывод: у кого великий русский писатель А.С. Пушкин учился русскому языку? Как он совершенствовал язык своих произведений?
- Как вы думаете, нужно ли современному человеку начала XXI века учиться русскому языку у А.С.Пушкина, жившего в первой трети XIX века, почти 200 лет назад?

Учащиеся получают домашнее задание: подготовить устное сообщение на тему «Кого из русских писателей я могу назвать своим учителем русского языка и почему» (с примерами из его произведений).

Таким образом, коллективно-групповая работа на уроках-диалогах дает возможность детям совместно восхищаться красотой и богатством русского языка, пробуждает интерес и вкус не только к знаковой форме слова, но и к его содержательной стороне и использованию в различных ситуациях общения.

Современное российское общество сложно по своему социально-классовому и национальному составу, своей противоречивостью, повышенной сложностью связей и отношений, особенностями передачи духовных ценностей и моделей конструктивного взаимодействия с миром. Поэтому **ориентация младших школьников на языковую толерантность** является объективной потребностью современного общества и избранным нами вторым содержательным условием методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Школьные классы становятся сегодня микрокосмом культурного многообразия, и требование взаимопонимания становится объективным источником для формирования толерантности. Основными признаками деструктивных социальных трансформаций являются возникновение кризисов поведения – девиантное, протестное, депрессии, рост агрессии.

(Махмудова Н.Г., Медведев И.П., Саблина Н.А., Стефаненко Т.Г., Хорошилова Е.П., Чеккуева З.Н., Шалин В.В., Шидакова Ф.М., Шиянов Е.Н. и др.). Обозначенные проблемы могут и должны решаться в нескольких плоскостях. С одной стороны, это общегосударственные меры политического и социально-экономического характера, а с другой стороны, это меры педагогические, образовательные, которые помогут решить интолерантные проблемы.

Сегодня возрастает роль сферы образования, призванной разработать круг педагогических условий и методов формирования толерантности. Одним из вариантов решения данной проблемы мы видим ориентацию младших школьников на языковую толерантность как педагогическое условие, отражающее содержательную сторону научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Проблему воспитания толерантности у детей в той или иной степени затрагивали в своих научных работах и публикациях многие отечественные и зарубежные учёные и философы: А.Г. Асмолов, Р.Р. Валитова, В.М. Золотухин, Ж. Лессэ, Дж. Локк, А.П. Мчедлов, Э. Нарагхи, Н.К. Рерих, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Тишков, Л.Н. Толстой, Б. Уильяме и др.

Российский ребенок, жизнедеятельность которого с первых месяцев и лет протекает в семье конкретного этноса, воспитывается в рамках одной, преимущественно национальной культуры, а общение в социальной среде и обучение в школе с каждой из культур составляет, с одной стороны, его уникальность и индивидуальность, а с другой стороны, поликультурную направленность его личности, ее толерантность. Поэтому постановка проблемы языковой толерантности в условиях поликультурной России является, по нашему мнению, актуальной и прогрессивной тенденцией, имеющей социокультурную и политическую значимость, поскольку в поликультурных условиях особую важность приобретает задача консолидации общества на основе толерантных ценностей, готовности защиты интересов личности ребенка и общества в целом.

Личность с языковой толерантностью способна конструктивно разрешать конфликты, а не избегать их, готова жить и работать в непрерывно меняющемся современном мире, способна смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и добротворчески мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом [324].

На основе выявленных вариантов трактовки толерантности мы можем сформулировать ее понимание как феномена педагогического процесса. В этом статусе языковая толерантность предстает комплексным личностным качеством, подлежащим целенаправленному формированию в ходе коммуникативного обучения, воспитания и самовоспитания, состоящим [4; 11; 137; 326; 345 и др.]:

- в высоком уровне знаний, умений и навыков уважительного отношения к «другому» в ходе межличностного взаимодействия и общения;
- во владении нравственными принципами и приемами общения;
- способности видеть в «другом» полноценную, равнодостоящую личность;
- способности к целостному восприятию «другого» с пониманием его отличительных характеристик как проявлений его индивидуальности и неповторимости;
- в эмоционально-волевой готовности к критическому диалогу с другим; в отказе от претензий на собственную непогрешимость и исключительность;
- в способности к компромиссу и готовности частично поступиться собственными интересами для преодоления и предотвращения конфликта;
- в способности к критическому отношению к себе как к «другому» для дальнейшего личностного самосовершенствования.

Суммируя все выводы, сделанные на основе анализа философского, этического, психологического и педагогического аспектов толерантности, можно заключить, что такое многостороннее явление отличается комплексностью, сложностью и противоречивостью. Оно неразрывно связано с социальной сущностью человека и действует в рамках определенной культуры. Как справедливо замечают И.А. Стернин и К.М. Шилихина, «категория толерантности в русском сознании только начинает формироваться» [321]. Это означает, что в бытовом и деловом общении нам не хватает терпимости к чужому мнению, обычаям, нравам, формам поведения. Зато игнорирование права на ошибку, грубое обращение с людьми, категорическое отрицание чужого мнения, критика вкусов, формы самовыражения, к сожалению, имеют место и сегодня в российской социальной сфере. Каждая личность как носитель определённого менталитета, как человек, мышление которого, по мнению Л.В. Щербы, «отлито в форму родного языка», взаимодействует с другими людьми согласно нормам и традициям, присущим народу, представителем которого он является [340]. Трудности, вызванные этносоциокультурными различиями, разрешимы, если специфика общения отрефлексирована партнёрами, а также при наличии управления общением, которое регламентируется не только рамками конвенциональных отношений, но и, в первую очередь, педагогом, который воспитывает речевую культуру с младшего школьного возраста и ориентирует подрастающее поколение на языковую толерантность в общении.

Толерантность в обобщённом понимании одновременно существует в качестве отношений Я и Ты, общечеловеческой ценности, психологической основы общения, нравственного принципа межличностного взаимодействия, добродетели, способа достижения общности с «другим» в виде психологической диалогической установки на достижение этой общности.

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

1. Гибкость проявляется в умении использовать вариативные коммуникативные стратегии и тактики и соответствующие им речевые средства, корректировать своё поведение с учётом разноплановых ситуативных факторов;

2. Эмпатийное поведение воплощается в «поддерживающей коммуникации» - выборе одобряющих фраз, переспросов, обращениям к эмоциям, чувствам партнёра, использовании лексики с позитивной семантикой;

3. Некатегоричность суждений при выражении мнения заключается в способности вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия. Данный признак реализуется в использовании в речи косвенных способов выражения мысли, а также в позитивной модальности высказываний [305].

На начальном этапе коммуникативного образования толерантные характеристики языковой личности младших школьников размыты, не связаны друг с другом, тогда как для устойчивого поведения необходимо формирование всех вышеперечисленных признаков языковой толерантности в их интегративном единстве.

Необходимость ориентации младших школьников на языковую толерантность обусловлена тем, что: а) обе стороны в общении стремятся к достижению взаимопонимания, т.е. выражают желание, стремление, готовность понять, бесконфликтно принять иную точку зрения. В этом случае легко будут прощены или не замечены и языковые, и социокультурные ошибки; б) толерантность является социальной нормой современного общества, политическим и правовым требованием к членам общества, значимым показателем общей культуры любого человека.

Ориентация младших школьников на языковую толерантность осуществлялась с помощью коммуникативно-поддерживающего речевого поведения: речевой эмпатии, категоричности выбора слов и анализа эмоциональных реакций. Эмпатийное поведение воплощалось в «поддерживающей коммуникации» - выборе ободряющих фраз, переспросов, обращениях к эмоциям, чувствам партнёра, в выборе слов неагрессивной семантики, положительной тональности высказывания, отсутствии негативных реакций, чувствительности к вербальной и невербальной сторонам общения [198].

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

- целенаправленное включение ребенка в художественно-эстетическую деятельность;
- обеспечение общения в контексте вариативно-диалоговой модели;
- развитие эмоционально-ценностной сферы ребенка.

С целью формирования национальной идентичности учащихся, толерантного сознания, чувства собственного достоинства и понимания необходимости уважать достоинство и свободу самовыражения другого человека нами предлагаются дискуссионные и игровые формы, каждой из которых присуще широкое многообразие методов и приёмов:

- словарь вежливых слов на разных языках, который составляется с учётом контингента учащихся класса (например, как сказать слова «спасибо», «пожалуйста», «здравствуй», «до свидания», «извини» и т.п. однокласснику на его родном языке);
- этнокалендарь класса, который также составляется с учётом контингента учащихся класса (например, определённые дни недели представляют собой особые даты и события у разных народов, поэтому необходимо совместно их отмечать в календаре на каждый месяц);
- карта класса (указать на карте нашей страны города, округа и республики, откуда приехали ученики или откуда родом их родители);
- пословицы народов мира (используются при оформлении кабинета двумя способами: несколько близких по смыслу или теме пословиц разных народов одновременно используются в оформлении или одна пословица выбирается как цитата дня);
- игровая копилка (картотека игр разных народов с их описанием);
- классная библиотека и аудиотека (включает подборку литературных произведений разных народов и этническую музыку, которую можно использовать во время досуговой деятельности учащихся, на переменах или во время уроков изобразительного искусства, музыки, технологии).

Более того, одним из эффективных средств развития корректной лексики и реализации языковой толерантности мы считаем *активное применение младшими школьниками эвфемизмов*. «Большой энциклопедический словарь» определяет эвфемизмы как «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [22].

Рассмотрим историко-лингвистические предпосылки появления и распространения термина «эвфемия». Культурно-поведенческая и языковая тенденция, получившая название «политической корректности» возникла более двадцати лет назад в связи с возмущением африканцев по поводу «расизма» английского языка и требованием его «дерасиализации». Авторство самого термина «политкорректность» (political correctness) приписывается Карен де Кроу, президенту Американской национальной организации в защиту прав женщин. Зарубежные исследователи (М. Бауман,

Ф. Беквит и др.) подчёркивают, что явление политкорректности возникло и распространилось на территории центров образования, науки и культуры в силу расового, национального и этнического многообразия американского студенчества. В связи с этим они трактуют политическую корректность как сеть взаимосвязанных, идеологических воззрений, которые подвергают сомнению основы университетского образования: традиционный учебный план, взгляды на объективность получаемых знаний, придавая особое значение культурным, половым, классовым и расовым различиям [4]. В отечественной лингвистической науке понятие «политическая корректность» имеет различные толкования и понимается неоднозначно. Так, например, «Словарь иностранных слов» определяет его следующим образом: «Политическая корректность – утвердившееся в США понятие-лозунг, демонстрирует либеральную направленность современной американской политики. Политкорректность имеет дело не столько с содержанием, сколько с символическими образами и корректировкой языкового кода. Речь декорируется знаками антирасизма, экологизма, терпимого отношения к национальным сексуальным меньшинствам, борьбы против СПИДа. Терпимость манифестируется в смягчённых выражениях» [13].

По определению С.Г. Тер-Минасовой и др., «политическая корректность выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения, взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, социального статуса, внешнего вида и т.п.» [285]. При этом она весьма справедливо, на наш взгляд, полагает, что термин «политкорректность» является не совсем правильным, поскольку он подчёркивает именно политический, а не добровольный мотив выбора того или иного выражения. По её мнению адекватным имеющемуся мог бы стать термин «языковой такт» “linguistic tact”, который гораздо шире по своему значению. Солидаризируясь с мнением С.Г. Тер-Минасовой, мы считаем, термин «языковой такт» более точным, т.к. он позволяет избежать довольно узких ассоциаций только лишь с политической сферой распространения изучаемого явления. В последнее время в США широкое распространение получили дискуссии по поводу влияния идей политической корректности на общество и язык. Одной из центральных тем стала проблема языкового кода.

Понятие языкового кода было введено американскими социолингвистами в 1962 году. Так, например, Р.Т. Белл полагает, что индивид должен следовать некоторым нормам поведения, в числе которых нормы языкового поведения, т.е. языковые коды. В основном это касается ограничений на употребление того или иного слова или выражения в определённой ситуации, что исключает возможность дискриминации той или иной формы. Такими формами являются «аблеизм» (ableism) – притеснение лиц с физическими недостатками; «сексизм» (sexism) – дискриминация лиц

по половому признаку; «этноцентризм» (ethnocentrism) – дискриминация культур, отличных от доминирующей; «лукизм» (lookism) – создание стандартов красоты и привлекательности и ущемление прав тех, кто им не соответствует.

Появление эвфемизмов вызвано целым рядом прагматических причин, среди которых: вежливость, деликатность, благопристойность, стремление завуалировать негативную сущность отдельных явлений действительность, страх и т.д. Основная цель, которая преследуется говорящими при использовании эвфемизмов в межличностных отношениях – это стремление избежать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавая у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта. Задача, преследуемая говорящим при употреблении эвфемизмов, может быть продиктована стремлением сообщить нечто адресату таким образом, чтобы это было понятно только ему, т.е. зашифровать своё сообщение. Помимо сугубо личностной сферы представляется возможным выделить определённые социальные сферы жизни, в которых используются эвфемизмы: дипломатия; репрессивные действия властей; государственные военные тайны и секреты; деятельность силовых структур (армии, разведки, полиции); сфера обслуживания; межнациональные и межэтнические отношения; сфера профессиональной деятельности и т.п.

Вслед за лингвистами, изучающими процессы эвфемизации (Л.Н. Вавилова, А.М. Кацев, Л.П. Крысин, В.П. Москвин, J.S. Neaman, С.G. Silver и др.) [208; 189 и др.], мы выделяем следующие наиболее значительные группы эвфемизмов.

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

а) Эвфемизмы, смягчающие имущественную дискриминацию. Причиной возникновения таких эвфемизмов часто является стремление власти и чиновников сгладить проблемы имущественного неравенства. Так, слово «бедный» было последовательно заменено на «малообеспеченный», «лишённый благ», «социально обездоленный», «малопривилегированный» и т.п.;

б) Эвфемизмы, исключаящие дискриминацию людей с физическими и умственными недостатками. Так, слово «инвалид» заменяется словосочетанием «человек с ограниченными физическими возможностями»; слово «толстый» на «ширококостный» или «объёмный»; вместо «лысый» используется эвфемизм «имеющий недостаток волос»; вместо «медлительный» используется эвфемизм «основательный» и т.п.;

в) Эвфемизмы, смягчающие расовую и национальную дискриминацию. Такие слова в основном представлены наименованиями различных рас, национальностей и этнических групп, подчёркивающими их самобытность и равноправный статус. Слово «чернокожий» заменяется эвфемизмом

«представитель африканской диаспоры»; «индеец» - словосочетанием «местный житель»; слова «таджик» или «армянин» заменяются эвфемизмами «человек с восточным колоритом» или «лицо кавказской национальности» и т.п.;

2. Эвфемизмы, основанные на принципе табуирования и ставящие целью уменьшение суеверного страха перед такими явлениями, как болезнь, смерть, заключение в колонию и т.д. Например, вместо «психиатрическая больница» употребляется словосочетание «больница для пациентов с душевными трудностями»; смерть пациента в больнице называется «летальный исход», «конечный эпизод», «отрицательный результат лечения пациента» и т.п. В этой группе также эвфемизмы, ассоциирующиеся с криминальной сферой. Так, называя заключённых, теперь употребляют выражения «люди системы исправительных учреждений»; вместо слова «тюрьма» употребляются эвфемизмы «колония определённого режима» или «место лишения свободы» и т.п.

3. Эвфемизмы, направленные на увеличение престижа отдельных профессий. Так, например, парикмахера теперь принято называть «мастер по причёскам»; костюмера принято сегодня называть «художник по костюмам» или «стилист». Также выражение «экономический кризис» последовательно заменяется на «спад», «период стабилизации экономики» или «период отрицательного экономического роста» и т.п.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что активное применение младшими школьниками эвфемизмов как эффективного средства языковой толерантности – это лингвистическая тенденция, совокупность тактических приёмов, с помощью которых делается попытка установить баланс взаимодействия между отдельными лицами, группами, сообществами. Все изменения в социокультурной сфере отражаются в языке и речи, а языковые и речевые тенденции, в свою очередь, активно участвуют в поликультурных процессах общества и влияют на них.

Повышенную языковую толерантность, бережное отношение к индивидууму детерминируют следующие факторы:

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

Таким образом, главная тенденция в языке в настоящее время – это его «инклюзивный» характер, т.е. стремление никого не обидеть, употребляя те или иные слова и выражения. Это проявляется в том, что те слова, которые не вписываются в рамки политкорректных представлений, заменяются «инклюзивными». Таким образом, происходит корректировка языкового кода. Вышеизложенное позволяет резюмировать, что термин «политическая корректность» имеет несколько значений: 1) совокупность идеологических

взглядов и убеждений; 2) культурно-поведенческая традиция; 3) языковая тенденция. Они исторически сложились, эволюционно развивались и следуют именно в указанном порядке. Нас интересует политкорректность как языковая тенденция или лингвистический аспект политкорректности, который заключается, во-первых, в языковом такте, исключающем те или иные слова из лексикона вообще, а во-вторых, в речевом такте, когда корректировка языкового кода предусматривает наложение определённых ограничений на сферу употребления конкретного слова.

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

Программа курса «Культура речи и этика общения» детализирует и раскрывает содержание авторской концепции педагогического управления коммуникативным образованием (обучением, воспитанием и развитием) младших школьников средствами предметного курса «Русский язык» [157].

Ключевая идея разработки курса состоит в том, что обучение младших школьников русскому языку должно строиться в соответствии с научно-методической концепцией педагогического управления коммуникативным образованием, результатом которого является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, способной к полноценному восприятию художественных учебных или хрестоматийных текстов в контексте духовной культуры человечества 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 социокультурному саморазвитию личности учащихся при условии реализации преемственности между всеми ступенями начального образования и разработки их на единых основаниях: методологических, методических, психологических и лингвистических.

Курс «Культура речи и этика общения» разработан в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к структуре основной образовательной программы на ступени начального общего образования и на основании примерной основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с целями изучения русского языка в начальной школе [237]. 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 основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку; требования к результатам освоения курса; тематическое планирование и основные виды учебной деятельности учащихся; календарно-тематическое планирование на период языкового начального общего образования; дидактическое обеспечение курса, учебно-методическое обеспечение курса; материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

Содержание курса обеспечивает формирование ряда *компетенций*: лингвистической, дискурсивной, стратегической, поликультурной и учебной.

Содержание курса включает в себя четыре учебных раздела [190]: 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.

Практикумы предполагают конкретизацию и углубленную проработку материала, акцентирование практической направленности полученных знаний, освоение и закрепление изучаемых вопросов, которые направлены на моделирование речевого поведения в различных ситуациях общения на основе усвоения 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 коммуникативных знаний и умений 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 усвоения коммуникативных знаний младших школьников проводится в различной форме: 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 коммуникативных знаний и умений и обобщение личностно-значимого социально-коммуникативного опыта по всему курсу осуществляется в форме создания «учебного портфолио», в котором фиксируется усвоение теоретического и практического материалов курса.

На индивидуально-групповых консультациях младшие школьники и родители получают дополнительную информацию по вопросам коммуникативного образования, 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 и умения рационального речевого поведения.

Одной из форм организации наблюдений ученика над языковым материалом является диалог ученика и автора, диалог ученика и учителя, диалог ученика и другого ученика. Важно сделать ученика участником наблюдений над языком, заинтересовать его языковыми процессами.

Существенное значение в данном курсе придаётся развитию связной речи учащихся в её устной и письменной форме, т.к. часть уроков по русскому языку посвящена упражнениям различного вида.

Русский язык – государственный язык Российской Федерации, средство межнационального общения и консолидации народов России. Владение родным языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются теми характеристиками личности, которые во многом определяют достижения человека практически во всех областях жизни, способствуют его социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира.

В системе начального общего образования учебный предмет «Русский язык» занимает особое место: является не только объектом изучения, но и средством коммуникативного образования. Как средство коммуникативного образования русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми другими предметами гуманитарного цикла и влияет на качество усвоения научных знаний, а в перспективе способствует успешному овладению 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.

Успешность реализации курса «Культура речи и этика общения» обеспечена 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 дифференцированных риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку; организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников; создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников).

В структуре курса «Культура речи и этика общения» мы выделяем следующие компоненты: *когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий*, которые являются частями целого, кроме того, предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных.

Курс «Культура речи и этика общения» обеспечит оптимальное соотношение практического владения языком, в том числе за счет развития культурно-речевых умений и организации деятельности младших школьников (прежде всего, познавательной и коммуникативно-творческой как наиболее актуальных видов деятельности).

В связи с вышеизложенным основная *цель* курса «Культура речи и этика общения» – ввести обучающегося в мир знания и социальной практики речевой коммуникации, изучить особенности общения как основы межличностных отношений, познакомить с основами культурно-речевых знаний, необходимых для эффективной учебно-познавательной 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 культурно-речевых знаний на практике.
3. Освоить приёмы 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, адекватное поведение младших школьников в конфликтных ситуациях;
- воспитывать интерес к познанию других и самопознанию;
- воспитывать вежливость как проявление коммуникативной функции речевого этикета;
- воспитывать толерантность как высшую форму социального взаимодействия.

Изучение названного курса организуется за счёт 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 и коммуникативно-речевых умений, а также становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

При реализации авторского курса «Культура речи и этика общения» в содержательной линии «Развитие речи» на каждом уроке предметного курса русского языка выпускник начального общего образования научится:

- оценивать правильность (уместность) выбора языковых и неязыковых средств устного общения на уроке, в школе, в быту, со знакомыми и незнакомыми, с людьми разного возраста;

- соблюдать в повседневной жизни нормы речевого этикета и правила устного общения (умение слышать, точно реагировать на реплики, поддерживать разговор);

- выражать собственное мнение, аргументировать его с учётом ситуации общения;

- самостоятельно озаглавливать текст; составлять план текста; подробно или выборочно пересказывать текст;

- сочинять письма, поздравительные открытки, записки и другие небольшие тексты для конкретных ситуаций общения.

Также выпускник начального общего образования получит возможность научиться:

- создавать тексты по предложенному заголовку;

- пересказывать текст от другого лица;

- составлять устный рассказ на определённую тему с использованием разных типов речи: описание, повествование, рассуждение;

- анализировать и корректировать тексты с нарушенным порядком предложений, находить в тексте смысловые пропуски;

- корректировать тексты, в которых допущены нарушения культуры речи;

- анализировать последовательность собственных действий при работе над изложениями и сочинениями и соотносить их с разработанным алгоритмом; оценивать правильность выполнения учебной задачи:

соотносить собственный текст с исходным (для изложений) и с назначением, задачами, условиями общения (для самостоятельно создаваемых текстов);

•соблюдать нормы речевого взаимодействия при интерактивном общении (sms сообщения, электронная почта, Интернет и другие виды и способы связи).

Выводы по § 3.1.

1). При создании диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка мы делаем акцент на цикле мероприятий по коммуникативному образованию младших школьников «Условия успешного общения», где детям предлагаются последовательные упражнения. Методика организации диалогов основана на технологии «герменевтический круг», которая опирается на коммуникативно-ориентированный анализ естественнонаучного, учебного текста или художественного произведения, а также его блок-концепта, представляющего собой коммуникативную ситуацию, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющейся в тексте этико-нравственной проблемы. При выполнении данных упражнений, у школьников формируются необходимые умения: умение заявить проблему в реплике; умение слушать собеседника и показать это своим поведением; умение использовать языковые средства выражения вежливости и уважения к мнению собеседника; умение быть информативным в диалоге; умение устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт, используя при этом не только вербальные (языковые), но и невербальные средства.

2). Ориентация младших школьников на языковую толерантность является избранным нами вторым содержательным условием концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Важным методом здесь является знакомство с эвфемизмами. Дети учатся использовать вариативные коммуникативные тактики и соответствующие им речевые средства, корректировать своё поведение с учётом разноплановых ситуаций, владеть формами выбора ободряющих фраз, переспросов, обращения к эмоциям, чувствам партнёра, использования лексики с позитивной семантикой, проявлять некатегоричность суждений при выражении мнения, владеть способностью вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия, самостоятельно и добротворчески мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом.

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 основной

образовательной программы начального общего образования по русскому языку; требования к результатам освоения курса; тематическое планирование и основные виды учебной деятельности учащихся; календарно-тематическое планирование на период языкового начального общего 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 педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Среди психологических теорий, оказавших и оказывающих влияние на методику преподавания русского языка, важны теории А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. [122; 253]. На данных теориях базируется методический принцип активной коммуникации. В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова и др. [107 и др.] пишут: «Предмет методики - обучение русскому языку как средству общения - определяет конечную цель: овладеть и владеть языком, а не узнать и знать его. Коммуникативность как основополагающая категория науки методики предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их».

Против подражания (имитации) как одного из приемов обучения языку возражать не приходится: подражание учителю, его правильной, точной и выразительной речи всегда применялось в практике обучения. Не следует только этот прием превращать в универсальный и единственный.

Следует учитывать, что учебная деятельность имеет свои особенности. Учебная беседа и учебный текст – это методические понятия. Для преподавателя беседа – это всего лишь прием обучения, хотя беседа учащихся может напоминать естественный разговор на ситуативно-ограниченную тему. Учебный текст – это и предмет изучения, и прием обучения, если даже текстом этим является реальный художественный, научный, публицистический или иной текст.

Л.В. Щерба и др. [340], определяя тройкий аспект языковых явлений, первым назвал «речевую деятельность» - процессы говорения и понимания, всячески подчеркивая при этом, что «процессы понимания, интерпретации знаков языка являются не менее активными и не менее важными в совокупности того явления, которое мы называем языком». Это еще более

справедливо для обучения чтению, которое предполагает понимание речевого произведения – отрывка текста или текста целиком.

Язык является не только формальной, но и семантической системой. Речевое высказывание, текст – не только формально-стилистическая структура, но и семантическая; кроме того; речевое высказывание и текст передают конкретную мысль, которую воспринимает и понимает слушатель (или читатель); он дает ей оценку как с точки зрения уровня своего знания, так и с точки зрения уровня самосознания, нравственного облика, своих идеалов, интересов и мотивов поведения. Из этого следует, что анализ содержания высказывания только с точки зрения логики и языкового сознания (в частности, грамматического знания) является неполным. Необходимо комплексное рассмотрение содержания высказывания (текста) или единицы языка и, во-вторых, восприятие, понимание и истолкование (интерпретация) высказывания или единицы языка.

Индивидуальным является тот тип наблюдения над текстом или языковой единицей, который избирает читатель-исследователь. Предметом такого наблюдения может быть жанр произведения, тип изложения, движение сюжета, система образов и составных компонентов мысли или слова. Если понимание может быть авторским и читательским, то толкование является исключительно читательским, проявлением разумной деятельности, т.е. способности логически и творчески мыслить, оценивать прочитанное.

Далее предметно рассмотрим процессуально-технологические условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников является первым процессуально-технологическим условием эффективной реализации концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Одна из наиболее острых проблем коммуникативного образования связана с очевидной демотивированностью основной массы младших школьников, падением интереса к изучению русского языка и, следовательно, с нарастающим снижением базовых показателей образованности выпускников начальной школы. Поэтому среди основных задач, стоящих в настоящее время перед начальной школой и перед каждым учителем, нет другой, более важной и в то же время более сложной, чем задача развития у учащихся положительной устойчивой мотивации, которая побуждала бы их к упорной, систематической работе на уроках русского языка.

Значение обращения к данному педагогическому условию объясняется, в первую очередь, необходимостью систематизации педагогических методов и приёмов, направленных на повышение мотивации учащихся на уроках

русского языка с целью педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Для повышения мотивации учения целесообразно *использование метода «контрактов»* (индивидуальных и групповых договоров), заключаемых между учителем и учащимися [118]. В таком добровольном контракте-соглашении (после совместного обсуждения) фиксируется чёткое соотношение объёмов учебной работы, её качества и оценок. Контракты, с одной стороны, стимулируют и организуют самостоятельное и осмысленное учение школьников, а с другой стороны, они создают в процессе обучения психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности.

Для развития *интереса к русскому языку как предмету* необходимо понимание важности, целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов, тем. Этому могут способствовать такие приёмы [193].

Например, *приём «Линия времени»*. Учитель чертит на доске линию, на которой обозначает этапы изучения темы, формы контроля; проговаривает о самых важных периодах, требующих от ребят стопроцентной отдачи, вместе с ними находит уроки, на которых можно «передохнуть». Приём «Линия времени» позволяет учащимся увидеть, что именно может являться конечным продуктом изучения темы, что нужно знать и уметь для успешного усвоения каждой последующей темы.

Далее, приём «*Оратор*». За 1 минуту убедите своего собеседника в том, что изучение этой темы просто необходимо.

Следующий приём «*Автор*». Если бы вы были автором учебника, как бы вы объяснили ученикам необходимость изучения этой темы? Если бы вы были автором учебника, как бы вы объяснили ученикам эту тему?

Методический приём «*Фантазёр*». На доске записана тема урока. Назовите 5 способов применения знаний, умений и навыков по этой теме в жизни. После перечисления учащихся учитель делает вывод о значимости новой темы.

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

Приём «*Оценка – не отметка*». Желательно вслух или жестом отмечать каждый успех ученика. Главная цель оценки – стимулировать познание. Степень успешности во многом определяет наше отношение к миру, самочувствие, желание работать, узнавать новое.

Приём «*Кредит доверия*». В некоторых случаях можно поставить отметку «в кредит». Это шанс для ученика проявить себя и доказать свою состоятельность.

Приём «*Суд*». Вместо обобщающего урока можно устраивать целые суды над темой. Это и возможность ещё раз рассказать вкратце об этапах её изучения, с помощью прокурора и адвоката выделить сильные и слабые

стороны в освоении классом материалов по теме. Присяжные, свидетели предоставят неопровержимые «улики» данного процесса обучения, судья подведёт итог. А все вместе сделают урок интересным, весёлым и запоминающимся.

Приём *«Защитный лист»*. Перед каждым уроком на столе лежит этот лист, куда каждый ученик без объяснения причин может вписать свою фамилию и быть уверенным, что его сегодня не спросят. Зато, подшивая эти листы, учитель может держать ситуацию под контролем. Этот приём позволяет переложить ответственность за процесс обучения на самих учеников. Иногда набирается материал для индивидуальной беседы с подростком, родителями, коллегами.

Приём *«Коллекционер»*. В начале учебного года наклеить на внутреннюю сторону обложки рабочей тетради два конверта: один называется «Касса моих успехов», другой «Касса моих ошибок». Весь учебный год (четверть) идёт «коллекционирование»: накапливаются работы на «5» и на «4», которые составляют содержимое конверта «Касса успехов». Тем, кто писал с орфографическими и речевыми ошибками, тоже даётся шанс: на обратной стороне листочка необходимо сделать работу над ошибками – это неременное условие для того, чтобы листочек перешёл в «Кассу успехов».

Приём *«Рецензент»*. При ответе одного школьника у доски обязательно давать остальным задания: быть рецензентом отвечающих, анализировать, давать оценки, задавать вопросы. Внимание к ответам одноклассников повышается.

Следующая составляющая мотивации – *умение ставить цель, определять зону ближайшего развития*, понимать, зачем нужно писать грамотно. Цель, поставленная учителем, должна стать целью ученика. Для превращения цели в мотивы-цели большое значение имеет осознание учеником своих успехов продвижения вперед. Для развития этих умений можно использовать следующие приёмы.

В начале учебного года можно попросить ребят ответить на ряд вопросов когнитивно ориентированной анкеты:

А. На что был похож прошлый учебный год?

-На что ты хочешь, чтобы он был похож в этом году?

-Что тебе нужно сделать для этого?

-Какая нужна помощь?

Б. Какую отметку ты хотел бы иметь по русскому языку за четверть и год?

-Что тебе нужно сделать, чтобы это было так?

-Чья помощь, и в какой форме тебе нужна?

-Как ты поймёшь, что результат достигнут?

В. Запиши не менее 6 ответов на вопросы:

-Чего не случится, если я буду писать грамотно?

-Чего не случится, если я не буду писать грамотно?

-Что случится, если я буду писать и говорить грамотно?

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

- Что ты сделал, чтобы написать эту работу на «5»?

- Как ты готовился к контрольной работе, что позволило тебе написать его хорошо?

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

Связь изучаемого с интересами, уже существовавшими у школьников ранее, также способствует возникновению интереса к новому материалу. Очень важно не только записать тему на доске, но и вызвать у школьников эмоциональный отклик, отношение к этой теме. Это можно сделать через признание младшего школьника, опираясь на его витагенный опыт через ряд вопросов: что вы уже знаете об этой теме? Подберите слова об этом или на эту тему?

На каждом из этапов урока необходимо использовать *проблемные мотивационные задания*. Если учитель использует их, то обычно мотивация учащихся находится на достаточно высоком уровне. Важно отметить, что по содержанию она является познавательной, т.е. внутренней.

Одним из видов активного поиска являются *действия выбора*, работа по желанию. (Например, выучить понравившееся стихотворение, его отрывок или создать собственный текст по самостоятельному выбору тематики учащимся).

Поисковую умственную активность вызывают задания, которые требуют от школьников исправления логических, фонетических, стилистических и речевых ошибок. Постоянная систематическая работа по обнаружению, исправлению и объяснению ошибок, *редактирование текстов* – один из действенных методов обучения русскому языку и коммуникативного образования учащихся.

Необходимо также стремиться к организации и использованию в процессе коммуникативного образования различных *«обратных связей»* между учителем и учащимися (взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия, групповые формы обучения и т.п.)

Особое место должна занять организация общения сверстников, чему могут способствовать особые (например, проектные) формы организации учения. Проектная деятельность – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых путем самообразования. Метод дает простор для творческой инициативы учащихся и педагога, подразумевает их дружеское взаимодействие и кооперацию, что создает положительную мотивацию ребенка к учебе [29].

Типология проектов очень обширна (исследовательские, прикладные, творческие, информационные и т.д.). По количеству участников различаются так называемые монопроекты и коллективные проекты. По временной протяженности проекты могут быть самыми разнообразными (от одного урока до нескольких месяцев), в зависимости от поставленной задачи. В создании проекта может участвовать как один ученик, так и группа ребят

(класс, два класса, заинтересованная разновозрастная группа и т.д.). Можно создавать межпредметные (на основе координации предметов филологической области) и монопредметные проекты. Реализация метода проектов на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора учебно-познавательной деятельности своих учеников. Русский язык как учебный предмет – замечательная, плодородная почва для проектной деятельности, который развивает интерес к предмету и расширяет кругозор.

Основой индивидуально-творческих и коллективных проектов является изучение той или иной темы по предметному курсу «Русский язык», но можно использовать и дополнительные темы проектов, отражающие морально-этические представления младших школьников.

Перечислим примерные темы проектной деятельности в начальной школе: *индивидуально-творческие* проекты: «Люби всё живое»; «Берёза – символ России»; «Любимый русский язык»; «Я в этом мире»; «Добрая душа – добрые поступки»; «Мир полон чудес» и т.п. Примерные темы *коллективных* проектов: «Подарок коллективу»; «Сказка об этикете»; «Имя прилагательное»; «Милый сердцу уголок»; «Красота человека»; «Опасности и спасение» и т.д.

Таким образом, развитию у учащихся положительной мотивации к обучению русскому языку способствуют все средства совершенствования учебного процесса: обновление содержания и укрепление межпредметных связей, совершенствование методов обучения, использование всех видов проблемно-развивающего обучения, модернизация структуры урока, применение различных форм индивидуальной, коллективной и групповой работы с целью коммуникативного образования младших школьников.

Применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку является вторым процессуально-технологическим условием методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Прежде чем перейти к анализу этого организационно-педагогического условия, отметим, что современными исследователями (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.) [122; 253 и др.] обосновано положение о том, что сознательная человеческая деятельность есть более или менее осознанное решение определенных задач. Так, к примеру, С.Л. Рубинштейн и др. [253] отмечает, что «ход человеческой деятельности обусловлен, прежде всего, объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек, а ее строение – соотношение этих задач. Единство деятельности создается, прежде всего, наличием больших задач, подчиняющих себе ряд более мелких, частных, входящих в них в качестве звеньев». Д.Н. Богоявленский и др. [21] считает, что «любое содержание становится предметом обучения лишь тогда, когда оно принимает для ученика вид определенной задачи, направляющей и стимулирующей учебную

деятельность». Несколько иначе думает Д.К. Толлингерова и др.: «...стать предметом деятельности материал может лишь в том случае, если он включен в контексте задачи. Задача является той всеобъемлющей и обязательной формой изложения материала, в которой он только и может быть включен в процесс обучения»[289].

Понятийный аппарат задачного подхода включает такие понятия, как «проблема», «проблемная ситуация», «задача». Под проблемной ситуацией мы понимаем всю совокупность условий, необходимых для возникновения проблемы и решения коммуникативной задачи, а под проблемой – противоречие, требующее разрешения или исследования.

Таким образом, проблемная ситуация – это комплексный объект, включающий в себя следующие компоненты: задачу, состоящую из условий и задания; неизвестное (цель, способ и условия), в нахождении которого состоит её решение; сам процесс решения и субъект, осуществляющий этот процесс. Каждый компонент является основанием для выделения уровней в системе проблемных заданий, а его особенности – конкретных типов задач.

В методике педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы предлагаем применять разработанную нами систему риторических и речетворческих задач в процессе изучения русского языка [192].

Основной дидактической единицей на уроках русского языка является слово. Освоение слова учащимися — процесс достаточно сложный и длительный, требующий от учителя определенной филологической, психолого-педагогической и методической подготовки.

Первый этап освоения слова как лексико-грамматической единицы выстроен давно и описывается во всех учебниках по русскому языку. Второй же этап, связанный с функционированием слова, требует разработки непосредственного выхода в речетворческую деятельность учащихся. Вот почему так важно рассматривать слово, прежде всего, как речетворческую единицу, выявляя его речетворческие способности, т.к. слово является и «исходным ростком возникновения текста» и материалом для создания текста.

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

осуществления в целом коммуникативного образования младших школьников.

Покажем, как на одном из речетворческих уроков учащиеся рассматривают слово «*ВЕТЕР*» во всем многообразии его значений, измеряя, таким образом, его речетворческую глубину и определяя речетворческую перспективу.

Лексическое значение слова проверяется учащимися по толковому словарю: ВЕТЕР – движение потока воздуха в горизонтальном направлении.

Фразеология. Ветер в голове. Какой ветер занес, или каким ветром занесло. Ветер свистит в карманах. Бросать (или кидать, швырять) деньги на ветер. Бросать слова на ветер; говорить на ветер. Держать нос по ветру. Пустить по ветру. Куда ветер дует. Откуда ветер дует. Ищи (или догоняй) ветра в поле. Подбитый ветром. Как (словно, точно) ветром сдуло.

Результаты анализа слова «ВЕТЕР» (из ученических работ)

Цвет — прозрачный, невидимый, розовый, голубой, черный, белый, бесцветный, серый, желтый, яркий, цвет далеких гор, цвет холодного неба.

Звук — скрежет, гул, шорох, шелест, шум сердца, музыка танца, свист, стучащие ставни, шепот, стон, мольба, убаюкивание, звук колокольчиков, звон, эхо.

Запах - цветочный, легкий, запах свободы, горный, пьянящий, свежий, запах моря, дождя, запах воли, запах пыли, свежесть.

Характер — вольный, сумасшедший, сильный, порывистый, обволакивающий, очаровывающий, волнующий, захватывающий, неутомный, безжалостный, дикий, необузданный, игривый, бесшабашный, энергичный, беспокойный, безумный, беспечный, свободный, разгульный, шальной, неудержимый, невыносимый.

Перцептивное значение слова определяет его образный потенциал: хвастливый; мертвый; старый и одинокий; суровый старик с длинной седой бородой; наивный мальчишка; ветер, как юноша, спешит на первое свидание и боится опоздать, лихач; синий ветер моего детства (легкий, тихий, успокаивающей); черный ветер — страх (громкий, раздирающий); свежий ветер — юность (трепетный, быстрый, стремительный).

Ассоциативное значение слова определяется значениями слов-реакций на данное слово: легкость, радость, стремление, надежда; листва, холодно, ураган, дом; страх, крик души, моя жизнь, стремление вперед; свобода, простор, холод, облака, пропасть, солнце; дорога, даль, прошлое, глаза, сон; чистота, сила, прозрачность; окно, форточка, друг, приветствие, помощь; шторм, движение, холод; пыль, сильный, дикий, холодный; море, шторм, одинокий корабль.

Этимологическое значение слова определяется по словарю. ВЕТЕР — общеславянское. Образовано с помощью суффикса –тръ- от той же основы, что и веять.

Символическое значение слова определяется по словарю. ВЕТЕР — поэтический образ ожившего духа, чье воздействие можно увидеть, услышать, но который сам остается невидимым. Ветер, воздух и дыхание тесно связаны в мистическом символизме. Ветры выступают как божественные посланники и как силы, управляющие направлениями космоса. Ветры часто персонифицировались как неистовые и непредсказуемые силы.

Мифологическое значение слова определяется по словарю. ВЕТЕР в народных представлениях наделяется свойствами демонического существа. Могущество ветра, его разрушительная или благотворная сила вызывают необходимость задабривать ветер: ласково с ним разговаривать. «Характерно и деление ветров на «добрые» (например, такие, как «святой воздух» — благоприятный, попутный ветер) и на «злые», наиболее ярким воплощением которых является вихрь.

Художественное (образное) значение слова «ветер» учащиеся определяют по «поведению» данного слова в художественных текстах в процессе их анализа. Значения слов в художественных текстах преобразуются и усложняются.

Приведем примеры художественных текстов со словом «ветер» и проанализируем «поведение» данного слова в контекстах произведений разных авторов:

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, морицинивший им лица, бивший в рукава и полы. И бесцельно и скучно провожала пароход единственная чайка — то летела, выпукло кренилась 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 № 2

Наступила осень, такая же сырая и грязная, как и прошлогодняя. На дворе стояло серое, слезливое утро. Темно-серые, точно вымазанные, облака сплошную заволакивали небо и своею неподвижностью наводили тоску. Казалось, не существовало солнца; оно в продолжение целой недели ни разу не взглянуло на землю, как бы боясь опачкать свои лучи в жидкой грязи...

Дождевые капли барабанили в окна с особенной силой, ветер плакал в трубах и выл, как собака, потерявшая хозяина... Не видно было ни одной физиономии, на которой нельзя было бы прочесть отчаянной скуки.

(А. П. Чехов).

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).

Результативность речетворческого осмысления слова значительно повышается, если на уроке используются не только произведения художественной литературы, но и произведения живописи, музыки. Они помогают учащимся почувствовать живописное и музыкальное значение и звучание слова.

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 себе, что вы композитор. Вас просят подготовить музыкальное сопровождение к тексту 2. Расскажите о созданном вами музыкальном произведении, навеянном данным текстом.

В процессе определения речетворческой глубины и перспективы слова у учащихся рождаются замыслы собственных текстов. Результатом процесса речетворческого осмысления слова являются творческие работы учащихся. Приведем некоторые из них.

Танец ветра.

Свежий поток устремлен на меня. Шепчет он тайны, тихо маня. Нежно целует, танцует со мной. Песню заводит, уводит с собой. В край, где мечты поднимаются в небо, В край, где никто никогда прежде не был. В сказку забвенья, в мир новых грез. Будем лететь мы сквозь радугу слез. Кончатся горести, счастье начнется. Прежний же страх никогда не вернется. Черными мысли не будут казаться. Станут мечты потихоньку сбываться.

(Галя, 4 кл.).

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, ввысь, 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 с образцами выполнения заданий. Предлагаемые речетворческие упражнения строятся на словах, художественных текстах, произведениях живописи и музыки и соотносятся с витагенным опытом младших школьников. Материал отбирается с учетом его способности стимулировать художественное речетворчество учащихся.

Упражнение «Создайте контекст по образному средству».

Учащиеся должны научиться вводить образное средство, использованное мастером слова, в собственный художественный текст, например: слезливое утро (А. Чехов); стеклянные кустарники (И. Бунин); белое поле ржи (Л. Андреев); пьяный ветер (В. Набоков); бьются зори огненным крылом (М. Волошин); знакомые шаги, любопытное солнце, задумчивая дверь (А. Блок); луна скользит блином в сметане, жгучий взгляд подснежников (Б. Пастернак); взбалмошная луна, журавлиная тоска сентября (С. Есенин).

Активизировать образное мышление учащихся при выполнении этих заданий призвано авторское образное средство, к пониманию которого можно прийти, либо вернув его в авторский текст, либо создав свой. Именно такое творческое задание учащимся и предлагается.

Приведем выполнение задания с образным словосочетанием А. Блока «любопытное солнце».

«Утро. Я проснулся! 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 в подтверждение моим мыслям вдалеке послышались крики многочисленных птиц... — голоса далеких гор, голос ласкового ветра...»

(Поляков А. 2 кл.)

Упражнение «Словесно-художественная рефлексия».

По итогам речетворческих задач учащимися предполагается заполнение речетворческой карты. Такая карта отражает процесс рождения у учащихся замысла собственного текста, размышления с опорой на слово: внимание к написанию и звучанию слова; ассоциации, вызванные словом; поиск слов, рифмующихся с исходным словом; «оживление» слова (наполнение цветом, звуком, запахом и т. д.).

Приведём пример заполненной учеником четвёртого класса Петровым Денисом речетворческую карту на слово «Рябина»:

- Звучание слова: резко начинает звучать слово, затем смягчается,
- Четыре замороженные бусинки висят на слове рябина.
- Ассоциации. Гроздь, огонь, осень, аллея, дом, деревня, окно, заморозки, снегири, воспоминания.
- Рифмовка-тренировка. Рябина, калина, осина, паутина, корзина.
- Цвет. Охристые листья, бордовые ягоды осени, цвет крови, цвет старого вина, золотистая.
- Звук. Стук капель по стеклу, лай собак, шелест деревьев, щелканье спелых замороженных ягод, тяжелый, сухой.
- Запах. Запах арбуза и дождя, деревни, сена, запах раннего морозного утра, дыма, запах свежести с горечью, сырости, запаха нет: он не чувствуется в морозном воздухе.
- 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 педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников также эффективным видом задач являются риторические задачи. Проанализировав научные изыскания в данной области (И.А. Ильницкая, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Е.Ю. Никитина, С.Л. Рубинштейн и др.) [122; 123; 212; 253 и др.], мы под риторической задачей понимаем заданную в специально организованных условиях и с учётом индивидуальных и психологических особенностей цель культурно-речевого образования младших школьников, направленную на результат их будущей коммуникативной деятельности в межличностной среде.

Возможности риторической задачи как одной из разновидностей учебно-познавательных и коммуникативных задач, действительно велики: а) она обладает высокими диагностическими качествами, благодаря которым

можно диагностировать не только уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, но и её качественные характеристики; б) может выступать и как способ задания цели обучения, и как средство её достижения, и как полифункциональное дидактическое средство управления коммуникативным образованием; в) обеспечивает поэтапное включение младшего школьника в деятельность и предусматривает становление коммуникативно-развивающейся языковой личности с одного уровня на другой, более продвинутой; г) позволяет сделать процесс коммуникативного образования педагогически управляемым.

Отталкиваясь от основных функций общения, мы выделили виды риторических задач: познавательные, регулятивные и поведенческие, актуализирующие личностные качества при выборе и рефлексии, имитирующие приёмы принятия решений младшими школьниками в процессе межличностного общения.

В настоящее время многие исследователи (Т.А. Ладыженская, З.И. Курцева, А.К. Михальская и др.) занимаются разработкой риторических задач. Система таких задач должна обладать внутренней логикой последовательного развертывания, когда каждая последующая задача логически вытекает из предыдущей, а логика развертывания системы задач должна быть ясна не только самому педагогу, но и обучающимся.

Риторические задачи основываются на описании всех значимых компонентов речевой ситуации: характер отношений между коммуникантами (кто говорит? пишет? с кем?); место общения (где?); время общения (когда? как долго?); предмет общения (о чем?); цель общения или задача высказывания (для чего? зачем?); форма организации общения (каким образом? в устной или письменной форме? в каком стиле?).

Приведём *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 назовёт 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 её и больше никогда не повторял. Вот послушайте историю о том, как ошибся царь и помогите ему найти и исправить ошибку.

«Жил-был царь. Пришёл 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 придёте снова с теми же словами, вы получите тот же ответ.

- О горе мне, в чём же ошибка моя?...»

Итак, помогите царю исправить ошибку.

«Комплимент»

Вы уже знаете, что комплимент и этикет тесно связаны. Поэтому важно знать, что не все может быть предметом комплимента. Например, в русском речевом этикете не принято хвалить зубы, уши, щеки собеседника. А что может быть предметом комплимента? Сделайте вывод на основе предложенных вам строк. Есть ли среди них лесть?

Как идет вам чепчик новый,

Как идет большая шаль!

Поздравляю вас с обновой... (А.Фет).

Как цвет, ты чиста и прекрасна,

Нежна, как цветок по весне.... (А.Фет).

Какие перышки!

Какой носок!

И, верно, ангельский быть должен голосок! (И.Крылов).

«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 переменку, пока не прозвенел 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?

Многократное решение однотипных риторических задач создаёт устойчивую модель решения конкретной коммуникативной задачи и обслуживающего её речевого поведения. Таким образом, тренировка речевого материала происходит параллельно с развитием коммуникативных умений обучаемых. Трудность использования данного педагогического условия состоит в том, что возникновение проблемы – акт индивидуальный, поэтому в технике обучения от педагога требуется использование дифференцированного и индивидуального подходов как к самим обучаемым, так и к образовательному процессу.

Анализ изученной литературы (И.А. Ильницкая, З.И. Курцева, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, М.И. Махмутов, Е.Ю. Никитина, С.Л. Рубинштейн и др.) позволил нам определить дидактические требования к реализации риторических задач: отбор самых актуальных заданий; организация постоянного тренинга речевых действий младших школьников в различных видах учебной деятельности; построение оптимальной системы риторических задач; рациональный выбор совокупности действий; выбор наиболее оптимального решения; многовариантность решения одной и той же задачи.

При использовании системы риторических задач показатели оценивания их решения были следующими: правильность; рациональный выбор совокупности коммуникативных действий; выбор наиболее оптимального решения. Отдельно оценивался творческий поиск решения и поливариантность решения одной и той же задачи.

Подбор риторических задач осуществляется с учетом следующих факторов:

- наличия в каждом задании коммуникативной задачи, а также воображаемого партнера по общению, позволяющих имитировать процесс естественной коммуникации;
- продуктивно-творческий характер выполнения задач;
- соответствие задач, речевым возможностям учащихся, их возрастным особенностям.

Для решения таких задач, детям были предложены следующие пути: 1) вербальное (словесное) объяснение решения; 2) графическое; 3) интеграция графического рисунка и его вербальное описание; 4) театрализованное представление решения задачи.

Таким образом, применение системы речетворческих и риторических задач, упражнений и ситуаций соответствует социальному заказу, природе развивающей и преобразовательной направленности человеческой деятельности. Речетворческие задачи учат младших школьников углублению художественного восприятия текста на основе понимания языка литературного произведения с формированием способности мыслить словесно-художественными образами, с развитием воссоздающего воображения, наблюдательности, способности к образному воссозданию собственных текстов. Риторические задачи, в свою очередь, учат гибкому, сообразному, уместному речевому поведению, вырабатывают умение учитывать различные обстоятельства общения, что чрезвычайно важно для того, чтобы оно было эффективным. Риторическая задача позволяет более объективно оценивать роль младшего школьника, так как есть точка отсчета – соответствие предлагаемого решения задаче, высказыванию, адресату, другим обстоятельствам общения.

Создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта

младших школьников является завершающим условием в комплексе условий методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Любая деятельность, в том числе и учебная, состоит из трёх частей: ориентировочно-мотивационной; операционально-исполнительской; рефлексивно-оценочной (П.Я. Гальперин и др.). Отсутствие первой части превращает деятельность в хаотическое скопление отдельных действий без ясной цели, когда человек не видит личностного смысла в совершаемых действиях, не воспринимает их как значимые, важные, необходимые для себя. Отсутствие же третьей части также приводит к потере цели деятельности, поскольку у человека не сформирована способность оценить своё поэтапное продвижение к желаемому результату, возможность его достижения, перспективы и последствия своего поведения в дальнейшем [55].

Поэтому коммуникативная деятельность младшего школьника должна обязательно содержать все три выше указанных компонента и важнейшая задача коммуникативного образования – научить учащихся строить свою речевую деятельность как полноценную, разумную, в которой все три части сбалансированы, достаточно развёрнуты, осознанны и полностью осуществлены.

Однако, на наш взгляд, систему контроля полученных знаний и личностно-значимого социально-коммуникативного опыта необходимо сделать более гибкой, разнообразной, позволяющей разглядеть в каждом ученике яркую индивидуальность и коммуникативно-развивающуюся языковую личность. Для этого необходимо подойти к составлению заданий творчески, чтобы учащиеся на практике убедились в том, что интересно не только учиться, но и демонстрировать свои знания, применять их.

Перечислим нетрадиционные формы контроля полученных знаний и личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников: зачётные спектакли; работа в виде ассоциативного кроссворда; сюжетно-ролевые игры; обобщающие уроки-зачёты: «урок-путешествие», «урок-игра», «урок-викторина», «урок-конкурс»; зашифрованные тексты, тесты и т.д.

В контексте нашего исследования создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников рассматривается нами как процессуально-технологический способ оценки достижений в развитии речевой культуры и коммуникативных качеств младших школьников. Устанавливать контакт, умение вести диалог, умение слушать, принимать чужую точку зрения и отстаивать собственную, умение дружить и желание помогать одноклассникам и другим людям, умение свободно общаться со старшеклассниками и учителями, работать в коллективе – необходимые коммуникативные характеристики в приобретении социально-коммуникативного опыта младших школьников.

Главная функция использования портфолио для ученика – осознание самого себя, «Какой я?»; для учителя – условие формирования рефлексивного отношения школьника к учебной деятельности, своеобразная методическая копилка, наглядность эффективности процесса коммуникативного образования и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника; для родителей – возможность для совместной деятельности, творчества [197].

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

Для оценки личностных и метапредметных (коммуникативных) достижений школьников мы используем особую систему оценивания, которая обусловлена её особенностями (преимуществами) [93]:

- содержательность и позитивность: оценка не фиксирует количество ошибок в работе, а характеризует её достоинства, раскрывая содержание и результаты деятельности ученика, т.е. в оценочной шкале отсутствуют отрицательные отметки;

- определённость: оценка характеризует конкретные качества работы учащегося, которые обозначены и согласованы перед её выполнением;

- открытость: оценка доступна ученику в качестве инструмента самооценки;

- технологичность: оценка предполагает соблюдение определённой последовательности действий учителя и учащегося, она связана с планированием, процессом выполнения задания и этапом анализа её результатов;

- диагностичность: оценка несёт информацию одновременно о достижениях ученика и проблемах, которые ему предстоит решить; она позволяет сравнивать сегодняшние успехи ученика с прошлыми его же успехами и планировать в соответствии с этим дальнейшую совместную деятельность;

- критериальность: оценка предполагает предъявление учителем к каждой работе (до её выполнения учеником) пяти критериев оценки, отражающих цели учебного задания. Достижение каждой цели оценивается 1 баллом, и ученик, выполняя работу, набирает от 1 до 5 баллов, что позволяет давать содержательный анализ достижений всем учащимся класса.

Безусловная ценность портфолио заключается в том, что он

способствует повышению самооценки ученика, максимальному раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребенка, развитию мотивации дальнейшего становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Поэтому крайне важно пояснить ребенку, что в составлении портфолио, в первую очередь, важен сам процесс участия в совместно-творческой деятельности, а не его результат.

В самом начале составления портфолио младшему школьнику необходимы рекомендации учителя и помощь родителей. По мере взросления эту помощь рекомендуем сводить к минимуму. Необходимо построить работу ребенка таким образом, чтобы он самостоятельно прикладывал определенные усилия к формированию портфолио. В процессе работы неизбежно происходит процесс осмысления своих достижений, формирование личного отношения к полученным результатам [222].

Строгих правил (государственного образца), описывающих то, что должен представлять собой портфолио ученика начальной школы, на данный момент не существует. Его содержание и оформление зависит, прежде всего, от образовательных целей, которые преследует педагог и его творческой находки. Единственное правило, заключается в том, чтобы портфолио ученика не назывался «Портфель моих достижений» («Мои достижения» и т.п.) и не выводился на передний план раздел, документально подтверждающий эти достижения (всевозможные грамоты и сертификаты).

Как правило, для создания портфолио требуется папка «на кольцах» (обычная или архивная), которая наполнена файлами с перфорацией. Желательно приобрести разноформатные файлы для хранения документов или работ формата А4, А5 и А3. Дополнительно можно вложить разделители, которые помогут структурировать папку по разделам.

Титульный лист должен содержать основную информацию (фамилия, имя, отчество; учебное заведение, класс; период, за который 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 себя представляет и хочет представить другим.

Основная идея портфолио – научить ребенка обобщать свой опыт, подводить итоги знаний, уметь «презентовать себя». Содержание портфолио можно разбить на следующие категории работ [199; 200]:

- обязательные: промежуточные и итоговые письменные проверочные работы;
- поисковые: результаты проектной работы (как индивидуальной, так и в малых группах), самостоятельное исследование отдельных предметных проблем;
- ситуативные: применение изученного материала в практических ситуациях;
- описательные: например, написание сочинений, эссе, письменных комментариев к отдельным работам;

- внешние: отзывы учителей, одноклассников, родителей, а также оценочные листы с оценкой учителя.

В исследовании проблемы педагогического управления коммуникативным образованием 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 современной речевой культуры школьников, необходимости и способам её 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 коммуникативного образования 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 за счёт подготовленных учителем коммуникативных речетворческих и риторических задач в процессе изучения русского языка.

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

– «МОЙ ПОРТРЕТ». В данном разделе можно поместить любую информацию, которая интересна и важна для ребенка. Возможные заголовки страниц: «Мое имя» - информация о том, что означает имя, можно написать о знаменитых людях, носивших и носящих это имя. Если у ребенка редкая или интересная фамилия, можно найти информацию о том, что она означает; «Моя семья» - здесь можно рассказать о каждом члене семьи или составить небольшой рассказ о своей семье; «Мой город» - рассказ о родном городе (селе, деревне), о его интересных местах.; «Мои друзья» - фотографии друзей, информация об их интересах, увлечениях; «Мои увлечения» - небольшой рассказ о том, чем увлекается ребенок. Здесь же можно написать о занятиях в спортивной секции, учебе в музыкальной школе или других учебных заведениях дополнительного образования.

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

– «Я ТРУЖУСЬ, ИЛИ МОИ РАБОЧИЕ МАТЕРИАЛЫ». В этом разделе заголовок листа посвящен конкретному школьному предмету – русскому языку, овладение которым обеспечивает успешное межличностное общение и учебно-познавательную деятельность. Ученик наполняет этот

раздел текущими контрольными заданиями, интересными проектами, отзывами о прочитанных учебных или художественных текстах, творческими работами, домашними заданиями, планами, рисунками.

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

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

Таким образом, опыт показал, что учителю на уроках целесообразно использовать в педагогической деятельности наряду с традиционными формами использовать и нетрадиционные формы контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников, к числу которых мы относим «учебное портфолио». Такая нетрадиционная форма контроля и обобщения знаний и умений усиливает акцент на занимательности и стимулировании интереса к содержанию предметного курса «Русский язык».

Выводы по § 3.2.

1). Организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников осуществляется с помощью следующих методов и приёмов педагогического управления этим процессом: а) создание ситуации успеха позволяет поддерживать устойчивую мотивацию учащихся на активную коммуникативную деятельность во время уроков русского языка; б) использование проблемных мотивационных заданий, где одним из видов активного поиска являются действия выбора, работа по желанию; в) систематическая работа по обнаружению, исправлению и объяснению ошибок, т.е. редактирование текстов как один из действенных методов обучения русскому языку и коммуникативного образования учащихся; г) стремление к организации и использованию в процессе обучения «обратных связей» между учителем и учащимися (взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия, групповые формы обучения и т.п.); д) применение

метода проектной деятельности дает простор для творческой инициативы учащихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию младших школьников к изучению русского языка.

2). Применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку также является эффективным процессуально-технологическим условием реализации концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Под речетворческой задачей мы понимаем заданную совокупность условий конкретно-чувственного восприятия художественного слова на основе понимания языка литературного произведения, направленного на обогащение пассивного и активного словаря учащегося, употребление точных языковых ассоциаций, сравнений, метафор в связной устной и письменной речи, необходимых для оптимизации словесно-образного восприятия естественнонаучного или художественного текста, способности к образному воссозданию собственных текстов и осуществления в целом коммуникативного образования младших школьников. Задачи, имеющие риторическую направленность, ставят учащихся перед необходимостью многократного и вариативного применения полученных знаний в различных коммуникативных связях, условиях и ситуациях. Выполнение этого вида учебной деятельности постоянно ставит учащихся в условия поиска, решения проблемы, речевой задачи разной сложности.

3). Создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников является итоговым процессуально-технологическим условием педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, который позволяет разглядеть в каждом ученике яркую индивидуальность и этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. «Учебное портфолио» имеет сформированную нами структуру, содержание в виде разнообразных категорий работ, а результаты выполненных работ и заданий анализируются учителем с помощью заполнения индивидуально-диагностических карт. Создание «учебного портфолио» – способ самооценки достижений учеников в разных видах учебно-познавательной и коммуникативной деятельности на уроках русского языка.

Выводы по главе III

Научно-методическое сопровождение педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников 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 в себя предметную коммуникацию учителя и школьников по структуре вопроса-ответа при чтении с детьми различных учебных или художественных текстов (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.). 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, вербализуют собственные знания, иногда в споре, конфликте мнений, иногда взаимно дополняют и помогают друг другу, движутся к взаимопониманию друг друга, воспитанию положительных личностных качеств, проявляющихся во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в культуре речевого общения.
2. *Ориентация младших школьников на языковую толерантность* как содержательное педагогическое условие методики представляет собой знакомство учащихся с дискуссионными и игровыми приёмами 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 отработка их на практике, способствующей снятию эмоциональной напряжённости речевого поведения младших школьников и выражающимся в толерантном языковом поведении: гибкости, эмпатии, некатегоричности суждений.
3. *Реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения»* как содержательное педагогическое условие методики представляет собой разработанную нами программу, которая детализирует и раскрывает содержание авторской концепции педагогического управления коммуникативным образованием (обучением, воспитанием и развитием) младших школьников средствами предметного курса «Русский язык». Содержание курса обеспечивает формирование у младших школьников ряда компетенций: лингвистической, дискурсивной, стратегической, поликультурной и учебной, которые являются частями целостного коммуникативного образования, кроме того, предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в

остальных. 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 коммуникативного образования младших школьников* как процессуально-технологическое педагогическое условие методики осуществляется с целью повышения мотивации познавательной и коммуникативной деятельности учеников на уроках русского языка и во внеурочное время группой методов, называемой «контрактами» (индивидуальными и групповыми договорами), заключаемыми между учителем и учащимися. В таком добровольном контракте-соглашении (после совместного обсуждения) фиксируется чёткое соотношение объёмов учебной работы, её качества и оценок. Контракты, с одной стороны, стимулируют и организуют самостоятельное и осмысленное учение школьников, а с другой стороны, они создают в процессе обучения 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 представляет собой систему разработанных и использованных нами упражнений, которые строятся на словах, художественных текстах, произведениях живописи и музыки и соотносятся с витагенным опытом младших школьников. Приведенная нами система упражнений ненавязчиво развивает образное мышление, активизирует работу ассоциативной памяти, усиливает конкретно-чувственное восприятие художественного текста, оптимизирует историко-культурное и словесно-образное восприятие естественнонаучного текста, ставит учащихся перед необходимостью многократного и вариативного применения полученных коммуникативных знаний в различных связях, ситуациях и условиях поиска решения той или иной проблемы. осуществляет в целом коммуникативное образование учащихся.
6. *Создание «учебного портфолио»* является итоговым процессуально-технологическим педагогическим условием контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников, которое является нетрадиционной, гибкой и разнообразной формой, позволяющей разглядеть в каждом ученике яркую индивидуальность и коммуникативно-развивающуюся языковую личность по результатам коммуникативного образования, чтобы учащиеся на практике убедились в том, что интересно не только учиться русскому языку, но и демонстрировать свои коммуникативные знания и применять их.

ГЛАВА IV. ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

§ 4.1. Логика и этапы опытно-поисковой работы по педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников

Верификацию (от лат. *verificatio* - подтверждение, доказательство) мы рассматриваем как процесс установления истинности научных утверждений путём их эмпирической проверки [23]. Верификация научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в ходе опытно-поисковой работы осуществлялась с опорой на следующие принципы:

1. Принцип целостности, который предполагает: а) использование системного подхода; б) четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе; в) раскрытие движения изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при моделировании этапов эксперимента.

2. Принцип объективности, который предполагает: а) проверку каждого факта несколькими методами; б) фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества личности; в) сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Данным принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и формирующего эксперимента; в ходе разработки диагностической программы; анализа и оценки полученных результатов.

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

4. Принцип систематичности состоит в необходимости проведения диагностического контролирования на всех этапах образовательного процесса – от начального применения до практического использования. Принцип систематичности требует комплексного подхода, при котором различные формы, методы и средства проверки и оценивания используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели.

В соответствии с принципами и логикой исследования были сформулированы задачи опытно-поисковой работы:

1. Проверить надежность показателей определения уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

2. Определить начальный уровень развития искомого качества.

3. Проверить, повышается ли показатель уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников в результате реализации концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием по сравнению с его начальным уровнем.

4. Выяснить, будет ли комплекс выявленных и научно обоснованных нами организационно-педагогических условий способствовать становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Опытно-поисковая работа осуществлялась в естественных условиях целостной поликультурной учебно-пространственной среды начальной школы в несколько этапов. *Констатирующий этап* опытно-поисковой работы позволил определить состояние качества коммуникативного образования, направленного на становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников. *Формирующий этап* опытно-поисковой работы был направлен на реализацию концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников и организационно-педагогических условий. Возможность обработать, проанализировать, интерпретировать и оформить результаты опытно-поисковой работы предоставил *контрольный этап*. Получение и обработка данных в ходе опытно-поисковой работы осуществлялись с помощью прогностических, диагностических, наблюдательных, праксиметрических методов математической статистики. Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью методов описательной и индуктивной статистики. Все расчёты выполнены на компьютере с применением программы EXCEL 2007 из пакета Microsoft Office 2007.

Для проведения опытно-поисковой работы нами было охвачено 615 человек. Из них 573 ученика начальной школы, 42 педагога. В соответствии с задачами формирующего этапа опытно-поисковой работы были организованы четыре группы испытуемых: контрольная (КГ) и три экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3), приблизительно равные по уровню развития коммуникативных действий. В экспериментальной группе ЭГ-1 была осуществлена реализация содержательного блока 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-технологического блока организационно-педагогических условий (организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников; применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку; создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения

личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников). В группе ЭГ-3 был реализован комплекс организационно-педагогических условий, включающий и содержательный, и процессуально-технологический блоки. В контрольной группе (КГ) развитие коммуникативных универсальных учебных действий и становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников протекало стихийно (спонтанно) в рамках традиционного образовательного процесса.

Рассмотрим организационно-методические аспекты **констатирующего этапа опытно-поисковой работы**. Целью данного этапа явилось выявление показателей становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников, адекватно отражающих ход эксперимента. Важность этого заключается в том, что достоверность получаемых в основном эксперименте результатов в значительной степени зависит от исходных данных. В научной литературе *критерии* определяются как признаки, на основании которых проводится оценка, суждение и которые должны отражать основные закономерности созданной концептуальной модели методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [54; 60 и др.].

В связи с тем, что процесс педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является многоаспектным, предполагающим, с одной стороны, овладение общекультурными, языковыми и коммуникативными знаниями, умениями и навыками, а с другой – позитивные изменения в интеллектуальной и эмоциональной сферах младших школьников, выработку собственного целенаправленного стиля речевого поведения в отношениях с людьми, мы пришли к выводу о необходимости выделения системы критериев перехода младших школьников с одного уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности на более высокий, т.к. один какой-то критерий не позволил бы количественно и качественно измерить все перечисленные выше изменения. Более того, система критериев отражает динамику измеряемого качества во времени и педагогическом пространстве.

Анализ научной литературы [74; 300; 338 и др.], собственные теоретико-экспериментальные 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 языкового и речевого такта; языковую и речевую активность младшего школьника в учебной и внеучебной деятельности; проявление языковых и речевых способностей в социальной жизни;

приоритет личных ценностных ориентаций в общении (уважительное отношение к себе и другим людям, к базовым культурно-общественным отношениям и ценностям, наличие толерантности и т.п.), разнообразие средств выражения эмоционального отношения к предмету речи, активное использование лексического запаса, синонимических рядов речевых формул этического общения.

- *риторико-коммуникативный* – критерий, предполагающий степень сформированности представлений об особенностях и способах осуществления культурно-речевого общения; оптимальный и в то же время нормативный способ выбора речевых средств в соответствующей коммуникативной ситуации; характер взаимодействия общающихся; знания, представления об особенностях и нормах речевого поведения в различных ситуациях общения; умения создавать тексты, планировать свое речевое и неречевое поведение, проявление потребности и познавательного интереса учащихся к речетворчеству как способу самовыражения.
- *стратегический* – критерий, проявляющийся в гибкости ума, критичности мышления, варьировании способами изложения мысли в устных и письменных текстах, эффективными для достижения поставленной цели; выбор стратегий и тактик восприятия, обработки, передачи, анализа информации из различных источников и обмен информацией; осуществление адекватных высказываний в зависимости от целей и задач деятельности; способность к рефлексии над собственной речью и её совершенствованию.

При анализе субъективных факторов на основе выделенных критериев с применением комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики коммуникативных действий младших школьников и наблюдения нами выявлены уровни становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. В исследовании мы исходили из того, что тот или иной уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника является качественной определенностью, т.е. тем, что делает их устойчивыми характеристиками, что разграничивает их. Нами выделено три уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника: начальный, средний и итоговый, отличающиеся движением от одного уровня к другому. При выделении и описании уровней нами учитывались следующие требования к созданию шкал уровней коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника [342]: а) четкость градирования, обеспечивающая безошибочность оценки: уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта; б) переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта; при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с

предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта.

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 запасом лексических средств, в котором преобладают нейтральные и 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, считая иную позицию однозначно неправильной. Отсутствует способность отстаивать свои интересы, умение убеждать. Проявляется низкий уровень языковой толерантности, дети 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 коммуникативные знания. Толерантность в вопросах национальностей проявляется выборочно, так же как и речевая активность, хотя и не до конца устойчивая. Выборочно проявляется способность отстаивать свои интересы, умение убеждать, способность выслушать аргументацию и даже скорректировать свою точку зрения. Коммуникативные задачи решаются с элементами самостоятельности. Младший школьник может встать на точку зрения одного из персонажей, но не координирует разные точки зрения, понимает наличие разных точек зрения, 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. Данный уровень свидетельствует о наличии достаточной степени развития речевого этикета для осуществления межличностного культурно-речевого общения в социальной среде. 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 и способах осуществления культурно-речевого общения. Младшие школьники, находящиеся на данном уровне, осознают необходимость совершенствования собственных коммуникативных знаний и умений, сопоставляют себя со взрослыми участниками поликультурных отношений. Их отличает терпимость и согласие общаться с людьми разных национальностей, верований и взглядов, готовность отстаивать свои взгляды, отвечать за поступки и действия. Младшие школьники учитывают позиции других людей и координируют их, четко ориентируются на мнения и позиции других, учитывают различие позиций и могут высказать и обосновать собственное мнение. Младшие школьники владеют теоретическими и практическими знаниями общекультурного характера; проявляют высокий интерес к решению всех типов коммуникативных задач. Для них характерен комбинированный тип решения задач, в которых проявляются их лидерские качества, демонстрируют умение анализировать свои действия, готовность использовать речевой этикет в разных сферах общения. Этот уровень приближается к творческому этапу становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. В процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания, доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением общепринятых правил.

Разработанная и используемая нами комплексная субъектно-ориентированная педагогическая диагностика коммуникативных действий включала в себя исследовательскую методику по трём направлениям [160]:

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 социолингвистических переменных, содержащих формулы речевого поведения и средства языкового выражения социальных отношений; умение решать коммуникативные задачи (аспект этики общения);

3) коммуникативно-речевые действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности, а также учет позиции собеседника или партнера (аспект диалогичности общения).

Анализ научной литературы позволил выявить функции, которые выполняет комплексная педагогическая диагностика [287]:

- информационная (получение данных о ходе развития личности);
- аналитическая (анализ полученного материала и создание базы для принятия адекватного решения или подведения итогов всей работы);

- ориентировочная (ориентация среди факторов условий, фактов, средств образования личности);
- контрольная (поддержание педагогического процесса на должном уровне и его перевода на более высокий уровень, когда объект превращается в субъект образования);
- управленческая (регулирование педагогического процесса, его коррекция, создание условий для развития способностей ученика).

Методическими критериями отбора и разработки нами диагностического материала для выявления уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника стали мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, сензитивность (соответствие психологическим особенностям возраста с учетом повышенной чувствительности и восприятия образной картины окружающей действительности), а также функциональность.

Первым направлением комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики стало исследование коммуникативных действий, 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 социолингвистических переменных, содержащих формулы речевого поведения и средства 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, при помощи которых учащиеся получали теоретические сведения при восприятии 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 определенной теории 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 по этике 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 адекватного поведения с использованием методов конструирования, сопоставительного анализа, оценки культурно-речевой деятельности, экспертной оценки и самооценки («Истории про школьников» О.Г. Мишанова и др., 2011 г.).

Третьим направлением комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики стало исследование коммуникативных действий по передаче информации и отображению в речи предметного содержания и условий деятельности; учёт младшими школьниками позиции собеседника, понимание, уважение к иной точке зрения, умение обосновать и отстоять собственное мнение (аспект диалогичности общения).

В этом направлении мы использовали следующие методики или задания: 1) методику выполнения учащимися 6,5 – 7 лет и отдельно учащимися 10,5 – 11 лет совместного 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 [292 и др.].

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</i>	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)	предшкольная ступень (6,5 – 7	парная работа учащихся	Наблюдение за

<i>продуктивности общения)</i> Поликультурный критерий		лет)		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, при помощи которых учащиеся получают теоретические сведения 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 знаний правил речевого этикета	Репродуктивно-поисковые методы, направленные на получение учащимися определенной теории в результате их воспроизводящей и поисковой деятельности, сопровождаемой и направляемой речевой деятельностью учителя.
	«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»	ступень начальной	анализ этикетных	Метод конструирования

	(О.Г. Мишанова и др., 2011 г.)	школы (8-9 лет)	ситуаций, решение коммуникативных задач и правильный выбор стратегии адекватного поведения	ния. 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)	выполнение совместного задания в классе парами	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» (Ж. Пиаже; Дж. Флейвелл, 1996 г.).	ступень начальной школы (10,5 – 11 лет)	групповая работа с детьми	Экспертная оценка. Самооценка. Анализ выполнения творческих работ.
«Кто прав?» (Цукерман Г.А. и др., 1992 г.)	индивидуальная 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

Критерий	Содержательная характеристика показателей	Уровни
----------	---	--------

поликультурный	<p>Высокая степень представления об особенностях и способах осуществления культурно-речевого общения. Терпимость и согласие общаться с людьми разных национальностей, верований и взглядов, готовность отстаивать свои взгляды, отвечать за поступки и действия, потребность в постоянном личностном росте и саморазвитии, высокие личностные достижения и высокая способность к самоуправлению. Полнота владения родным языком, наличие языкового и речевого такта; языковая и речевая активность младшего школьника в учебной и внеучебной деятельности на высоком уровне. Проявление языковых и речевых способностей и умений в поликультурной среде, уважительное отношение к себе и другим людям, к базовым культурно-общественным отношениям, проявление потребности и познавательного интереса учащихся к речетворчеству как способу самовыражения на высоком уровне.</p>	Итоговый (творческий)
	<p>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 в вопросах национальностей проявляется выборочно, так же как и речевая активность, хотя и не до конца устойчивая. Достаточные личностные достижения, хорошая способность к самоуправлению. Проявление потребности и познавательного интереса учащихся к речетворчеству выражены не ярко.</p>	Средний (продуктивный)
	<p>Слабая мотивация к коммуникативной деятельности и к изучению русского языка. Наблюдается речевая пассивность. Осознание необходимости приобретения языковых знаний выражено слабо. Ограниченная потребность в саморазвитии, недостаточная сформированность способности к самоуправлению, низкая степень толерантности в общении, нет стремления к личностному росту. Младший школьник занимает эгоцентрическую позицию, исключает возможность разных точек зрения, оснований для оценки одного и того же предмета, принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной. Проявляется низкий уровень языковой толерантности, отсутствует стремление договориться и прийти к согласию.</p>	Начальный (пассивный)
риторико-коммуникативный	<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, представления об особенностях и нормах поведения в различных ситуациях общения на высоком уровне. Развиты умения понимать тексты, планировать свое речевое и</p>	Итоговый (творческий)

	неречевое 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 речевой этикет в разных сферах общения.	
	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. Достаточная степень развития речевого этикета для осуществления межличностного культурно-речевого общения в социальной среде.	Средний (продуктивный)
	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 общекультурного характера.	Начальный (пассивный)
<i>стратегический</i>	Учёт позиции других людей и их координация, четко ориентирование на мнения и позиции других, высказывание и обоснование собственного мнения. 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 из различных источников и обмен информацией, способность к рефлексии над собственной речью и её совершенствованию достаточны. Выборочно проявляется способность отстаивать свои интересы, умение убеждать, способность выслушать аргументацию и даже скорректировать свою точку зрения.	Средний (продуктивный)
	Гибкость ума, критичность мышления, варьирование способами изложения мысли, эффективными для достижения поставленной цели на низком уровне.	Начальный (пассивный)

Анализируя вышеизложенное заметим, что выявленные нами уровни становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника взаимосвязаны, каждый предыдущий уровень определяет последующий, включаясь в его состав. 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 педагогического управления коммуникативным образованием, каждый из которых был отнесён к одной из групп в соответствии с определённым уровнем развития искомого качества.

Для определения начального уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника применялись формулы, позволяющие получить конкретные количественные данные по результатам экспертных оценок, самооценки и пр. [264].

Например, коэффициент полноты усвоения младшими школьниками риторико-коммуникативных знаний, необходимых для становления коммуникативно-развивающейся языковой личности: знаний правил речевого этикета и умения соотносить их с конкретной ситуацией общения, выбора социолингвистических переменных, содержащих формулы речевого поведения и средства языкового выражения социальных отношений определялся по формуле:

$$K(n) = \frac{n}{N}$$

где n – количество усвоенных понятий, N – общее количество понятий, подлежащих усвоению по данной теме.

Коэффициент полноты усвоения коммуникативных знаний в деятельности, приобретение опыта совместного взаимодействия в коммуникативных ситуациях, умений решать коммуникативные риторические и речетворческие задачи и навыков в сфере этики общения рассчитывался по формуле:

$$K(p) = \frac{n}{N}$$

где n – количество усвоенных практических действий, N – общее количество действий, необходимых для выполнения данной деятельности.

Примеры задач и заданий, выполняющих в процессе нашего исследования и диагностическую, и формирующую функции, представлены в параграфе 4.2. диссертации.

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы отражены в таблицах 4.1.3. – 4.1.11.

В таблице 4.1.3. представлены экспериментальные данные, полученные в результате 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 уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на констатирующем этапе опытно-поисковой работы
(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

Достоверность полученных результатов подтверждается в ходе вычисления эмпирического значения хи-квадрат (Табл. 4.1.4.).

Таблица 4.1.4.

Эмпирические значения хи-квадрат на нулевом срезе констатирующего этапа опытно-поисковой работы (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	

Полученные различия наглядно проиллюстрированы 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).

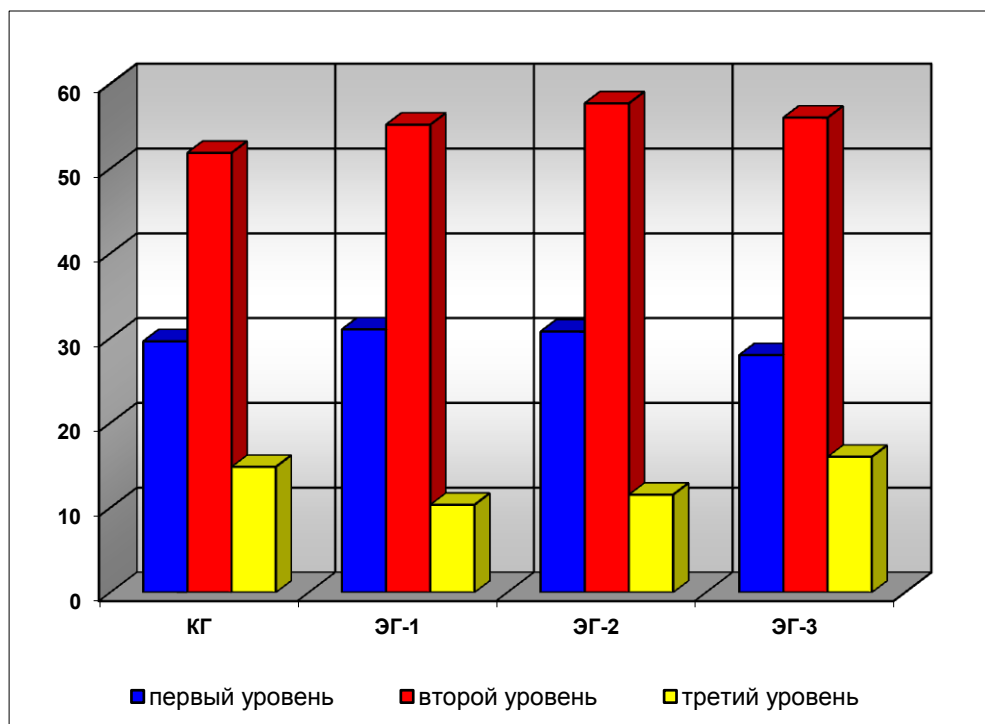


Рис. 4.1.1 Результаты нулевого среза становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по поликультурному критерию.

Сформулируем гипотезу: распределение младших школьников по уровням проявления признака одинаково. Альтернативная гипотеза: распределение младших школьников по уровням проявления признака различно. По формулам хи-квадрат с тремя (или двумя) степенями свободы (число уровней минус один) вычисляется экспериментально полученное значение, которое мы занесли во второй столбец таблицы. В третий столбец заносим вероятность получения соответствующего значения хи-квадрат при справедливости нулевой гипотезы. Если вероятности получаются большими, мы принимаем нулевую гипотезу. Если вероятности получаются маленькими, мы принимаем альтернативную гипотезу на соответствующем уровне значимости. Полученные в ходе опытно-поисковой работы данные свидетельствуют о возможности сравнения экспериментальных и контрольной групп, а также о недостаточном уровне становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по поликультурному критерию.

В таблице 4.1.5. представлены экспериментальные данные, полученные в результате исследования уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по риторико-коммуникативному критерию в ходе анкетирования, тестирования, анализа диагностических карточек, содержащих художественный текст по этике общения и 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 опытно-поисковой работы (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 опытно-поисковой работы (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	

Полученные различия наглядно проиллюстрированы на рис. 4.1.2.

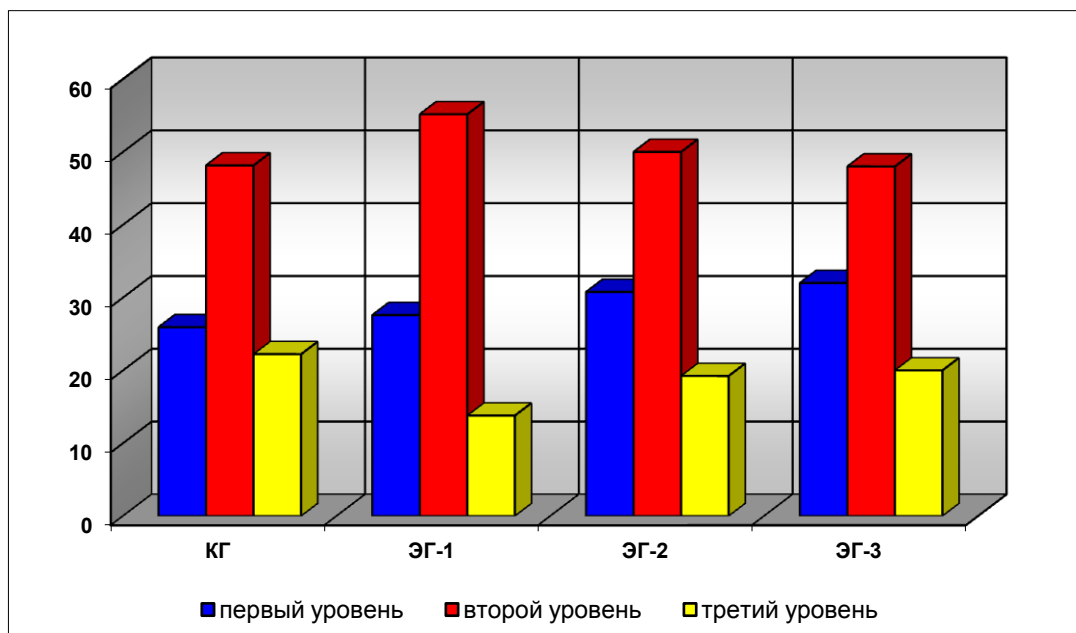


Рис. 4.1.2 Результаты нулевого среза становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по риторико-коммуникативному критерию.

Экспериментальные данные свидетельствуют, во-первых, об одинаковом уровне становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по риторико-коммуникативному критерию, во-вторых, о его недостаточности. Опираясь на результаты опытно-поисковой работы, можно сделать выводы о том, что у большинства младших школьников становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности по риторико-коммуникативному критерию находится на низком уровне при традиционной организации целостной поликультурной учебно-пространственной среды начальной школы.

На основании наблюдения за процессом совместной деятельности и анализом выполнения творческих работ младших школьников, беседы и анализа ответов на занятиях, экспертной оценки и самооценки участвующих в опытно-поисковой работе, получены следующие данные об уровне становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по стратегическому критерию (табл. 4.1.7.).

Таблица 4.1.7.

Сравнительные данные уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника на констатирующем этапе опытно-поисковой работы (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 опытно-поисковой работы (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 различия наглядно проиллюстрированы на рис. 4.1.3.

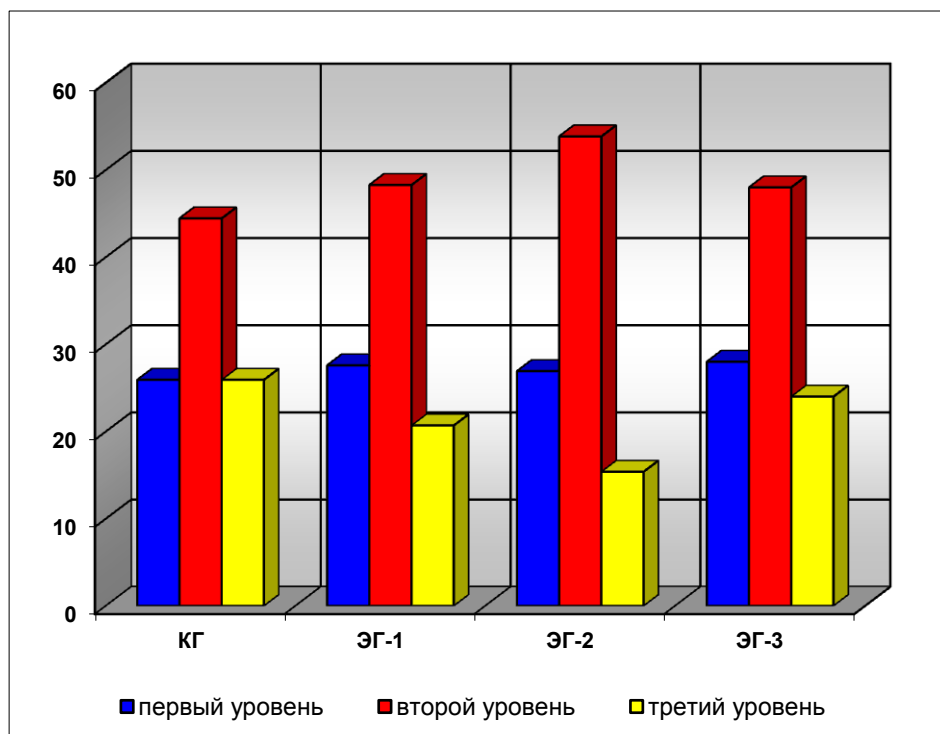


Рис. 4.1.3 Результаты нулевого среза уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по стратегическому критерию.

Экспертные данные свидетельствуют о том, что уровень становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника по стратегическому критерию в контрольной и экспериментальных группах примерно одинаков и недостаточно высок.

Оценка уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности у младших школьников осуществляется по трём критериям: поликультурному, риторико-коммуникативному и стратегическому. При определении развития критериев и показателей мы использовали подход количественной обработки результатов диагностики. В нашем исследовании мы ввели следующие количественные показатели: баллом «0» мы отмечали начальный (пассивный) уровень; баллом «1» обозначали средний (продуктивный) уровень; баллом «2» обозначали итоговый (творческий) уровень. Введение балльных оценок по каждому показателю позволяет определить степень развития каждого критерия, что является основанием для определения уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника. В нашей работе суммарный балл, оценивающий обобщенный результат, меняется в пределах от 0 до 6. Это дает возможность определить интервалы значений, соответствующих уровням становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника, которые представлены в таблице 4.1.9.

Таблица 4.1.9.

Уровень становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника	Значение коэффициента	Критерии становления коммуниктивно-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 коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника осуществлялось по формуле:

$$K = (3R+2S+M) / 3$$

где: R – балл, соответствующий уровню становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по поликультурному критерию;

S - балл, соответствующий уровню становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по риторико-коммуникативному критерию;

M - балл, соответствующий уровню становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по стратегическому критерию.

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. приведены данные нулевого среза по определению уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на констатирующем этапе опытно-поисковой работы в контрольной и экспериментальных группах.

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

Полученные различия наглядно проиллюстрированы на рис. 4.1.4.

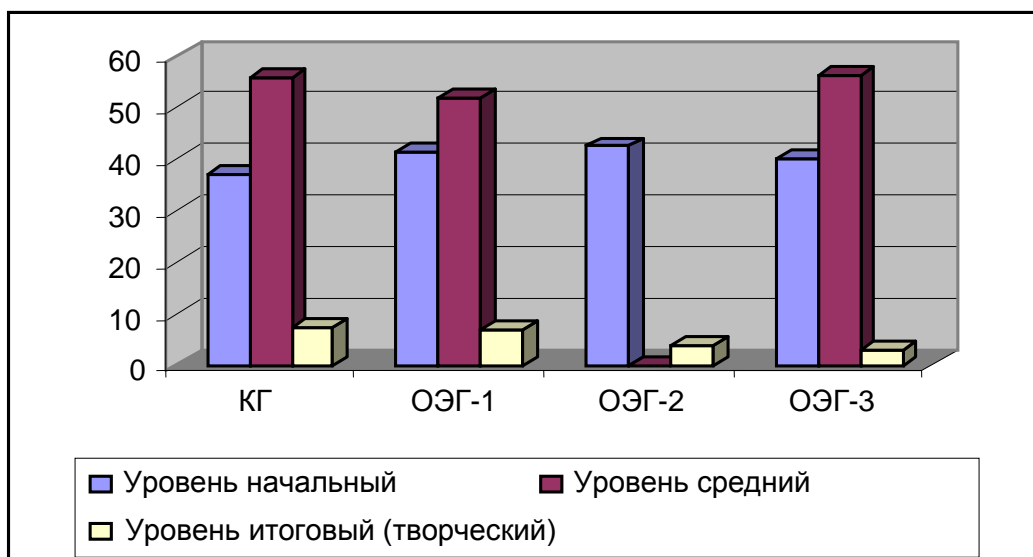


Рис. 4.1.4 Оценка становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника (констатирующий этап).

Выводы по § 4.1.

1. Нами выявлены логика и содержание опытно-поисковой работы по педагогическому управлению коммуниктивным образованием младших школьников: 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, среднем и итоговом уровнях.

2. Определено актуальное состояние становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника: у 40,18 % младших школьников коммуниктивно-развивающаяся языковая личность сформирована на начальном (пассивном) уровне, 54,28 % младших школьников продемонстрировали средний уровень становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности. Только у 5,54 % младших школьников коммуниктивно-развивающаяся языковая личность развита на творческом уровне.

3. Если не ставить целью образовательного процесса предметного курса «Русский язык» становление коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника, то стихийно она сформируется в недостаточной степени, достижение ею творческого уровня маловероятно.

§ 4.2. Методико-технологические аспекты педагогического управления коммуниктивным образованием младших школьников

В ходе теоретического осмысления проблемы педагогического управления коммуниктивным образованием младших школьников мы

выдвинули предположение, согласно которому процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника приобретает действенный характер, если:

1. Применить методику педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников на уроках русского языка, которая 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», которая опирается 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, отработке коммуникативно-речевых умений и решение этико-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 коммуникативного образования; применить систему речетворческих и риторических задач и обобщить личностно-значимый социально-коммуникативный опыт младших школьников с помощью «учебного портфолио».

Остановимся на важнейших особенностях проводимой нами работы. При этом заметим, что собственное понимание проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в рамках выделенных организационно-педагогических условий подробно изложено в главе 3. В данном разделе мы считаем необходимым уделить внимание методико-технологическим аспектам становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Разрабатывая данную методику, мы учитывали ряд основополагающих факторов:

- 1) коммуникативная культура является важной частью общей культуры личности, следовательно процесс её развития должен носить междисциплинарный характер;

- 2) коррекция содержания образования на основе учебного плана и организация вариативности учебно-познавательной деятельности младшего школьника с целью привития коммуникативных знаний, умений, навыков и развития личностных качеств в соответствии с требованиями современного общества;
- 3) обеспечение личностно ориентированного характера коммуникативного образования в соответствии со склонностями, способностями и интересами младшего школьника;
- 4) научно-методическое сопровождение образовательного процесса с помощью интегрированных предметных курсов филологической области, воспитательных мероприятий, позволяющих младшим школьникам сформировать целостную картину современного поликультурного пространства.

Исследование показало, что процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника включает в себя три этапа: подготовительный, основной и заключительный. Целью *подготовительного этапа* явилось определение начального уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников экспериментальных и контрольной групп. На данном этапе закладываются основы целевого компонента реализации концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Для достижения главной цели нами были определены задачи данного этапа:

- выявить начальный уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, при этом, используемая диагностика состояния коммуникативного образования младших школьников, должна быть направлена на выявление его актуального уровня, для его последующего повышения и потенциально возможного совершенствования;
- способствовать осознанию младшими школьниками необходимости и важности коммуникативной культуры как базовой культуры личности в современном поликультурном обществе;
- разработать и применить обучающие методы, соответствующие определённому уровню становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Главной целью *основного этапа* является организация процесса решения коммуникативных задач, способствующих реализации компонентов содержательного блока концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. В связи с этим на данном этапе решались следующие задачи:

- инициализация у младших школьников экспериментальных групп личностной функции принятия коммуникативного образования;

- развитие у младших школьников поликультурного, риторико-коммуникативного и стратегического компонентов становления коммуникативно-развивающейся языковой личности;

- обеспечение правильного и адекватного понимания младшими школьниками сущности коммуникативно-развивающейся языковой личности, активного отношения к поликультурным особенностям современного общества.

Основной целью *завершающего этапа* является целостное включение младших школьников в процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. На данном этапе происходит совершенствование личностной позиции, делаются выводы по результатам развития искомого качества. Данный этап, являясь наиболее важным и длительным, т.к. связан с реализацией всех компонентов методики.

В задачи данного этапа входят:

- закрепление теоретических знаний и практических навыков, приобретённых младшими школьниками в учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности;

- совершенствование необходимых коммуникативно-практических способностей и умений в ходе проводимых мероприятий, составляющих организационно-управленческое поле коммуникативного образования.

Охарактеризуем методические требования к реализации организационно-педагогических условий на формирующем этапе опытно-поисковой работы в экспериментальных группах.

Одним из организационно-педагогических условий методики является *создание на уроках диалогической дидактико-коммуникативной среды* [188].

Нам видится целесообразным обучать младших школьников этикетному диалогу, впоследствии чего школьники смогут применить полученные знания и в других ситуациях, сделав, таким образом, любой диалог, в котором они будут применять участие, этическим в широком смысле. Сам термин «этикетный диалог» употребляется в работах Н.Е. Богуславской, А.С. Киселева, Н.А. Купиной, Т.А. Ладыженской, Т.В. Матвеевой и др.

На основании рассмотренных особенностей создания на уроках русского языка диалогической дидактико-коммуникативной среды представляется возможным охарактеризовать этикетный диалог как разновидность диалогического общения, характеризующегося определённой тематикой и неукоснительным соблюдением существующих в данном языке соответствующих норм вежливости.

Этикетный диалог включает в себя, как правило, незначительное количество реплик, что определяется характером тематики и в основном имеет следующую структуру [27; 98; 225; 320 и др.]:

1) реплика-стимул, обозначающая тему и конкретную проблему, которую инициатор общения хочет решить;

2) ответная реплика, реплика-реакция, положительно или отрицательно

решающая поставленную проблему (согласие или аргументированный отказ);

3-4) уточняющие реплики (например, при отказе – выяснение другой возможности и согласие собеседника);

5) реплика, служащая для завершения общения на позитивной, доброжелательной ноте.

Содержательной особенностью реализации данного педагогического условия является *имитационный метод*, в котором преимущественное внимание уделяется подражанию предлагаемым образцам.

Имитационный метод направлен на коммуникативное образование учащихся с использованием образца. Образец – это речевая среда, окружающая школьника, развивающая его и формирующая соответствующие коммуникативно-речевые умения и способствующая становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Особую роль при этом играют методы создания атмосферы, обеспечивающие продуктивность обучения. Понятие имитация обозначает подражание, воспроизведение чего-либо [292].

Имитационный метод способствуют: а) формированию и развитию конкретных навыков коммуникативно-развивающейся языковой личности; б) формированию и развитию социально-психологической компетенции (управленческое воздействие, сотрудничество, лидерство, рефлексивность и др); в) предоставлению возможности применить полученные знания для решения коммуникативных задач; г) созданию мотивации достижения при изучении предметной филологической области начальной школы.

Однако М.Р. Львов и др. четко разделяют подражание в позитивном и негативном смысле слова. В первом случае мы имеем дело с воспроизведением материала, предполагающим определенную степень самостоятельности учащихся, их познавательную активность, а во втором – воспроизведение, основанное на механическом заучивании, копировании, что отражает сущность догматического метода. Имитационный метод один 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 по коммуникативному образованию «Условия успешного общения», который подробно представлен нами в 3 главе, но и обратиться к тренировочным этюдам, целью которых является развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека в диалоге и умение адекватно выразить своё, корректируя такое качество композиционно-речевой системы как уместность. Н.И. Формановская и др. [308; 309; 310; 311] отмечает, что в речевой коммуникации вербальное (словесное) общение подкрепляется невербальным, т.е. «считыванием» мимики, жестов, эмоций, интонаций и т.п. Поэтому, солидаризируясь с мнением учёного, мы и основывались на имитационном

методе. Содержание этюдов не читается детям, а пересказывается какая-либо ситуация – это лишь «почва» для создания множества вариантов на заданную тему, в которой будут учитываться индивидуальные психологические особенности и проблемы каждого конкретного ребёнка или группы.

Покажем на *примере* несколько таких этюдов и работу с ними.

Зелёная Коса и Красная Кладовая

(для детей 8-10 лет)

Положила бабушка в землю морковное зёрнышко. Пошёл тёплый весенний дождик. Проросло зёрнышко. В землю пошёл красный корешок, а к солнцу полетела зелёная стрелочка. Растут и растут и корешок, и стебелёк. Идут дожди, земля пьёт воду. Зелёная стрелочка превратилась в кудрявую косу. А корешок всё толстеет и толстеет. Вскоре он стал таким, как стебелёк, а потом – как маленькая бочечка – круглая, красная. Сколько не идёт дождь, а красному корешку всё мало и мало.

Спрашивает однажды Зелёная Коса:

- Что там подо мной в земле? А из-под земли слышит ответ:
- Я – Красная Кладовая. У меня много-много сахара.
- Вот как? – удивилась Зелёная Коса. – Ведь не случайно дети любят меня – Зелёной 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 тёплой 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 слёзы на землю часто-часто. А люди говорят: дождь идёт. 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.

Первый снег

(для детей 7-8 лет)

Стояла слякотная осень. Много дней шёл мелкий холодный дождь. Дул холодный ветер. На улице было уныло, холодно и грязно. Мальчика не выпускали гулять. Вот и сегодня он проснулся и подумал, что опять не пойдёт гулять. Он подошёл к окну и замер от изумления. Всё покрыто белым-белым снегом. В саду стало чисто и красиво! Можно идти гулять! Но нужно попросить разрешения у взрослых.

Выразительные средства: сначала грусть, разочарование, затем удивление, приподнятые брови, полуоткрытый рот, на лице улыбка и просьба.

При организации данного вида работы учителем делаются установки, требующие от ученика выразить согласие, дополнить собеседника, а также установки, формирующие у учащихся умение выразить свое отношение к явлениям, событиям, фактам («выразите радость, огорчение, сомнение, удивление...»); установки, побуждающие к совершению действия или его запрещению («попросите, предложите...»). При этом внимание направлено не

только на содержание высказывания, но и на то, что оно соотносится с их витагенным опытом, с окружающей действительностью.

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 идёт о самостоятельном чтении) строится на основе «герменевтический круг», главной идеей которого является превращение проблемы в эвристический вопрос, трансформирующийся 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 культурно-речевых эталонов общения и в целом накопления элементов социального опыта.

2. Каждый ученик должен учиться говорить на занятиях по заданной или свободной тематике, причём педагогу необходимо управлять развёрнутой речью, аргументированием, взаимным опросом-диалогом, собеседованием, рассуждением вслух и участием в дискуссии учащихся.

3. Диалоговые формы взаимодействия ориентированы на общение лицом к лицу, поэтому изменение привычной расстановки парт даст возможность решать поставленные вопросы сообща и подготавливает учащихся к этическому диалогу. При входе в класс, где модернизировано учебное пространство, у учащихся возникает мотивационная готовность к нестандартной учебной ситуации.

4. Предметная 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 трёх 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 [222; 232]:

- уметь осуществлять предметную коммуникацию учителя и школьников по структуре вопроса-ответа при анализе с детьми различных учебных или художественных текстов этико-нравственной или коммуникативной направленности (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.);
- уметь заявлять проблему в реплике, слушать и слышать собеседника; использовать языковые средства выражения вежливости и уважения к мнению собеседника;

- уметь устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт, используя при этом не только вербальные (языковые), но и невербальные средства;
- владеть этикетными речевыми формулами в различных сферах и ситуациях диалогового общения;
- уметь избегать коммуникативные неудачи, не создавая у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта;
- владеть эмоционально-волевой готовностью к диалогу, информативностью и убедительностью в диалоге, адекватно реагировать на реплики.

Осуществляя лично ориентированный подход в организации педагогического управления коммуникативным образованием, младший школьник овладевает диалоговой формой общения, определяющей субъект-субъектное взаимодействие и увеличение меры свободы участников диалога, их самоактуализацию и саморазвитие.

В тесной связи с вышесказанным находится и условие *ориентации младших школьников на языковую толерантность* [189].

Содержательной особенностью реализации данного организационно-педагогического условия является *теоретико-практический метод*, который направлен на приобретение учащимися теоретических языковых знаний и освоение их в поликультурном образовательном пространстве. В состав методов этой группы также входит метод наблюдения, однако здесь он рассматривается с новых позиций и реализуется в соответствии с другими целями. Теперь наблюдение побуждает учащихся к анализу и синтезу, то есть ориентирует на выведение необходимого теоретического правила, раскрывающего сущность рассматриваемой толерантности. Анализ-синтез в свою очередь обеспечивает понимание сути изучаемого понятия толерантности. К теоретико-практическим методам мы относим: различные виды беседы, рассказ, наблюдение, сопоставительный анализ, выведение правила, логико-смысловой анализ ситуации.

Совокупность методов данного педагогического условия можно разделить на две группы: 1) методы, при помощи которых учащиеся получают теоретические сведения при восприятии устной речевой информации педагога; 2) методы, направленные на получение учащимися определенных поликультурных знаний в результате их поисковой деятельности, сопровождаемой и направляемой устной, речевой деятельностью учителя. Назначение методов теоретико-практического характера – помочь учащимся «открыть» то или иное правило, необходимое для полноценного формирования у них соответствующих умений толерантного общения.

Теоретико-практический метод, с одной стороны, систематизирует накопленный с помощью практики опыт языковой толерантности у учащихся, с другой – актуализирует знания, полученные школьниками при использовании их в поликультурном общении.

Данный метод включает в себя следующие дискуссионные и игровые приёмы, ориентированные на учёт национального контингента класса: словарь вежливых слов на разных языках; этнокалендарь класса; карта класса; пословицы народов мира; картотека народных игр; библиотека и аудиотека этнической музыки.

Эффективным средством ориентации младших школьников на языковую толерантность является также знакомство с эвфемизмами, эмоционально нейтральными выражениями, употребляемыми младшими школьниками вместо грубых, неприличных и нетактичных слов.

Условность границ между теоретическими и практическими методами обеспечивает использование одного и того же метода или приема в различных аспектах в зависимости от того, какую цель преследует учитель в конкретной ситуации.

Успешность создания условия ориентации младших школьников на языковую толерантность обеспечивается достижением следующих планируемых результатов [222; 232]:

- уметь находить проблемы, связанные с межличностными отношениями, совместно пытаться их разрешить; выходить из конфликтной ситуации;

- владеть способностью погасить конфликт, освоить разные позиции в деловом общении, в споре, 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; отказаться от претензий на собственную непогрешимость и исключительность;

- уметь целостно воспринимать «другого» с пониманием его отличительных характеристик как проявлений его индивидуальности и неповторимости;

- уметь проявлять некатегоричность суждений при выражении мнения;

- владеть способностью вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия.

- уметь найти новые способы языкового выражения, взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, социального статуса, внешнего вида и т.п.

При разработке и реализации *авторского курса «Культура речи и этика общения»* [157; 190] мы опирались на следующие принципиальные положения: а) основой образовательного процесса является коммуникативно-творческая деятельность младших школьников; б) ведущую позицию занимает мыслительная деятельность, критическое мышление; в) функции

педагога заключаются в умении управлять различными видами деятельности учащихся.

Отбор содержания курса проводился с учетом поставленных целей и задач, специфики филологии, тенденций к изменениям в данной сфере жизни общества. Изучение названного курса организуется в виде теоретического анализа исследуемых в языке и речи фактов и раскрывается в содержании уроков русского языка за счёт содержательной линии «Развитие речи», а также практикумов и самостоятельной работы, в ходе которых осуществляется углубление, расширение и актуализация имеющихся у школьников знаний в искомой области, а также становление коммуникативно-развивающейся языковой личности. Целостность курса обеспечивается единством и взаимодополняемостью учебного материала.

Тематическое планирование и основные виды учебной деятельности учащихся по курсу «Культура речи и этика общения» составлено на ступень начальной школы из расчёта 1 час в неделю. В 1-ом классе – 33 часа; во 2,3,4 классе – по 34 часа в неделю – 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, её виды. Формы, типы, модель речевой коммуникации. Понятие учебного портфолио как инструмента оценки динамики индивидуальных образовательных достижений.

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, её 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). Техника телодвижений говорящего. Умение выйти из конфликтной ситуации, самокритика. Потребность в знаках внимания и умение их проявлять.

Мастерство устного выступления.

По тропам наук об ораторском искусстве: 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 договорённости 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 коммуникабельности 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, фонация, правильность артикуляции, манера произношения, темп, мелодика, громкость, пауза и др. Выразительные средства речи.

Модуль IV. Педагогические средства обучения коммуникации и обобщения социально-коммуникативного опыта (4 класс – 34 ч.).

Методические приёмы игрового обучения общению.

Понятие коммуникативной задачи, виды коммуникативных задач (риторические и речетворческие), понятие имитационной игры, игрового моделирования, дискуссии, коллегиального сотрудничества, проектной деятельности. Педагогическое управление коммуникативным образованием 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 необходимые языковые знания и основные понятия речевой коммуникации, этики общения в процессе становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника). На этом этапе проводится работа по усилению мотивационной базы на изучение курса, более глубокому осознанию учащимися необходимости совершенствовать языковые знания и коммуникативно-речевые умения.

2) коммуникативный. Данный этап опирается на сочетаемость семиотического и герменевтического подходов как конкретно-научной и методико-технологической основ концепции педагогического управления

коммуникативным образованием младших школьников к изучению теоретического материала курса, которое осуществляется, в частности, через практический анализ (структурно-функциональный, причинно-следственный, сравнительный) коммуникативных ситуаций, коммуникативно-ориентированный анализ текстов. В ходе данного этапа обучения школьникам предлагаются коммуникативные задания, требующие продемонстрировать не только уровень владения коммуникативно-речевыми умениями, но и творческие способности. В основе этапа лежит совершенствование основных видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения и письма. Расширение практических навыков школьников происходит за счёт реализации комплекса организационно-педагогических условий управления коммуникативным образованием 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 личностно ориентированного подхода как общенаучной основы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников происходит на каждом из этапов изучения младшими школьниками авторского курса «Культура речи и этика общения».

Изучаемый материал должен быть, во-первых, доступным для школьников, во-вторых, должен соответствовать современному уровню развития филологической науки, в-третьих, должен быть необходимым 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 методики педагогического управления коммуникативным образованием 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 достижений и др. Кроме того, на занятиях необходимо развивать способы сотрудничества между субъектами коммуникативного образования, увеличивать время устной речевой практики на основе коммуникативно-ориентированного анализа текстов классической русской литературы с целью создания собственных текстов (устных или письменных), создавать условия для самостоятельной коммуникативной деятельности младших школьников, управлять

овладением и использованием усваиваемого языкового и речевого материала [156].

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 диалогового взаимодействия, монологической речи, толерантного общения и коммуникативной культуры;
- приобрести навыки эффективного чтения, слушания, письменной, устной речи в процессе изучения русского языка; навыки коммуникативно-ориентированного анализа различных видов текстов и конструирования собственных текстов в решении коммуникативных речетворческих и риторических задач;
- осуществлять самооценку и обобщать личностно-значимый социально-коммуникативный опыт с помощью создания «учебного портфолио» ученика в процессе коммуникативного образования;
- 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: методически инструментированный с учётом возрастных особенностей учащихся круг занятий, отражающий перспективы развития современного коммуникативного образования 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 [158].

Далее одним из организационно-педагогических условий успешной реализации концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является *организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора младшими школьниками форм коммуникативного образования.*

Обучение общению – это обучение мотивированному выбору языковых средств в соответствии с речевой ситуацией [167].

Анализ трудов учёных (И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Н. Леонтьев и др.) [103; 203; 204 и др.] позволил нам выявить концептуальные положения сущности общения: ориентация на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности общения; опора на развитие задатков и творческого потенциала личности, признание уникальности личности каждого ребенка; создание условий для личностного самоопределения и самовыражения; формирование положительно активного отношения к окружающему миру (положительно направленная мотивация пробуждает к позитивному общению); формирование эмоциональной и мотивационной готовности личности к процессу самовоспитания; генеральным способом воспитательного воздействия является организация активной деятельности и общения младшего школьника, в процессе которой создается основа для позитивных сдвигов в развитии личностных качеств ребенка, в том числе и коммуникативных.

Процесс общения, согласно А.А. Леонтьеву, имеет цель, мотив, результативность, нормативность, что является условиями любой деятельности. Основные характеристики деятельности (предметность и субъектность) также можно назвать характеристиками общения, так как социальная обусловленность деятельности человека (предметность) и «обусловленность психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности» (субъектность) в равной степени характеризуют и процесс общения [122].

Мотивация речевой деятельности связана прямой зависимостью с силой эмоциональных переживаний и количеством информации, содержащейся в стимуле. Очевидно, что все исследователи развивают мысль о необходимости мотивационного стимула в обучении, проблема лишь в том, чтобы это была естественная мотивация, исходящая из потребностей школьника данного возраста.

Методическими рекомендациями для успешного использования данного условия являются:

1. Учитывать различия в направленности учебной мотивации.

Стремление к изучению темы проявляется тогда, когда предстоящая деятельность обладает новизной. Влияние на мотивацию оказывает степень трудности учебной задачи. Поэтому в контексте нашего исследования важно, определяя степень сложности той или иной учебной задачи, учитывать различия направленности учебной мотивации младших школьников на достижение успеха или избегание неудач.

2. Поддержка младших школьников со стороны педагога, осуществляющего коммуникативное образование, вселяя в них уверенность в своих возможностях. Степень сложности задания оценивается по тому, насколько оно соответствует способностям, средствам и времени для

решения. Выполняемые задания должны быть посильными для младших школьников.

3. Учебно-познавательная и коммуникативно-творческая деятельность должна предоставлять возможность для выбора, быть интересной и соответствовать уровню притязаний младшего школьника. В работе должны присутствовать задания разной степени сложности, дающие возможность пережить ситуацию успеха как можно большему числу учащихся.

Процессуально-технологической особенностью реализации данного педагогического условия является *метод конструирования*, который тесно переплетается с коммуникативным и имитационным, так как ориентирует учащихся на получение коммуникативных знаний и применение изученного на практике. Младший школьник обобщает накопленный теоретический и практический материал, систематизирует его и использует в качестве вспомогательного рабочего средства для конструирования соответствующего высказывания в игровом задании и переноса знаний в естественные условия межличностного общения.

Приведём примеры мотивационных заданий на развитие интереса младших школьников к русскому языку как предмету.

Приём *«Оратор»*. За 1 минуту убедите своего собеседника в том, что изучение этой темы просто необходимо.

Приём *«Автор»*. Если бы вы были автором учебника, как бы вы объяснили ученикам необходимость изучения этой темы? Если бы вы были автором учебника, как бы вы объяснили ученикам эту тему?

Приём *«Фантазёр»*. На доске записана тема урока. Назовите 5 способов применения знаний, умений и навыков по этой теме в жизни. После перечисления учащихся учитель делает вывод о значимости новой темы.

Далее приведём примеры использования формы проектной деятельности на основе мотивированного выбора младших школьников с целью коммуникативного образования:

Приём *«Презентация»*. Учитель приглашает учащихся поучаствовать в конкурсе на лучшую презентацию мультфильма о дружбе. Даётся 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 ваш мультфильм.

Приём *«Журналист»*. Учитель просит учащихся (класс или группы) сформулировать вопросы типа:

- Как нужно сформулировать вопрос, чтобы узнать, какие памятники собакам существуют?

- Как ты спросишь у родителей, библиотекаря, одноклассника?

- Как сформулируешь запрос в Интернете?

В итоге задаётся 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 коммуникативного образования младших школьников входят следующие составляющие создания устойчивой положительной мотивации на уроках русского языка:

1. Развитие интереса к русскому языку как предмету, понимание важности, целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов, тем. Этому способствуют методические приёмы, подробно представленные нами в § 3.2.
2. Умение ставить цель, 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 прочих ошибок, редактирование 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 коммуникативного образования обеспечивается достижением следующих планируемых результатов [222; 232]:

- уметь в добровольном соглашении (после совместного обсуждения) фиксировать чёткое соотношение объёмов учебной работы, её качества и оценки;
- 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 поисковой и исполнительской частью учебной работы школьников, между совместной и индивидуальной формами работы;
- уметь планировать учебное сотрудничество, согласовывать действия с партнером или группой, работать с информацией.

При организации индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора младшими школьниками форм коммуникативного образования очень важно, на наш взгляд, обеспечить сбалансированность между поисковой и исполнительской частью учебной работы школьников, между совместной и индивидуальной формами работы.

При разработке и применении *системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку* [192] нами соблюдались следующие условия: совокупность задач должна быть представлена в виде системы, обладающей всеми основными свойствами,

описанными в теории систем; сочетать в себе задачи, направленные на начальный, средний и итоговый уровни становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника; сложность задач должна возрастать постепенно, что, в свою очередь, создает предпосылки перехода младших школьников от начального (пассивного) уровня к итоговому (творческому); представленные задачи должны дополнять, углублять и уточнять теоретические языковые знания младшего школьника, формировать практические речевые навыки.

Анализ научной литературы (Г.Д. Бухарова, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, М.В. Смирнова и др.) [38; 253; 271 и др.], собственный опыт работы учителем в начальной школе позволили нам разработать систему коммуникативных задач, отталкиваясь от функций риторики, типологических характеристик общественно значимых коммуникативных ситуаций, в рамках которых возможно осуществить оценку этико-речевых поступков.

В ходе опытно-поисковой работы было установлено: а) решение младшими школьниками задач, объединенных в систему, ведет к развитию у них способности синтезировать коммуникативные знания, умения и навыки; б) задача выступает в качестве промежуточного звена между технологией, основанной на коммуникативно-ориентированном анализе текста, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющихся в тексте языковых знаний, речевых особенностей и самостоятельной деятельностью младшего школьника, что позволяет заранее инициировать личностную функцию в коммуникативном образовании, а также преобразовывать и интегрировать собственные предметные знания по русскому языку в начальной школе.

Процессуально-технологической особенностью реализации данного педагогического условия является *коммуникативный метод*, опирающийся на речь, живое общение, языковую коммуникацию. Коммуникативный метод противостоит методу догматическому и может сочетаться с методом имитационным (обучение на основе образцов). Коммуникативный метод выдвигает на первый план речевое развитие учащихся, а теоретические сведения выводятся на основе изучаемых явлений в тексте [123]. Коммуникативный метод усилен в работах М.Т. Баранова, В.И. Капинос, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской и др.

Коммуникативный метод ориентирует учащихся на создание высказывания, текста. Следовательно, этот метод основывается на теории речевой деятельности и направлен на создание речевой ситуации, которая обуславливает мотивацию действий обучаемого. Стилистика помогает использовать приемы, задающие коммуникативную направленность процессу речепорождения, и позволяет искусственную речевую среду приблизить к естественной. Младший школьник осознает, в какой обстановке будет использовано то или высказывание, для кого и с какой

целью. Коммуникативный метод предполагает осуществление всех этапов речевой деятельности в их логической последовательности, начиная от ориентировки в теме высказывания и заканчивая получением обратной связи (ответной реплики). Таким образом, этот метод имеет большой потенциал для стимуляции и развития коммуникативно-творческой активности учащихся.

Таким образом, в основу системы коммуникативных задач заложены выбранные нами 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.

Таблица 4.2.1.

Спецификация речетворческих задач

Типы задач	Содержание задач	Виды речевой деятельности
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 отдалёнными словами. 	Комментарий Перифраз
Текстовые	<ol style="list-style-type: none"> 1. Задачи на развитие наблюдательности, интуиции, аналитического мышления. 2. Задачи, связанные с изначально неполной коммуникативной ситуацией или 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. 	Рассуждение Выдвижение гипотез 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. Данный тип упражнений помогает учащимся определить сюжетные линии своего будущего художественного текста.

Затем 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 данном типе задач механизм образного мышления учащихся должны включить произведения изобразительного искусства: картины, гравюры, рисунки и т. д. Школьникам даётся задание: представь, что ты художник, опиши картину, назови её 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: «Бабушкин натюрморт», «Первый урожай», «Золотая осень», «Деревенские радости», «Грушево-яблочный десерт», «Фрукты». 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.)

Продвинутый уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Задача словесно-художественного типа.

«Композитор».

Задача направлена на установление связей между словами и музыкальными образами, на закрепление умения выразить словами свои впечатления от звучащей музыки. Учащимся предлагается прослушать музыкальное произведение, проанализировать и описать, какие мысли и чувства оно вызывает, т.е. необходимо словесно написать музыку к тексту.

В качестве примера приведём впечатления школьников от звучащей музыки 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.)

«Слышу чистые, теплые, по-осеннему прозрачные звуки: льется плавная и нежная мелодия, чуть скрипнула дверь, послышались тихие шаги, прошуршала под ногами осенняя листва. Тихо. Какая убаюкивающая спокойная мелодия!».

(Киреева Ж. 3 кл.)

Таблица 4.2.2.

Спецификация риторических задач

Характеристика	Риторические задачи		
	Познавательные	Регулятивные	Поведенческие
1. Степень проблемности	Учитель сам ставит и решает проблему при активном участии школьников	Учитель ставит проблему, которую решают сами школьники под его руководством	Школьники находят проблему и решают её самостоятельно или при помощи учителя.
2. Алгоритм решения	Обсуждение задачи с различных точек зрения, обсуждение решений, их плюсов и минусов, оценка принятого решения.	Воссоздание ситуации с состязательными элементами по заранее известному сценарию и результатам; детальная проработка отобранной версии решения проблемы для наилучшего результата освоения средств речевого воздействия на партнёра.	Самостоятельный поиск, формулирование конкретных задач, составление разных версий решения задач и выбор лучшей, осмысление нестандартных ситуаций.
3. Оценка результатов	Умение находить и устанавливать причины проблемных ситуаций, оценивать состояние партнёров по общению.	Освоение средств организации мышления и деятельности для решения культурно-речевых проблемных заданий.	Способность адекватно изменять имеющиеся средства речевого воздействия или создавать новые в решении проблемных задач.

Примеры риторических задач

Начальный уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Задача познавательного типа.

«Хорошо – плохо»

Как вы понимаете выражение: «Где живёт 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 её галопом, останавливайтесь, наблюдайте, впитывайте всё хорошее, освобождайтесь от плохого и дарите людям добро, учитесь жить по совести, сохраните в себе детскую увлечённость и делайте всё 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 ведёте 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 чём были допущены ошибки? Как можно при помощи голоса объяснить ситуацию или успокоить человека?

Продвинутый 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 далёком прошлом не принято было запира́ть 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 идёт. Его сажали за стол и предлагали еду и питьё, 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.

Таким образом, указанные типы речетворческих и риторических коммуникативных задач охватывают потребностно-мотивационный, когнитивно-ориентационный и практико-деятельностный компоненты содержательного блока концептуальной методики, приобретая в каждом из них специфические особенности, определяемые целями становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Фрагменты занятия с использованием коммуникативных задач тщательно планируются педагогом с учетом темы, целей и задач учебного занятия. Как правило, план проведения фрагментов уроков с использованием коммуникативных задач таков:

1. Введение в тему проблемной ситуации коммуникативной направленности.
2. Организация учебной группы и инструктаж. Распределение младших школьников по парам, группам, объяснение заданий, выдача необходимого иллюстративного материала и т.д.
3. Наблюдение за работой школьников.
4. Окончание работы, обсуждение её результатов.
5. Обратная связь, корректировочная работа.

Успешность создания условия применения системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения младших школьников русскому языку обеспечивается достижением следующих планируемых результатов [222; 232]:

- уметь выделять цели коммуникативной задачи, определять требования к ней, формулировать критерии оценки с последующим анализом результатов решения коммуникативной задачи;
- уметь объективно оценивать собеседника, его намерения, высказывания, обстоятельства;
- 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 и музыки и соотносить с собственным витагенным опытом;
- умение с достаточной степенью полноты и точности выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- уметь оперировать языковыми единицами и использовать коммуникативно-речевые знания для решения других познавательных и практических задач.

Управляя процессом становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, мы предлагаем использовать коммуникативные задачи на всех этапах организации коммуникативного образования: при изучении нового материала, обобщении и закреплении изученного, контроле знаний, умений, навыков младших школьников.

Создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников является итоговым в комплексе организационно-педагогических условий успешной реализации концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

«Учебное портфолио» ученика представляет собой условие формирования у младших школьников способности к объективной самооценке и обобщению личностно значимого социально-коммуникативного опыта [155; 194].

Оценка предполагает предъявление учителем к каждой работе (до её выполнения учеником) пяти критериев оценки, отражающих цели учебного задания. Достижение каждой цели оценивается 1 баллом, и ученик, выполняя работу, набирает от 1 до 5 баллов, что позволяет давать содержательный анализ достижений всем учащимся класса.

Самооценка учеником результатов выполнения заданий осуществляется также в соответствии с пятью критериями – требованиями, которые в ходе работы служат ему ориентирами для самоконтроля. Критерии перед выполнением работы фиксируются на доске, и в ходе выполнения работы ученик проверяет её соответствие этим критериям. Когда задание выполнено, по предложенным критериям (как по плану) учащиеся могут дать характеристику результатам собственной деятельности и результатов деятельности друг друга.

Приведём *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 правильно говорить.

Результаты выполненных работ и заданий анализируются учителем с помощью заполнения индивидуально-диагностических карт, которые педагог готовит заранее в соответствии с запланированным на учебном занятии овладением младшими школьниками тем или иным коммуникативно-речевым действием (см. табл. 4.2.3.).

Таблица 4.2.3.

Индивидуально-диагностическая карта

Фамилия, имя ученика	Выполнение требований к учебному заданию					Количество баллов
	1	2	3	4	5	
Иванов И.	+	+	–	+	+	4
Петров П.	+	+	–	+	+	4
Сидоров С.	+	+	–	–	+	3
Васечкин В.	+	–	–	+	+	3

Данная карта несёт в себе следующую информацию для учителя: а) требуется дополнительная работа с целым классом над тем умением коммуникативной направленности, освоение которого отражено в критерии 3; б) необходима индивидуально-групповая работа с учениками Сидоровым В. (критерий 4) и Васечкиным В. (критерий 2); в) все учащиеся класса успешно освоили умения, обозначенные в критериях 1 и 5. Только после отработки и корректировки умений предыдущей работы можно переходить к выполнению следующего задания и освоению другого вида коммуникативно-речевого действия.

Информация, содержащаяся в картах, является открытой для ученика и его родителей с целью обеспечения со стороны ученика приёмами самоанализа и самооценки, а со стороны родителей – контроля и своевременной помощи ребёнку при выполнении данного вида задания и подготовки к следующей работе. Индивидуальная диагностическая карта позволяет учителю не в общем, а конкретно характеризовать достижения и проблемы учащихся и давать им необходимые консультации [10; 48; 93; 197; 199; 200].

Таким образом, используя диагностические карты, учитель наблюдает в течение учебного года или всей ступени начальной школы динамику

учебных достижений и личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников. Оценочная деятельность учителя при этом связана с выделением целей каждого учебного задания, определением требований к нему, формулировкой критериев оценки и последующим анализом результатов в соответствии и предусмотренными критериями.

Процессуально-технологической особенностью реализации данного педагогического условия является *продуктивный метод* – в отличие от репродуктивного (воспроизводящего изученное) предполагает построение текстов, самостоятельных ответов-сообщений, моделирование и конструирование индивидуальной папки портфолио, в качестве основной деятельности учащихся [86]. Это метод, дающий новообразования, который сочетает в себе приёмы диагностического критериального оценивания, самооценки и самопрезентации. Они организует самостоятельную работу учащихся. Результатом этой деятельности является продукт в виде «Учебного портфолио», не существующий ранее в системе коммуникативного образования младших школьников. Назначение метода – активизировать коммуникативно-творческие способности учащихся, а также контролировать степень сформированности у них коммуникативно-речевых умений, которая определяется тем, в какой мере школьник может обобщать личностно значимый социально-коммуникативный опыт и самостоятельно осуществлять перенос изученного в новую учебную или жизненную ситуацию.

Успешность условия создания «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников обеспечивается достижением следующих планируемых результатов [222; 232]:

- 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.

Представим *примерный* круг мероприятий и заданий, соответствующих разделам портфолио и направленных на становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (см. табл. 4.2.4.).

Таблица 4.2.4.

Мероприятия и задания, соответствующие разделам портфолио

УУД	Разделы портфолио			
<i>Коммуникативные</i>	«Мой портрет»	«Мои учебные помощники»	«Я тружусь, или Мои рабочие материалы»	«Мои достижения»
Смысловая линия «Мы вместе»	Рисуночная схема «Мои друзья»	Памятка «Правила общения»	Примеры заданий из учебников, рабочих тетрадей, дидактического материала	Продукты совместного творчества с родителями, одноклассниками. Коллективная проектная деятельность

Включение младшего школьника в оценочную деятельность способствует раскрытию индивидуальных возможностей и соответственно повышению самооценки каждого ученика. Именно самооценка создает внутреннее ощущение удачи или неудачи и, обладая большой побудительной силой, может играть как мотивирующую, так и демотивирующую роль. Если ученик воспринимает оценку как объективную и справедливую, то у него появляется стремление и далее добиваться успеха. А справедливыми они считают оценки, которые учитывают результаты и усилия, вложенные в выполнение работы, и не зависят ни от каких прочих условий – их отношений с педагогом и поведения.

Выводы по § 4.2.

1. В результате формирующего этапа опытно-поисковой работы нами были определены методико-технологические аспекты реализации комплекса организационно-педагогических условий успешной реализации методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, 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 коммуникативного образования младших школьников.
2. В каждый из разработанных нами содержательных компонентов концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников (социокультурный, потребностно-мотивационный, когнитивно-ориентационный и практико-действенный) мы включили разнообразные типы коммуникативных задач, которые приобретают в каждом из компонентов специфические особенности, определяемые целями коммуникативного образования младших школьников.

§ 4.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-поисковой работы по педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников

Опытно-поисковая работа осуществлялась в естественных условиях образовательного процесса начальной школы по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах с выровненными начальными условиями отдельных параметров, подвергающихся исследованию, и сравнение конечных результатов.

В соответствии с задачами формирующего этапа были организованы три экспериментальные и одна контрольная группы. При этом группы выбирались приблизительно равные по успеваемости и уровню культурно-речевого поведения. В экспериментальной группе ЭГ-1 была осуществлена реализация содержательного блока 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-технологического блока организационно-педагогических условий (организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников; применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку; создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников). В группе ЭГ-3 был реализован комплекс организационно-педагогических условий, включающий и содержательный, и процессуально-технологический блоки. В контрольной группе (КГ) развитие коммуникативных универсальных учебных действий и становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников протекало в рамках традиционного образовательного процесса.

Для того, чтобы ликвидировать случайность результатов и проследить динамику становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников на протяжении всей опытно-поисковой работы, мы провели три сопутствующих среза: нулевой, первый, второй. Срезы проводились в форме проведения контрольных, самостоятельных и практических 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. В качестве дополнительного критерия привлекались экспертные оценки.

Результаты сопутствующих срезов оценивались по следующей системе: 5 баллов ставилось в том случае, если задача решена правильно, все действия обоснованы, предложено нетрадиционное решение; 4 балла - если задача решена правильно, действия обоснованы, однако предложено традиционное решение; 3 балла - если ситуация решена репродуктивно, путем буквального алгоритма, без обоснования действий; 2 балла - если задача не решена. В связи с этим к итоговому (творческому) уровню мы относим работу, получившую 5 и 4 балла; к среднему (продуктивному) – 3 балла; к начальному(пассивному) – 2 балла.

В таблицах 4.3.1.–4.3.3. представлены результаты первого сопутствующего среза уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в соответствии с выбранными нами критериями (поликультурным, риторико-коммуникативным и стратегическим).

Таблица 4.3.1.

**Сравнительные данные уровней становления коммуникативно-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 коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника обозначить как Р, то, учитывая «вес» каждого компонента системы в оценке общего становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника по поликультурному критерию, количественную оценку развития в баллах для сравнения младших школьников по уровням можно выразить формулой [264]:

$$P = (3P_1 + 2P_2 + P_3) / 3$$

Полученные данные свидетельствуют о том, что внедрение в образовательный процесс начальной школы методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников уже на первом этапе дает положительные результаты по сравнению с нулевым срезом. Во всех экспериментальных группах младших школьников отмечаются позитивные качественные изменения в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности в соответствии с поликультурным критерием.

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 % соответственно. 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 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. Эти различия отражены на рис. 4.3.1.

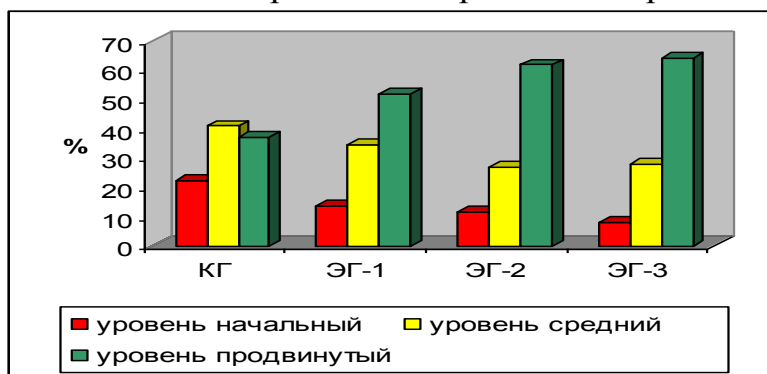


Рис. 4.3.1 Результаты первого среза уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (поликультурный критерий).

Проведенный на формирующем этапе опытно-поисковой работы первый срез позволил в результате решения разнообразных типов коммуникативных задач оценить также становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в соответствии с риторико-коммуникативным критерием. Полученные результаты отражены в таблице 4.3.2.

Таблица 4.3.2.

Сравнительные данные уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (риторико-коммуникативный критерий, первый срез)

Группы	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, находящихся на среднем уровне, уменьшилось в группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 на 7,41 %, 24,14 %, 23,08 % и 20 % соответственно. 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 14,82 %, 41,48 %, 46,15 % и 44 %

соответственно. 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, что отражено на рисунке 4.3.2.

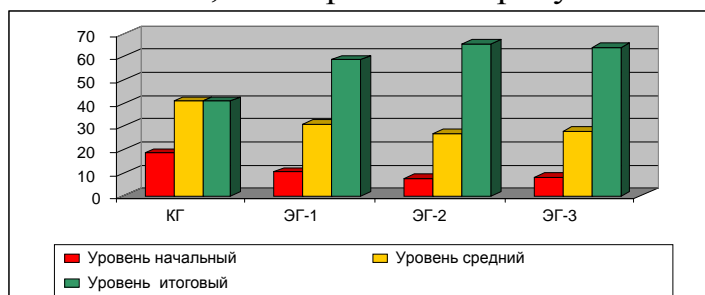


Рис. 4.3.2 Результаты первого среза уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младших школьников (риторико-коммуникативный критерий).

Проведенный на формирующем этапе опытно-поисковой работы первый срез позволил оценить становление коммуниктивно-развивающейся языковой личности у младших школьников в соответствии с стратегическим критерием. Полученные результаты отражены в таблице 4.3.3.

Таблица 4.3.3.

Сравнительные данные уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника (стратегический критерий, первый срез)

Группы	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

Число младших школьников, находящихся на среднем уровне, уменьшилось в экспериментальных группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 на 10,35 %, 30,77 % и 24 % соответственно. В контрольной группе КГ число младших школьников, находящихся на среднем (продуктивном) уровне становления коммуниктивно-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 % соответственно. Полученные данные свидетельствуют также о том, что число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне в соответствии с стратегическим критерием, в группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 увеличивается на

18,4 %, 35,06 %, 34,67 % по сравнению с контрольной группой КГ, что видно на рисунке 4.3.3.

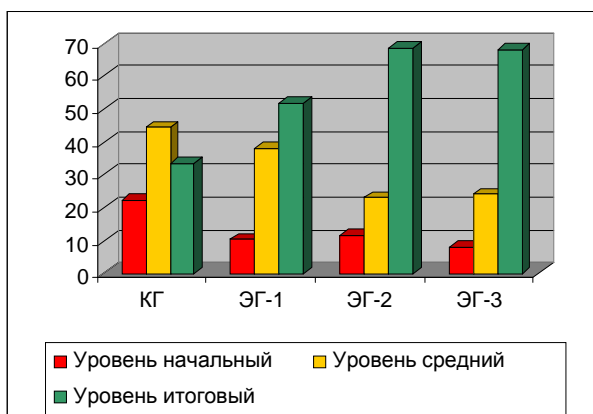


Рис. 4.3.3. Результаты первого среза уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника (стратегический критерий).

Второй сопутствующий срез уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника продемонстрировал результаты, представленные в таблицах 4.3.4 – 4.3.9.

Таблица 4.3.4.

Сравнительные данные уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника на контрольном этапе опытно-поисковой работы (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

Полученные результаты подтверждались путем вычисления эмпирического значения хи-квадрат (табл. 4.3.5).

Таблица 4.3.5.

Эмпирические значения хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа опытно-поисковой работы (поликультурный критерий)

Сравниваемые группы	экспериментальные 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	

По результатам второго среза число младших школьников, находящихся на начальном (пассивном) уровне, осталось неизменным в группах КГ, ЭГ-2, ЭГ-3, в группе ЭГ-1 число таких школьников уменьшилось на 3,45 %. Число младших школьников, находящихся на среднем (продуктивном) уровне, уменьшилось по сравнению 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 %.

Полученные данные, а также эмпирические значения хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа опытно-поисковой работы (поликультурный критерий) свидетельствуют о том, что число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в соответствии с поликультурным критерием, в группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 увеличивается на 24,87 %, 24,65 %, 35,26 % по сравнению с контрольной группой КГ, что видно на рисунке 4.3.4.

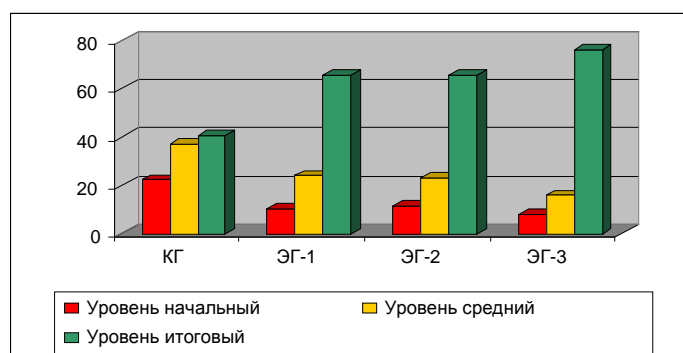


Рис. 4.3.4. Результаты второго среза уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (поликультурный критерий)

Проведенный на контрольном этапе опытно-поисковой работы второй срез позволил также оценить становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в соответствии с риторико-коммуникативным критерием. Полученные результаты отражены в таблице 4.3.6.

Таблица 4.3.6.

Сравнительные данные уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на контрольном этапе опытно-поисковой работы (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 таблице 4.3.7 приводятся данные по эмпирическим значениям хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа опытно-поисковой работы (риторико-коммуникативный критерий). Согласно критерию X^2 - «хи-квадрат», увеличение количества младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности.

Таблица 4.3.7.

Эмпирические значения хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа опытно-поисковой работы (риторико-коммуникативный критерий)

Сравниваемые группы	экспериментальные 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	

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 % соответственно. 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 % соответственно. Число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне, увеличилось в контрольной и экспериментальных группах на 11,11 %, 20,68 %, 8,53 % и 12 % соответственно. Полученные в результате второго среза данные, а также эмпирические значения хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа опытно-поисковой работы (риторико-коммуникативный критерий) свидетельствуют о том, что число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности по риторико-коммуникативному критерию в группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 увеличивается на 27,97 %, 32,48 %, 35,56 % по сравнению с контрольной группой КГ, что видно на рисунке 4.3.5.

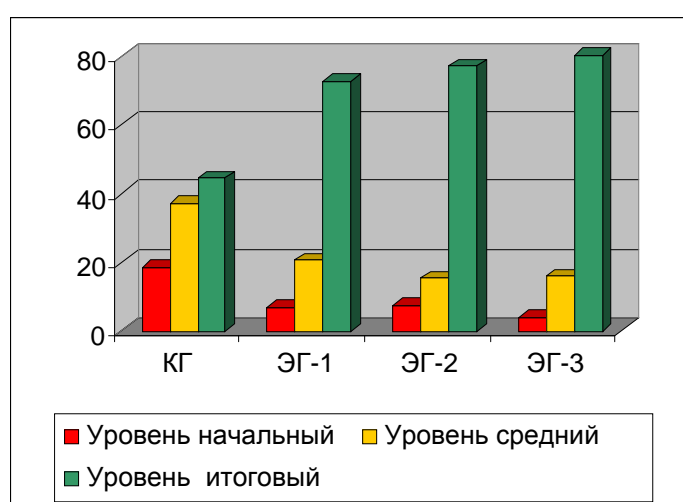


Рис. 4.3.5. Результаты второго среза контрольного этапа опытно-поисковой работы по определению уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (риторико-коммуникативный критерий).

Полученные в результате второго среза на контрольном этапе опытно-поисковой работы по выявлению уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников в соответствии с стратегическим критерием представлены в таблице 4.3.8.

Таблица 4.3.8.

Сравнительные данные уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на контрольном этапе опытно-поисковой работы (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 таблице 4.3.9 приводятся данные по эмпирическим значениям хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа опытно-поисковой работы (стратегический критерий). Согласно критерию 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 примененных нами организационно-педагогических условий.

Таблица 4.3.9.

Эмпирические значения хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа опытно-поисковой работы (стратегический критерий)

Сравниваемые группы	экспериментальные 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	

Число младших школьников, находящихся на начальном (пассивном) уровне, сократилось, по сравнению с итогами первого среза, в группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 на 3,7 %, 3,4 %, 3,85 % и 4 % соответственно. Число младших школьников, находящихся на среднем (продуктивном) уровне, уменьшилось, по сравнению 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, находящихся на итоговом (творческом) уровне, увеличилось в контрольной и экспериментальной группах КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 на 7,41 %, 17,23 %, 8,54 % и 8 % соответственно. Полученные в результате второго среза контрольного этапа опытно-поисковой работы данные свидетельствуют о том, что число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в соответствии с стратегическим критерием, в группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3

увеличивается на 28,22 %, 36,19 %, 35,26 % по сравнению с контрольной группой КГ, что видно на рисунке 4.3.6.

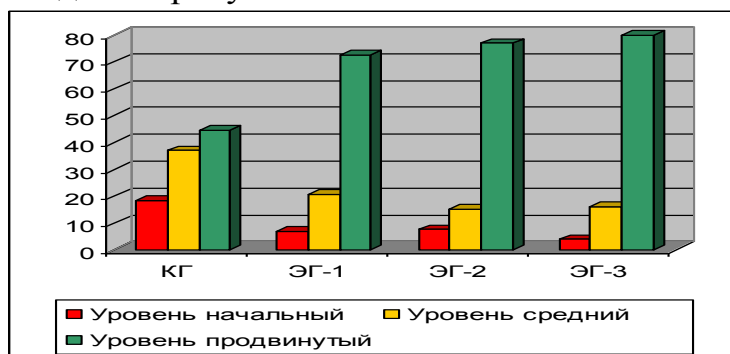


Рис. 4.3.6. Результаты второго среза уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника (стратегический критерий).

Проанализируем полученные данные 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 коммуниктивно-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

Подтвердим полученные результаты путем вычисления эмпирического значения хи-квадрат (табл. 4.3.11.).

Таблица 4.3.11.

Эмпирические значения хи-квадрат на втором срезе контрольного этапа опытно-поисковой работы

Сравниваемые группы	экспериментальные 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 опытно-поисковой работы в экспериментальных группах было 27,5 % младших школьников, находящихся на начальном (пассивном) уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, то к концу формирующего этапа их стало 6,25 %. На констатирующем этапе опытно-поисковой работы число младших школьников в экспериментальных группах, находящихся на среднем (продуктивном) уровне, было 50 %, к концу формирующего этапа таких младших школьников стало 31,25 %. Число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне, увеличилось следующим образом: в ЭГ-1 – на 27,58 %, в ЭГ-2 – на 47,15 % и в ЭГ-3 – на 48 % младших школьников. Обращает на себя внимание тот факт, что самое большое увеличение числа младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне, произошло в ЭГ-3. В то же время в контрольной группе КГ средний (продуктивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности выражен у подавляющего большинства младших школьников (55,56 %), на итоговом (творческом) уровне находятся только 29,63 % младших школьников.

В экспериментальной группе ЭГ-1 подтвердилась эффективность содержательного блока организационно-педагогических условий концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. В экспериментальной группе ЭГ-2 весьма эффективно сработал процессуально-технологический блок организационно-педагогических условий методики. В группе ЭГ-3 реализовались все выявленные нами организационно-педагогические условия. Динамика распределения младших школьников по уровням становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в ходе формирующего эксперимента наглядно представлена на рис. 4.3.7.

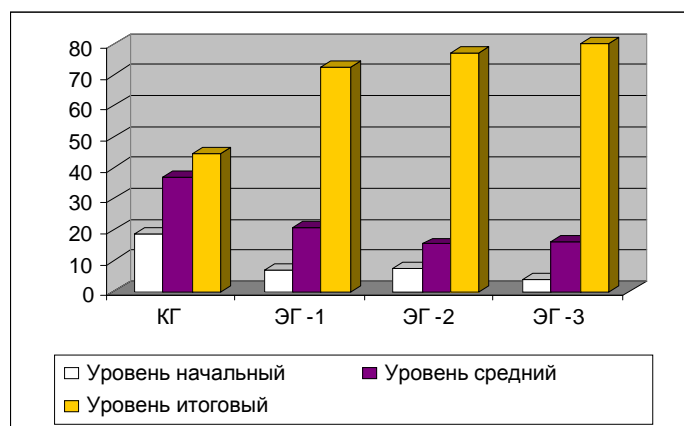


Рис. 4.3.7. Динамика распределения младших школьников в соответствии с уровнями становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности.

Таким образом, существенные позитивные изменения произошли в ЭГ-1, в которой внедрялся в учебный процесс содержательный блок педагогических условий, и ЭГ-2, где проверялись еще и процессуально-технологические условия. Однако принципиально успешным явилось внедрение в образовательный процесс начальной школы комплекса организационно-педагогических условий, что наглядно демонстрируют результаты, полученные в группе ЭГ-3.

Динамика уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности у младших школьников в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента наглядно представлена на рисунках 4.3.8 – 4.3.11.

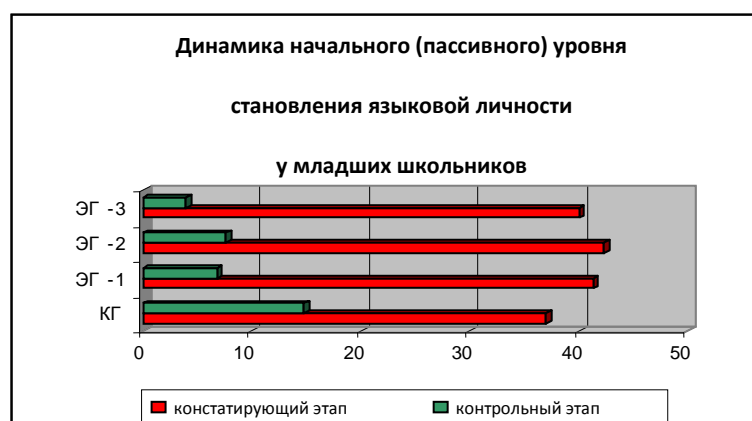


Рис. 4.3.8. Динамика начального (пассивного) уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

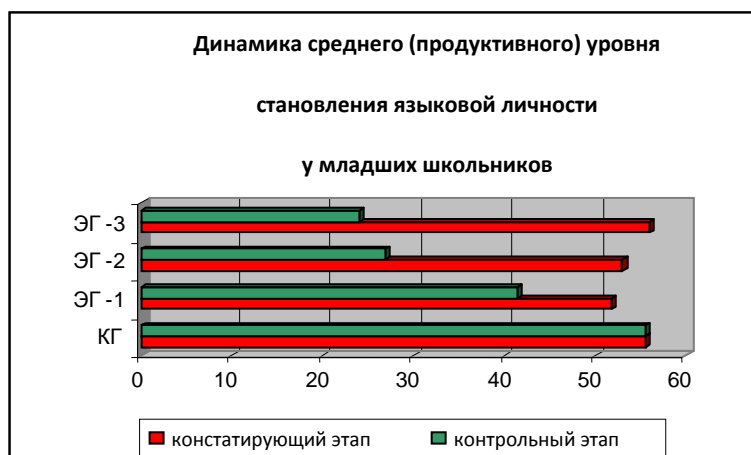


Рис. 4.3.9. Динамика среднего (продуктивного) уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

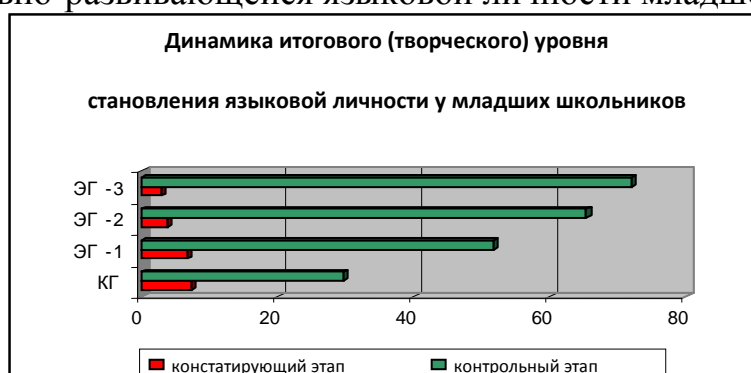


Рис. 4.3.10. Динамика итогового (творческого) уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

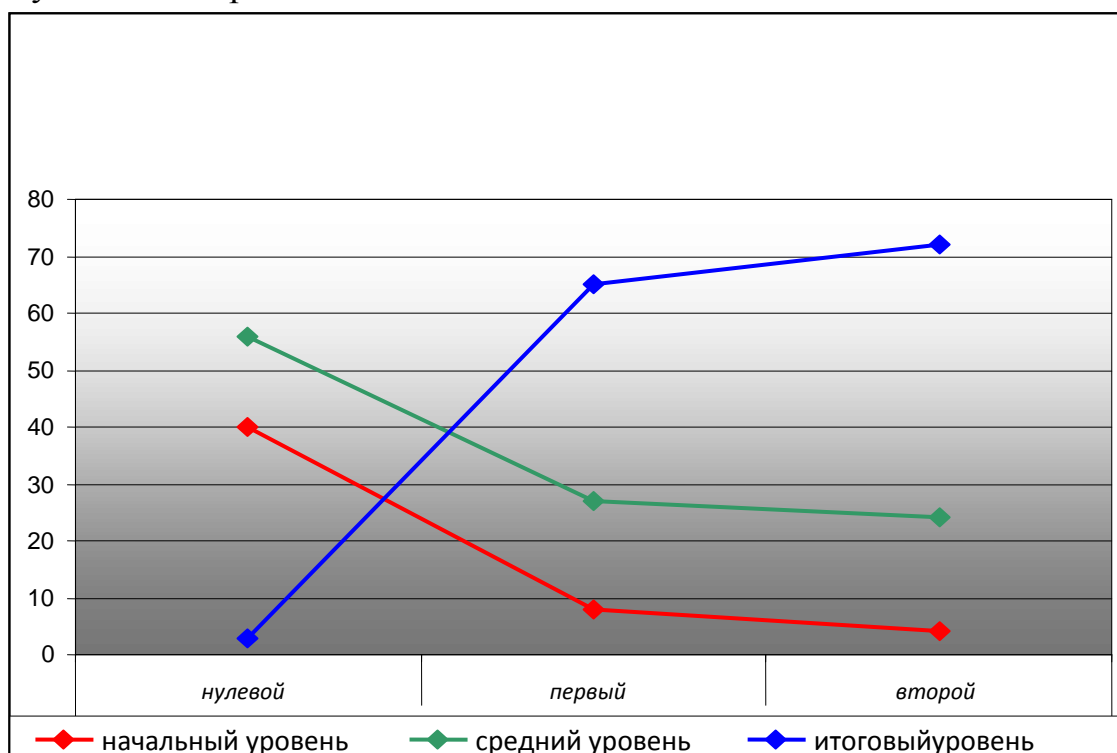


Рис. 4.3.11 Динамика уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников группы ЭГ-3.

Полученные данные убедительно показывают, что применение нами концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, а также организационно-педагогических условий ее успешной реализации приводит к итоговому (творческому) уровню становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника и значительному повышению качества образовательного процесса филологической предметной области в начальной школе в целом.

На основании полученных данных можно сделать вывод о заметном возрастании уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников в экспериментальных группах по сравнению со школьниками, обучающимися в контрольной группе. Разница в результатах экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 позволяет определить общую тенденцию: уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности выше у младших школьников той группы, где реализованы все выявленные нами организационно-педагогические условия в комплексе.

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 значительно ниже, чем во всех трех экспериментальных группах. Несмотря на то, что младшие школьники контрольной группы тоже овладевают языковыми знаниями и коммуникативно-речевыми умениями, уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности повышается у них медленными темпами. Это говорит о том, что, хотя в контрольной группе младших школьников и повышается исследуемое качество, переход с одного уровня на качественно новый уровень происходит медленнее.

Проверку выдвинутой нами гипотезы мы осуществляли 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 $X^2(2,130)$, найдем $T(\text{крит.}) = T(k, p)$, где $k = (C-1) = 3$ – степень свободы. Использование статистического критерия X^2 - «хи-квадрат» позволяет ответить на вопросы: имеется ли различие в уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников экспериментальных и контрольной групп и в чем причины этого различия.

Средний (продуктивный) и итоговый (творческий) уровни становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников могли оказаться либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях становления коммуникативно-развивающейся языковой личности экспериментальных и контрольной групп существенно, то есть $T(\text{набл.}) > T(\text{крит.})$, при заданном значении p , то согласно критерию X^2 - «хи-квадрат», оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности. Это означает, что теоретически обоснованные нами организационно-педагогические условия эффективной реализации методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников являются необходимыми и достаточными. В табл. 4.3.12. представлены результаты вычислений.

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.

Из табл. 4.3.12. видно, что $T(\text{набл.}) > T(\text{крит.})$ только в экспериментальной группе ЭГ-3. Нулевая гипотеза для групп ЭГ-1, ЭГ-2 отклоняется на уровне значимости $p = 0,05$ и применяется альтернативная. Следовательно, мы имеем право считать, что произошедшие изменения в уровнях становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников группы ЭГ-3 не вызваны случайными причинами. Они

являются следствием комплексной реализации организационно-педагогических условий разработанной методики и способствуют основной задаче – становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на творческом уровне.

Для того чтобы ликвидировать случайность результатов опытно-поисковой работы и проследить динамику становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, мы провели три сопутствующих среза. На основании полученных данных можно сделать вывод о заметном возрастании уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников в экспериментальных группах по сравнению с младшими школьниками, обучающимися в контрольной группе. Проверка выдвинутой гипотезы осуществлялась с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Статистически значимый эффект в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника достигнут в той экспериментальной группе, где был реализован комплекс всех выявленных нами организационно-педагогических условий.

Выводы по § 4.3.

1. Опытной-поисковой работа осуществлялась в естественных условиях образовательного процесса начальной школы по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах с выровненными начальными условиями отдельных параметров, подвергающихся исследованию, и сравнение конечных результатов.
2. Для того чтобы ликвидировать случайность результатов и проследить динамику становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, мы провели три сопутствующих среза. При этом особая роль отводилась решению коммуникативных риторических задач и выполнению младшими школьниками речетворческих заданий.
3. На основании полученных данных можно сделать вывод о заметном возрастании уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников в экспериментальных группах по сравнению с младшими школьниками, входящими в состав контрольной группы.
4. Проверка выдвинутой гипотезы осуществлялась с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Статистически значимый эффект в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника достигнут в той экспериментальной группе, где был реализован комплекс организационно-педагогических условий.

Выводы по главе IV

Таким образом, верификация концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников осуществлялась:

1. Определением логики и содержания опытно-поисковой работы по педагогическому управлению коммуникативным образованием 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, среднем и итоговом уровнях. Также определением актуального состояния становления коммуникативно-развивающейся языковой личности: у 40,18 % младших школьников коммуникативно-развивающаяся языковая личность сформирована на начальном (пассивном) уровне, 54,28 % младших школьников продемонстрировали средний (продуктивный) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Только у 5,54 % младших школьников коммуникативно-развивающаяся языковая личность развита на творческом уровне.
2. Выявлением методико-технологических аспектов реализации комплекса организационно-педагогических условий успешной реализации методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, разработкой и внедрением содержательных и процессуально-технологических особенностей реализации педагогических условий, формулированием планируемых результатов достижения и обеспечения успешности каждого из этих условий, рекомендаций и указаний в целях осуществления коммуникативного образования младших школьников.
3. Проведением трёх сопутствующих срезов (нулевого, первого, второго) опытно-поисковой работы, которые осуществлялись в форме контрольных, самостоятельных и практических 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, решение коммуникативных риторических и речетворческих задач, обобщение коммуникативного опыта в форме учебного портфолио.
4. Возрастанием уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников в экспериментальных группах по сравнению с младшими школьниками, обучающимися в контрольной группе. Проверка выдвинутой гипотезы осуществлялась с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Статистически значимый эффект в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника достигнут в той экспериментальной группе, где был реализован комплекс организационно-педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

Педагогическое управление коммуникативным образованием 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».

Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников представляет собой целенаправленное взаимодействие субъектов 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 коммуникативной компетенцией, проявляющейся в готовности к взаимному диалогу, открытости, толерантности и содружеству, в постоянном стремлении к совершенствованию собственных языковых знаний и коммуникативно-речевых умений и использованию в культурных контекстах различных сфер и ситуаций общения.

На социально-историческом уровне коммуникативное образование аналитически представлено предпосылками его исторического становления, что обеспечивает адекватное понимание современного состояния и научно обоснованное определение дальнейших перспектив педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

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

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

Психолого-педагогический уровень предусматривает анализ специфики концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, а также комплекса организационно-педагогических условий ее успешной реализации. Методико-технологический уровень предусматривает перевод разработанной нами модели в плоскость практико-ориентированных форм, методов и приёмов.

Основополагающий замысел концепции заключается в разработке концептуальной методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, приспособленной к эффективному использованию в условиях динамично развивающегося образовательного процесса предметного курса «Русский язык», которая включает целевой, содержательный, организационно-исполнительный, технологический и результативно-оценочный блоки, базируется на закономерностях и принципах, предполагающих при изменяющихся внешних условиях устойчивость взаимосвязей всех компонентов её содержательного блока (социокультурный, потребностно-мотивационный, когнитивно-ориентационный и практико-деятельностный). Содержательно-смысловым наполнением концептуальной методики является использование в образовательном процессе филологической области начальной школы дидактически подготовленного педагогом интегрированного материала. При этом имеет место системная интеграция названных компонентов содержательного блока, переориентация их связей и отношений в интересах достижения запланированных уровней и качества, описания их структуры, назначения, взаимодействия между собой, требований к определению каждого блока знаний.

Успешность реализации методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников может быть обеспечена созданием комплекса организационно-педагогических условий, который учитывал бы назначение и содержание коммуникативной деятельности учащихся, социальный заказ общества в личности, обладающей активной жизненной позицией, возможности личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов. К ним мы относим содержательные (создание диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентация младших школьников на языковую толерантность; реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения») и процессуально-технологические (организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников; применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку; создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников). Представленные в комплексе условия находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии содержательных и процессуальных сторон педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Новизна выделенных педагогических условий заключается в том, что ранее в комплексе они не использовались с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников. Доказательством этому служит опытно-поисковая работа настоящего исследования.

Проведённый педагогический эксперимент подтверждает, что реализация намеченных условий методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в образовательном процессе начальной школы по курсу «Русский язык» способствует достижению более высоких качественных результатов. На основании полученных данных можно сделать вывод о заметном возрастании уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности у младших школьников в экспериментальных группах по сравнению с младшими школьниками, обучающимися в контрольной группе. Проверка выдвинутой гипотезы осуществлялась с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Статистически значимый эффект в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника достигнут в той экспериментальной группе, где был реализован комплекс всех выявленных нами организационно-педагогических условий, что позволяет констатировать высокую эффективность разработанной научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

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. **Бачинин, В.А.** Духовная культура личности [Текст] : философские очерки / В. А. Бачинин. – М.: Политиздат, 1986. – 111 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. **Воронцовская, О.С.** Место этикета в системе культурных ценностей [Текст] : дис. ... канд. филос. наук / О.С. Воронцовская. – 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. **Выготский, Л.С.** Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 1008 с.
54. **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.
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.: Едиториал УРСС, 2002. – 211 с.
58. **Голуб, И.Б.** Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов [Текст] / И.Б. Голуб. – М.: Логос, 2001. – 430 с.

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 личностно 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. Джурицкий. – 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. **Львова, С.И.** «Позвольте пригласить вас...», или Речевой этикет [Текст] : пособие для учащихся / С.И. Львова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2006. – 202 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. **Малышев, В.Б.** Семиотические аспекты профессионального образования культуролога [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Малышев. – 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.** Социально-исторические предпосылки педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся: факторный анализ / О.Г. Мишанова // Педагогика высшей школы: актуальные проблемы [Текст] : коллективная монография. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – С 178-192.
143. **Мишанова, О.Г.** Теоретико-методологическая основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся / О.Г. Мишанова // Образование и духовность в современном российском обществе [Текст] : коллективная монография. – М.: Издательство Перо, 2010. – С. 88-116.
144. **Мишанова, О.Г.** Концептуальные основания педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся / О.Г. Мишанова // Образование и безопасность: методология, теория, практика [Текст] : коллективная монография. – Челябинск: ООО ЛИР, 2011. – 315 с.
145. **Мишанова, О.Г.** Проектирование концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников / О.Г. Мишанова // Педагогическая наука: ведущие

- тенденции [Текст] : коллективная монография. – М.: АПКиППРО, 2012. – 248 с.
146. **Мишанова, О.Г.** Теоретические аспекты проблемы развития речевого этикета младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2006. – 5(3). – 2006. – С. 47-54.
147. **Мишанова, О.Г.** Теоретико-педагогические предпосылки методики управления коммуникативным образованием обучающихся [Текст] / О.Г. Мишанова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2010. – № 11. – С. 125-134.
148. **Мишанова, О.Г.** Теоретико-методологические основания концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся [Текст] / О.Г. Мишанова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 142-149.
149. **Мишанова, О.Г.** Личностно ориентированный подход как общенаучная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся [Текст] / О.Г. Мишанова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 5. – С. 107-116.
150. **Мишанова, О.Г.** Семиотический подход как конкретно-научная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся [Текст] / О.Г. Мишанова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 2. – С. 112-120.
151. **Мишанова, О.Г.** Герменевтический подход как методико-технологическая основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся [Текст] / О.Г. Мишанова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 3. – С. 109-117.
152. **Мишанова, О.Г.** Общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Европейский журнал социальных наук. – Рига: Европейское научное общество; М.: Международный исследовательский институт. – 2011. – № 3. – С. 161-168.
153. **Мишанова, О.Г.** Принципы теории педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 188-192.
154. **Мишанова, О.Г.** Функции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Европейский журнал социальных наук. – Рига: Европейское научное общество; М.: Международный исследовательский институт. – № 6, 2012. – С. 42-50.
155. **Мишанова, О.Г.** Учебное портфолио по русскому языку как средство контроля и обобщения личностно-значимого социально-

- коммуникативного опыта младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 12. – С.
156. **Мишанова, О.Г.** Основы педагогического управления общением обучающихся [Текст]: Учебное пособие / О.Г. Мишанова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2011. – 163 с.
157. **Мишанова, О.Г.** Культура речи и этика общения [Текст]: программа коммуникативного образования младших школьников / О.Г. Мишанова. – Челябинск: Изд-во «ЧГПУ», 2012. – 50 с.
158. **Мишанова, О.Г.** Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников [Текст]: методическое пособие для учащихся / О.Г. Мишанова. – Челябинск: Изд-во «ЧГПУ», 2012. – 79 с.
159. **Мишанова О.Г.** Тематические опорные схемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст]: учебное пособие для учителя / О.Г. Мишанова. – Челябинск: Изд-во «ЧГПУ», 2012. – 47 с.
160. **Мишанова, О.Г.** Комплексная субъектно-ориентированная педагогическая диагностика коммуникативных действий младших школьников [Текст]: методические рекомендации для учителей начальных классов / О.Г. Мишанова. – Челябинск: Изд-во «ЧГПУ», 2012. – 31 с.
161. **Мишанова, О.Г.** Развитие речевого этикета как педагогический аспект формирования речевой культуры младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // «Этнодидактика народов России: преемственность, традиции, инновации»: III Всероссийская научно-практич. конф. – Нижнекамск: Изд-во НМИ «Чишмэ», 2005. – С. 213-216.
162. **Мишанова, О.Г.** Развитие речевого этикета младших школьников как коммуникативная технология в начальном образовании [Текст] / О.Г. Мишанова // «Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве»: тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. / НОУ ВИБ; ИЯ РАН. – Волгоград: Прин Терра-Дизайн, 2005. – С. 213-215.
163. **Мишанова, О.Г.** К вопросу об истории проблемы развития речевого этикета младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // «Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования»: материалы 3-й международной научно-практ. конф. Ч. 4. – Тамбов: Першина, 2005. – С. 184-187.
164. **Мишанова, О.Г.** Речевой этикет как фактор совершенствования профессиональной подготовки современного учителя в условиях модернизации системы образования [Текст] / О.Г. Мишанова // «Профессиональная подготовка учительства: история, современность и перспективы»: труды всероссийской научно-практ. конф. – Пенза, 2005. – С. 116-119.

165. **Мишанова, О.Г.** Моральное чувство: его формирование у младших школьников с помощью художественной литературы [Текст] / О.Г. Мишанова // «Интеллектуальные технологии в образовании, экономике и управлении»: сб. статей II международной конференции. – Воронеж, 2005. – С. 343-344.
166. **Мишанова, О.Г.** Роль родного языка в развитии речевого этикета младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов: материалы 3-й международной научно-практической конференции / Красноярский гос. ун-т цвет. металлов и золота. – Красноярск, 2005. – С. 105-107.
167. **Мишанова, О.Г.** Проблема развития культуры речевого общения младших школьников в теории и практике начального образования [Текст] / О.Г. Мишанова // Интеллектуальный потенциал ВУЗов – на развитие дальневосточного региона России: материалы VII международной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных в 8 кн. Кн. 2 / Институт психологии, педагогики и социальной работы. – Владивосток, 2005. – С. 157-159.
168. **Мишанова, О.Г.** Психолого-педагогический аспект развития речевого этикета младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Наука и образование: проблемы и перспективы: труды 7-й региональной научно-практической конф., В 2-х частях. – Бийск: Изд-во БПГУ имени В.М. Шукшина, 2005. – Ч. 2. – С. 234-237.
169. **Мишанова, О.Г.** Речевой этикет как фактор совершенствования культуры общения младших школьников в условиях модернизации начального образования [Текст] / О.Г. Мишанова // Научное творчество молодёжи: материалы IX всероссийской научно-практ. конф. Ч. 2. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 38-40.
170. **Мишанова, О.Г.** Вежливость как функция речевого этикета в воспитании младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Начальное образование: проблемы и перспективы развития в условиях модернизации: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», Часть I, 2005. – С. 92-96.
171. **Мишанова, О.Г.** Применение системы коммуникативных ситуаций как педагогическое условие совершенствования речевой культуры в образовании [Текст] / О.Г. Мишанова // Речевая коммуникация на современном этапе: социальные, научно-теоретические и дидактические проблемы: материалы международной научно-метод. конф. в 2-х ч. Ч. 2. – М.: Изд-во «МГУС», 2006. – С. 128-130.
172. **Мишанова, О.Г.** Использование дидактической игры как педагогическое условие развития у младших школьников речевого этикета [Текст] / О.Г. Мишанова // Коммуникативные аспекты языка и культуры: сборник материалов VI международной научно-практ. конф.

- студентов и молодых учёных / Гл. ред. С.А. Песоцкая. – Томск: Изд-во Том. политех. ун-та, 2006. – С. 197-199.
173. **Мишанова, О.Г.** Текст как средство развития у младших школьников ценностных представлений и способности к поступку [Текст] / О.Г. Мишанова // «Образование и наука – основной ресурс социально-экономического развития»: сб. науч. тр. международной научно-практической конф. / Науч. ред. С.С. Светашев. – Ростов-на-Дону: ИУБиП, 2006. – С. 310-311.
174. **Мишанова, О.Г.** Организация обучения в малых учебных группах как педагогическое условие развития речевого этикета младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Содержание филологического образования в период детства: материалы VII всероссийской науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2006. – С. 116-121.
175. **Мишанова, О.Г.** К вопросу о культурно-речевом педагогическом общении младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Проблемы и перспективы начального и дошкольного образования и их профессионального обеспечения на современном этапе: сб. материалов международной научно-практической конференции. - Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2006. – С. 113-116.
176. **Мишанова, О.Г.** Ценностно-нравственные основания организации педагогических условий развития речевого этикета младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Воспитание в начальной школе: перспективные пути: материалы международной научно-практической конференции. – Челябинск: Изд-во ООО «РЕКПОЛ», 2007. – С. 135-137.
177. **Мишанова О.Г.** Этнокультурные особенности профессионального общения современного педагога [Текст] / О.Г. Мишанова // Роль государственно-общественного управления в обеспечении комплексной безопасности объектов и субъектов образовательной системы: сб. материалов междунар. науч.-практ. конфер. – Челябинск: Изд-во «РЕКПОЛ», 2008. – Ч.1. – С. 208-213.
178. **Мишанова, О.Г.** Риторико-коммуникативное моделирование профессионального общения педагога [Текст] / О.Г. Мишанова // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XI междунар. науч.-практ. конфер. – Екатеринбург: Минитиполаборатория факультета политологии и социологии УрГУ, 2009. – С. 235-239.
179. **Мишанова, О.Г.** Научно-технологическое обоснование внедрения педагогических инноваций в систему профессионального образования [Текст] / О.Г. Мишанова // Безопасность пространства образования: материалы всеросс. науч.-практ. конфер. – Челябинск: СИМАРС; Чел. гос. пед. ун-т, 2009. – С.40-46.

180. **Мишанова, О.Г., Куригина, Д.В.** Ораторское искусство как условие профессиональной культуры педагога [Текст] / О.Г. Мишанова, Д.В. Куригина // Безопасность пространства образования: материалы всеросс. науч.-практ. конфер. – Челябинск: СИМАРС; Челяб. гос. пед. ун-т, 2009. – С.46-49.
181. **Мишанова, О.Г.** Гуманитарные основания структуры и содержания профессионально-образовательного процесса [Текст] / О.Г. Мишанова // Профессиональное образование: традиции и инновации: сб. ст. по результатам работы регион. межвуз. науч. лаб. «Актуальные проблемы проф.-пед. образования». – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – Вып. 4. – С.183-190.
182. **Мишанова, О.Г., Платонова, Л.И.** Современный русский язык как объект национальной безопасности [Текст] / О.Г. Мишанова, Л.И. Платонова // Безопасность пространства образования объектов и субъектов социальной сферы: сб. материалов всеросс. науч.-практ. конфер. с межд. участ. 24-25 ноября 2010 г. / ред. кол. В.В. Латышин, Б.У. Хашагульгов, В.В. Базелюк, Е.А. Гнатышина и др. – Челябинск: Изд-во ООО «Дитрих», 2010. – С. 92-97.
183. **Мишанова, О.Г.** Русский язык как фактор воспитания коммуникативно грамотной языковой личности обучающихся [Текст] / О.Г. Мишанова // Лингвистика в современном мире: материалы II Международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во «Перо», 2010.- С. 133-137.
184. **Мишанова, О.Г., Куригина, Д.В.** Коммуникационный процесс субъектов образования как способ разрешения культурно-информационных и психологических противоречий [Текст] / О.Г. Мишанова, Д.В. Куригина // Муниципальная система образования (содержание, технологии, перспективы развития): материалы II Международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во «Перо», 2010. С. 34-38.
185. **Мишанова, О.Г.** Педагогические закономерности и методические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся [Текст] / О.Г. Мишанова // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе: сб. научных трудов. Выпуск 14. Ч. 1. / под ред. докт. филол. наук, проф. О.В. Загорской. – Воронеж: Научная книга, 2010. – С.194-200.
186. **Мишанова, О.Г.** Концептуальные основы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Формирование компетенций учащихся и студентов в общем и профессиональном образовании: материалы V междунар. научно-практ. конфер. – Челябинск, Россия – Щецин, Польша. – № 3. – 2011. – С. 21-27.

187. **Мишанова, О.Г.** Принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Педагогический журнал. – М.: Аналитика Родис. – № 2(3). – 2012. – С. 95-110.
188. **Мишанова, О.Г.** Создание диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка как условие педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Актуальные проблемы современной науки: информационно-аналитический журнал. – М.: Спутник+. – 2012. – № 4. – С. 75-81.
189. **Мишанова, О.Г.** Ориентация младших школьников на языковую толерантность как условие педагогического управления коммуникативным образованием на уроках русского языка [Текст] / О.Г. Мишанова // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Материалы IX Международной научной конференции, 18-19 августа 2012 г., Мадрид. – М.: МАНПО, 2012. – С. 331-336.
190. **Мишанова, О.Г.** Основы авторского курса «Культура речи и этика общения» и особенности его реализации в образовательном процессе начальной школы [Текст] / О.Г. Мишанова // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. – Луганск. – 2012. – № 22. – С. 37-43.
191. **Мишанова, О.Г.** Становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в системе коммуникативного образования на уроках русского языка [Текст] / О.Г. Мишанова // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе: сб. научных трудов. Выпуск 14. Ч. 1. / под ред. докт. филол. наук, проф. О.В. Загоровской. – Воронеж: Научная книга, 2012. – С. 123-130.
192. **Мишанова, О.Г.** Применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку [Текст] / О.Г. Мишанова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11(4). – С.58-65.
193. **Мишанова, О.Г.** Организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников на уроках русского языка [Текст] / О.Г. Мишанова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 12. – С. 89-96.
194. **Мишанова, О.Г.** Процессуально-технологические условия педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст] / О.Г. Мишанова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 10. – С. 145-152.

195. **Мишаткина, Т.В.** Педагогическая этика: учеб. пособие [Текст] / Т.В. Мишаткина. – Ростов н/Д: Феникс; Мн.: Тетра Системс, 2004. – 304 с.
196. **Могилевский, В.Д.** Методология систем: Вербальный подход [Текст] / В.Д. Могилевский. – М.: Экономика, 1999. – 248 с.
197. 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).
198. **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.
199. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 1 класс [Текст] / О. Б. Логинова, С. Г. Яковлева; под ред. О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 128 с.
200. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 2 класс [Текст] / О. Б. Логинова, С. Г. Яковлева; под ред. О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010. – 80 с.
201. **Монтессори, М.** Самовоспитание и самообучение в начальной школе [Текст] / М. Монтессори. — М.: Московский Центр Монтессори, 1993. – 203 с.
202. **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.
203. **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.
204. **Мудрик, А.В.** Общение в процессе воспитания [Текст] : учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 319 с.
205. **Мясищев, В.Н.** Психология отношений: Избранные психологические труды [Текст] / В.Н. Мясищев // под ред. Бодалева А.А. – М.: Модэк МПСИ, 2004. – 598 с.
206. **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.
207. **Никитина, Е.Ю.** Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов [Текст] : перспективные подходы / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
208. **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.
209. **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.
210. **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.
211. **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.
212. **Никитина, Е.Ю., Мишанова, О.Г.** Условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст] / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 11. – С. 109-116.
213. **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.
214. **Николаева, Т.М.** От звука к тексту (Язык. Семиотика. Культура) [Текст] / Т.М. Николаева. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 680 с.
215. **Новиков, А.И.** Семантика текста и ее формализация [Текст] / А.И. Новиков. – М.: Наука, 1983. – 215 с.
216. Образование в XXI веке: проблемы и поиски их решения [Текст] : учеб. пособие / Под ред. А.Ф. Аменда, В.В. Латышина. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – 592 с.
217. **Ожегов, С.И.** Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
218. **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.
219. 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.
220. О концепции преподавания русского языка в средней общеобразовательной школе. Вестник образования [Текст] / №27-28. – 2001.
221. **Орлов, Г.А.** Упражнения по логике [Текст] / Г. А. Орлов, В. И. Кириллов, Н. И. Фокина. – М.: Изд-во «Феникс», 2008 – 184 с.
222. 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.

223. 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.
224. **Панфилова, А.П.** Тренинг педагогического общения [Текст] : учебное пособие / А.П. Панфилова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.
225. **Пассов, Е.И.** Диалог культур: социальный и образовательный аспекты [Текст] / Е.И. Пассов // Мир русского слова. – 2001. – № 2. – С. 14-18.
226. **Пассов, Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1998. – 312 с.
227. **Пассов, Е.И.** Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 172 с.
228. Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – М.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.
229. **Песталоцци, И.Г.** Избранные труды [Текст] / И. Г. Песталоцци // Сост., авт. вступ. ст. В. М. Кларин. – М.: Амонашвили, 1998. – 222 с.
230. **Пиаже, Ж.** Генетический аспект языка и мышления [Текст] / Ж. Пиаже // Психолингвистика. – М., 1994. – 216 с.
231. **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.
232. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
233. **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.
234. **Полонский, В.М.** Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
235. Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст] / под ред. И.Я. Лернера. – М., 1994. – 130 с.
236. **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.
237. 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).

238. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование [Текст]: учебное издание / под ред. В. А. Горского. – М.: Просвещение, 2010. – 111 с.
239. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 1 [Текст]: учебное издание – М.: Просвещение, 2010. – 400 с.
240. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 2 [Текст]: учебное издание – М.: Просвещение, 2010. – 232 с.
241. Программа развития педагогического образования России на 2001 - 2010 гг. [Текст] // Педагогическое образование и наука. - 2000. -№1.-С. 14-25.
242. 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.
243. **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.
244. 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.
245. 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.
246. **Рейтман, У.Р.** Познание и мышление. Моделирование на уровне информационных процессов [Текст] / У.Р. Рейтман. – М.: Соцпедгиз, 1988. – 400 с.
247. **Рождественский, Ю.В.** Введение в культуроведение: учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / Ю.В. Рождественский. – М.: ЧеРо, 1996. – 287 с.
248. **Рождественский, Ю.В.** Введение в культуроведение [Текст] / Ю.В. Рождественский. – 2-е изд., испр. – М.: Добросвет, 2000. – 288 с.
249. **Розин, В.М.** Семиотические исследования [Текст] / В.М. Розин. – М.; СПб.: ПЕР СЭ: Унив. кн., 2001. – 251 с.
250. **Розин, В.М.** Введение в культурологию [Текст] / В.М. Розин. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 103 с.
251. **Рикер, П.** Герменевтика. Этика. Политика [Текст] / П. Рикер. - М.: КАМІ: Academia, 1995. -159 с.
252. 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.
253. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии: в 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.

254. 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.
255. 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.
256. 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.
257. 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.
258. 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.
259. 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.
260. **Сапрунова, Л.Л.** Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России [Текст]. – Пятигорск: Изд-во Пятигорского гос. лингв. ун-та, 1999. – 160 с.
261. **Сафонова, В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам как специальности [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.
262. **Седов, В.А.** Педагогические возможности диалога в образовательном процессе [Текст] : дис.... канд. пед. наук / В.А. Седов. — СПб, 2002. – 298 с.
263. **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.
264. **Сидоренко, Е.В.** Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
265. **Скаткин, М.Н.** Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1996. – 420 с.
266. **Скворцов, Л.И.** Культура русской речи [Текст] / Л.И. Скворцов. – М., 1996. – 256 с.
267. **Скворцов, Л.И.** Язык, общение и культура: словарь-справочник [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л.И. Скворцов. – М.: Академия, 2003. – 218 с.
268. **Сластенин, В.А.** Введение в аксиологию [Текст] : учеб. пособие / В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2003. – 185 с.

269. 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.
270. Словарь по этике [Текст] / под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1999. – 447 с.
271. **Смирнова, Л.Н.** Управление речевой культурой студентов высших учебных заведений [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Смирнова. – Челябинск, 2004. – 173 с.
272. **Смирнов, И.П.** Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи [Текст] / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Сократ, 2005. – 184 с.
273. **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.
274. Современные проблемы языкового образования [Текст] : научно-метод. сб. / под. ред. В.В. Сафоновой. – М.: Еврошкола, 2001. – Ч. 2. – 98 с.
275. **Соколова, О.А.** Мир общения [Текст] : этикет для детей дошкольного и младшего школьного возраста. – СПб.: КАРО, 2003. – 288 с.
276. **Соколова, В.В.** Культура речи и культура общения [Текст] / В.В. Соколова. – М.: Просвещение, 1995. – 190 с.
277. **Соссюр, Ф.** Курс общей лингвистики [Текст] / Ф. де Соссюр; пер. с фр. А.М. Сухотина. – М.: Логос, 1998. – 296 с.
278. **Степанов, Ю.С.** В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1995. – 335 с.
279. **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.
280. **Сухомлинский, В.А.** Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие [Текст] / В.А. Сухомлинский // Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
281. **Сухомлинский, В.А.** Хрестоматия по этике / сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 2000. – 304 с.
282. **Сысоев, П.В.** Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования [Текст] / П.В. Сысоев // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 4. – С. 14-20.
283. **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.

284. **Терин, В.П.** Массовая коммуникация. Социокультурные аспекты политического воздействия. Исследование опыта Запада [Текст] / В.П. Терин. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 626 с.
285. **Тер-Минасова, С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. – 624 с.
286. **Тихеева, Е.И.** Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 322 с.
287. **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.
288. **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.
289. **Толлингерова, Д.К.** Теории учебных задач [Текст] / Д.К. Толлингерова. – Прага, 1992. – 236 с.
290. **Толстой, Л. Н.** Педагогические сочинения. Москва [Текст] / Л.Н. Толстой. – М.: Изд-во «Детская литература», 1989. – 358 с.
291. **Томахин, Г.Д.** Лингвострановедение: что это такое? [Текст] / Г.Д. Томахин // Иностр. яз. в шк. – 1996. – № 6. – С. 22-27.
292. **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.
293. **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.
294. **Трубайчук, Л.В.** Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] / Л. В. Трубайчук // Нач. шк . – 2005. – № 9. – С. 6-9.
295. **Тырникова, Н.Г.** Общее и специфически национальное в речевом этикете [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.Г. Тырникова. – Саратов, 2003. – 23 с.
296. **Уайт, Л.** Избранное: Наука о культуре [Текст] / Л. Уайт; пер с англ. О.Р. Газизовой и др. – М.: РОССПЭН, 2004. – 959 с.
297. **Уайт, Л.** Избранное: Эволюция культуры [Текст] / Л. Уайт; пер. с англ. О.Р. Газизовой и др. – М.: РОССПЭН, 2004. – 1062 с.
298. **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.
299. **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.

300. **Усова, А.В.** Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий [Текст] : учебное пособие к спецкурсу / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1992. – 88 с.
301. 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.
302. **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.
303. **Фатыхова, Р.М.** Культура педагогического общения: психологическое видение формирования / Р.М. Фатыхова // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. – Екатеринбург, 2003. – Вып 1. – С. 45-47.
304. Федеральная программа развития образования: федеральный закон Российской Федерации от 10 апр. 2000 г. № 51 -ФЗ // Вестн. образования. – 2000. – № 12. – С. 3-70.
305. Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности [Текст] : коллектив. монография / И.Н. Борисова и др. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. – 550 с.
306. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред. сост.: Е.Ф. Губский, Г.А. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА – М., 1999. – 574 с.
307. **Флерина, Е.А.** Эстетическое воспитание дошкольника [Текст] / Е.А. Флерина // Художественное творчество и ребенок / под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1992. – 254 с.
308. **Формановская, Н.И.** Культура общения и речевой этикет [Текст] / Н.И. Формановская. – М.: Издательство ИКАР, 2004. – 236 с.
309. **Формановская, Н.И.** О речевом этикете [Текст] / Н.И. Формановская // Русская словесность. – 2001. – № 1. – С. 12-15.
310. **Формановская, Н.И.** Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика [Текст] / Н.И. Формановская. – М.: Икар, 2007. – 478 с.
311. **Формановская, Н.И.** Речевой этикет. Русско-английские соответствия [Текст]: справочник / Н.И. Формановская, С.В. Шведова. – М.: Высш. шк., 1990. – 95 с.
312. **Формановская, Н.И.** Русский речевой этикет. Лингвистический и методический аспекты / Н.И. Формановская. – М.: Рус. яз., 1992. – 126 с.
313. **Фребель, Ф.** Воспитание человека; Детский сад. История зарубежной дошкольной педагогики [Текст] : хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1996. – С. 188-240.
314. **Фреге, Г.** Логика и логическая семантика [Текст] / Г. Фреге. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 511 с.

315. **Фридман, Л.М.** Методы формирования ориентировочной основы умственных действий по решению задач [Текст] / Л. М. Фридман // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 51-61.
316. **Фридман, Л.М.** Психопедагогика общего образования [Текст] : пособие для студентов и учителей / Л.М. Фридман. – М., Издательство «Институт практической психологии, 1997. – 288 с.
317. **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.
318. **Фундаментальное ядро содержания общего образования (проект)** [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 142 с.
319. **Халеева, И.И.** О тендерных подходах к теории обучения языкам и культурам [Текст] / И.И. Халеева // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 2000. – №1. – С. 11-21.
320. **Харченкова, Л.И.** Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному [Текст] / Л.И. Харченкова. – СПб.: Сударыня, 1994. – 142 с.
321. **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.
322. **Хорошая речь** [Текст] / под ред. М.А. Кормилицыной, О.Б. Сиротининой. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 316 с.
323. **Хоруженко, К.М.** Культурология. Энциклопедический словарь [Текст] / К.М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 640 с.
324. **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.
325. **Цивьян, Т.В.** Семиотические путешествия [Текст] / Т.В. Цивьян. – СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2001. – 247 с.
326. **Цируль, О.В.** Формирование толерантности учащихся как фактор социализации личности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О.В. Цируль. – М, 2005. – 214 с.
327. **Чернявская, В.Е.** Дискурс как объект лингвистических исследований [Текст] / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс. – СПб., 2001. – С. 56-67.
328. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека [Текст] : учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
329. **Шамова, Т.И.** Управление образовательными системами [Текст] / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Владос, 2002. – 319с.

330. **Шанский, Н. М.** Лексикология современного русского языка [Текст] / Н.М. Шанский. – М., 1992. – 124 с.
331. **Шанский, Н. М.** В мире слов [Текст] : пособие для учителя / Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 1991. – 212 с.
332. **Шаповалова, В.С.** Становление понятийного аппарата теории внутришкольного управления в России [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В.С. Шаповалова. – Таганрог, 2000. – 212 с.
333. **Шилихина, К.М.** Основы лингвистической типологии [Текст] : учеб. пособие / К.М. Шилихина. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2007. – 62 с.
334. **Ширяев, Е.Н.** Культура русской речи и эффективность общения [Текст] / Е.Н. Ширяев. – М.: Наука, 1996. – 441 с.
335. **Шихирев, П.Н.** Введение в российскую деловую культуру [Текст] / П.Н. Шихирев. – М.: Новости, 2000. – 200 с.
336. **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.
337. **Штофф, В.А.** Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф // АН СССР, Ленингр. каф. философии. – М.-Л.: Наука, 1996. – 300 с.
338. **Щедровицкий, Г.П.** Система педагогических исследований [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 463 с.
339. **Щерба, Л.В.** Языковая система и речевая деятельность. [Текст] / Л.В. Щерба. – М.: Изд-во: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
340. **Щерба, Л.В.** Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики [Текст] / Л.В. Щерба. – М.: Академия, 2002. – 151 с.
341. **Щербинина, Ю.В.** Русский язык. Речевая агрессия и пути ее преодоления [Текст]: учеб. пособие / Ю.В. Щербинина. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 221 с.
342. **Щукина, Г.И.** Выявление уровней развития познавательных интересов старших подростковых классов [Текст] / Г.И. Щукина. – Владимир, 1990. – С. 191-195.
343. **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.
344. **Этика: Энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.**
345. **Этнодидактика народов России: преемственность, традиции, инновации [Текст] / под. ред. Ф.Г. Ялалова. – Нижнекамск: Чишмэ, 2005. – 341 с.**
346. **Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды [Текст] : сб. ст. / под ред. К.Ж. Кожахметовой, Р.С. Димухаметова. – Костанай, 2002. – 280 с.**

347. Языкознание. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
348. **Якобсон, Р.О.** Избранные работы [Текст] / Р.О. Якобсон. – М., 1985. – 385 с.
349. **Якобсон, П.М.** Общение людей как социально-психологическая проблема [Текст] / П.М. Якобсон. – М., 1993. – 32 с.
350. **Якиманская, И.С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М., 2002. – 96 с.
351. **Ясвин, В.А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М., 2001. – 365 с.
352. **Якунин, В.А.** Обучение как процесс управления. Психологические аспекты [Текст] / В. А. Якунин. – СПб: Изд-во СПб. ун-та, 1998. – 159с.
353. **Ячин, С.Е.** Диалог как коммуникативный режим [Текст] / С.Е. Ячин, М.Ю. Орлова // Человек. – 2001. – №5. – С. 142-148.
354. **Agar, M.** Language Shock: Understanding the culture of conversation [Text] / M. Agar. – New York: William Morrow and Company, Inc., 1994. – 184 p.
355. **Banks, J.** Politeness: Some Universals in Language Usage [Text] / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987 – 236 p.
356. **Bruner, J.S.** Actual Minds, Possible Words [Text] / J.S. Bruner. – Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1986. – 98 p.
357. **Ек, J. van** Introduction to the Theme “Language Learning Objectives for Multilingual and Multicultural Europe” [Text] / J. van EK. – Portugal, 1989. P. 52-53.
358. **Erickson, F.** Ethnographic Microanalysis [Text] / F. Erickson // Sociolinguistics and Language Teaching / S.L. McKay, N.H. Hornberger (eds.). – N.Y, 1996. – P. 283-307.
359. Etiquette Edge: The Unspoken Rules for Business Success [Text] / Beverly Y. – AMACOM, 2005. – 207 p.
360. **Hadley, A.** Teaching Language in Context [Text] /A. Hadley. – Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
361. **Harris, P.** Managing Cultural Differences [Text] / P. Harris. – Houston: Gulf, 1987. – 112 p.
362. **Hatch, E.** Discourse and Language Education [Text] / E. Hatch. – L.: Oxford Univ. Press, 1992. – 333 p.
363. **Kroeber, A.L.** Culture: a critical review of concepts and definitions [Text] / A.L. Kroeber, C. Kluckhohn. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1952. – 223 p.
364. **Klaus, G.** Semiotik und Erkenntnis Theorie [Text] / G. Klaus. - Berlin: Deutsche Verl. der Wissenschaften, 1973. – 182 p.

365. **Lado, R.** Language Teaching at Scientific Approach [Text] / R. Lado. – N.Y.: McGraw-Hill, 1964. 238 p.
366. **Levi-Strauss, C.** Structural Analysis in Linguistics and in Anthropology [Text] / C Levi-Strauss // Language in Culture and Society / ed. by D. Hymes. – N.Y., Evanston, L., 1964. – P. 40-53.
367. **Levingson, S.C.** Rethinking linguistic relativity: Introduction to Part II [Text] / S.C. Levingson. – Cambridge University Press, 1996. – P. 133-143.
368. Longman Dictionary of English Language and Culture [Text]. – Longman, 1992. – 1527 p.
369. **McCarthy, M.** Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching [Text] / M. McCarthy, R. Carter. – L.: Longman, 1994. – 169 p.
370. **Morris, C.W.** Writings on the General Theory of Signs [Text] / C.W. Morris. – The Hague, 1991. – 324 p.
371. **Mullins, L.L.** Management and Organizational Behaviour [Text] / L.L. Mullins.-L.: Pitman, 1985. – 241 p.
372. **Ogden, C.K., Richards, L.A.** The Meaning of Meaning [Text] / C.K. Ogden, L.A. Richards - L.: Kegan Paul, 1993. – 297 p.
373. **Pike, K.L.** Towards a Theory of the Structure of Human Behaviour [Text] / K.L. Pike // Language in Culture and Society / ed. by D. Hymes. – N.Y., Evanston, L., 1964. – P. 54-62.
374. **Savignon, S.** Communicative Competence [Text] / S. Savignon. – N.Y.: Addison Wesley Publishing Co., 1983. – 160 p.
375. **Schiffrin, D.** Discourse Markers. Studies in Interactional Sociolinguistics 5 [Text] / D. Schiffrin. – New York: Cambridge University Press, 1987. – 364 p.
376. **Searle, J.** Indirect speech acts [Text] / J. Searle, P. Cole, J. Morgan // Syntax and semantics 3: Speech acts. – New York: Academic Press, 1975. – P. 61–68.
377. **Stubbs, M.** Discourse Analysis. The Sociolinguistics [Text] / M. Stubbs. – Oxford, 1989. – 320 p.
378. **Tomalin, B.** Cultural Awareness [Text] / B. Tomalin, S. Stempleski. – L.: Oxford Univ. Press, 1996.-160 p.
379. **Tannen, D.** What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations [Text] / D. Tannen Framing in discourse / D. Tannen. – New York, Oxford: Oxford University Press, 1993. – P. 14-56.
380. Vocationally Oriented Language Learning (VOLL) as part of the Council of Europe Modern Language Project [Text] / Language Learning for European Citizenship: Report on Workshop 9A. – Gramshtadt, 1992. – P.7-8.
381. **Winter, F.** Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werken [Text] / F. Winter // Lernende Schule. – 2000. – № 11. – P. 34-36.