

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Архипова Юнонна Ивановна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМУНИКАЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,
доцент Даутова О.Б.

Великий Новгород – 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	15
1.1 Образовательная коммуникация как предмет междисциплинарных исследований.....	15
1.2 Особенности образовательной речевой коммуникации младших школьников.....	32
1.3 Модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.....	48
Выводы по первой главе	71
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	75
2.1 Состояние и проблемы образовательной речевой коммуникации младших школьников на этапе констатирующего эксперимента	75
2.2 Реализация модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.....	98
2.3 Результативность модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.....	118
Выводы по второй главе	139
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	142
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	146
ПРИЛОЖЕНИЯ	164

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный век – век коммуникаций. Коммуникация охватывает все сферы жизни современного общества и становится целевым ориентиром образования XXI века. На Всемирном экономическом форуме в 2015 году в докладе «Новое представление об образовании: поощрение социального и эмоционального обучения через технологии» была предложена новая модель навыков XXI века, где коммуникация и сотрудничество выступают в качестве приоритетных целей. Национальный проект «Образование» (2019-2024 гг.) также включает проект «Современное образование», который направлен на развитие финансовой и правовой грамотности, общекультурных и «гибких» метапредметных компетенций, включая коммуникативные. В качестве обязательных метапредметных результатов Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определяет коммуникативные универсальные учебные действия: умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли; владение монологической и диалогической формами речи; планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановка вопросов, инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации.

По данным исследования НИУ ВШЭ «Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей» (2018), 89,3% российских учителей ощущают свою ответственность за формирование умения излагать свои мысли устно и письменно, и лишь 25% респондентов ответили, что школа должна учить навыкам общения и сотрудничества («находить общий язык, работать с другими людьми»). Как следствие такой позиции, на сегодняшний день в школьном образовании, в том числе и начальном, преобладает фронтальная работа, а работа в малых группах, обучение в сотрудничестве, работа в команде пока не получили широкого распространения.

В исследованиях (В.В. Семенова, Г.У. Солдатова, Д.И. Фельдштейн) отмечается проблема низкой социальной компетентности у детей младшего

школьного возраста, которая проявляется в их беспомощности в отношениях со сверстниками, неспособности разрешать простейшие конфликты, в затруднениях в речевом развитии и когнитивной сфере. Решение проблем в сотрудничестве, в коммуникации, как показывают данные международных исследований PISA, остается одним из серьезных затруднений для российских школьников не только в начальной, но и в основной школе.

Образовательная коммуникация как научное понятие получила широкое распространение в зарубежной дидактике XX века (Ann Q. Staton-Spicer, D.K. Berlo; Donald H. Wulff и др.), актуализирующей проблему взаимосвязи и взаимовлияния качества процесса обучения и коммуникации.

В отечественной науке особое внимание этой проблеме было уделено в трудах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, И.Я. Лернера и др., в концепциях коммуникативной дидактики (В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий и др.) и универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.).

Степень разработанности темы исследования. Диссертационные исследования по данной проблеме были посвящены отдельным аспектам: педагогической организации интерактивной коммуникации в современном образовательном процессе школы (М.В. Максимова); педагогическим принципам реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся (Л.Л. Балакина); организации образовательной коммуникации старшеклассников средствами метафорического проектирования (С.Ю. Карпук); речевому развитию младших школьников средствами вербально-коррекционной среды (Л.Ю. Александрова); формированию у младших школьников опыта диалогических отношений в учебном процессе (О.А. Степанчук); формированию у младших школьников коммуникативных универсальных учебных умений (О.М. Арефьева), в том числе в процессе обучения диалогу (С.А. Никишова), коммуникативной компетенции (С.Г. Батырева), социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации (О.А. Крузе-Брукс), а также проблемам речевого развития младших

школьников (Е.В. Архипова), учебному диалогу как средству развития речевой деятельности младших школьников (Н.А. Песняева) и др.

В исследованиях О.А. Арефьевой, О.А. Крузе-Брукс, Н.А. Песняевой выявлены следующие проблемы речевого развития младших школьников: от 30% до 40% детей имеют несформированную речь: бедный словарный запас, неумение грамматически правильно строить предложение, неумение задавать вопросы и отвечать на них; пересказывая события, рассказы, сказки, младшие школьники используют не развернутые предложения, а отдельные слова и междометия.

В диссертационных исследованиях в настоящий момент образовательная коммуникация рассматривается в широком контексте, не раскрывается специфика образовательной речевой коммуникации младших школьников, а также педагогические стратегии ее организации.

Таким образом, анализ научной литературы и существующей практики показал необходимость определения специфики образовательной речевой коммуникации в начальной школе и разработки педагогических стратегий ее организации.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующие **противоречия**:

– между зафиксированными исследователями затруднениями в речевом развитии и когнитивной сфере младших школьников, их низкой социальной и коммуникативной компетентностью и недостаточным использованием возможностей образовательной коммуникации в процессе обучения младших школьников для решения данных проблем;

– между возрастающей необходимостью в развитии коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС НОО и недостаточно развитой способностью педагогов к организации образовательной речевой коммуникации;

– между растущими потребностями практики в применении педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников и их неразработанностью в педагогической науке.

Научная задача исследования заключается в определении и обосновании педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников.

Определение научной задачи диссертации позволило сформулировать **тему исследования: «Педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников».**

Объект исследования: образовательная коммуникация младших школьников.

Предмет исследования: педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников в процессе обучения.

Цель исследования: разработать и апробировать педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.

Гипотеза исследования: организация образовательной речевой коммуникации младших школьников будет успешной, если:

- учтены специфика и структура образовательной речевой коммуникации младших школьников;
- определены педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников и поддерживающие их коммуникативные ситуации;
- созданы и обоснованы педагогические условия образовательной речевой коммуникации;
- определены критерии оценки результативности педагогических стратегий.

Задачи исследования:

1. Изучить современные исследования, посвященные образовательной коммуникации для выявления ее особенностей.
2. Определить понятие «организация образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников», его структуру и специфику на основе учета особенностей возрастных характеристик современного младшего школьника.

3. Разработать модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.

4. Реализовать модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.

5. Определить результативность модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.

Методологической основой исследования являются конструктивистский и коммуникативный подходы. Конструктивистский подход позволяет рассматривать образовательную речевую коммуникацию в единстве процесса познания и собственно речевой коммуникации, что позволяет проектировать коммуникативные ситуации как дидактические средства конструирования знания. Реализация коммуникативного подхода обеспечивает взаимосвязь между процессом обучения – образовательной речевой коммуникацией – коммуникативной ситуацией и речевым опытом младшего школьника, а также возможность разработать совокупность педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младшего школьника.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: теоретические (изучение психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования); эмпирические (конструирование, педагогический эксперимент, наблюдение, анализ речевых произведений учащихся); математические (статистическая обработка данных, количественный и качественный анализ результатов исследования).

Теоретической базой исследования выступают:

- культурно-историческая концепция и идеи о диалогической природе мышления и общения, о взаимосвязи мышления и речи (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, М.С. Каган, Т.Е. Конникова, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Лотман, А.Р. Лурия, С.Ф. Сергеев и др.);

- современные концепции обучения и образования (В.А. Болотов, Г.И. Вергелес, Н.Ф. Виноградова, О.Б. Даутова, В.И. Загвязинский,

Е.Ю. Игнатьева, Г.Д. Кириллова, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, и др.);

– идеи реализации стратегического подхода в образовании, значимости педагогических стратегий в достижении образовательных результатов (Н.Д. Андреева, С.В. Аранова, И.А. Дониная, И.А. Зимняя, Н.Н. Лазукова, М.Н. Певзнер, С.А. Писарева, Н.С. Подходова, Н.В. Примчук, С.А. Тращенко, О.И. Трубицина, А.П. Тряпицына, Р.М. Шерайзина и др.);

– идеи коммуникативного подхода (Л.Л. Балакина, Р. Крейг, Г.Д. Лассуэл, Н. Луман, Ю. Хабермас, Н. Хомский и др.); коммуникативной дидактики (Е.В. Архипова, А.Г. Асмолов, Е.О. Галицких, В.В. Давыдов, С.Ю. Карпук, И.Я. Лернер, Н.А. Песняева, Т.В. Погребкова, В.В. Сериков, Ю.Л. Троицкий, В.И. Тюпа, Д.Б. Эльконин и др.); о развитии коммуникативной деятельности в учебном диалоге, идеи о расширении и актуализации речевого опыта младшего школьника (Л.Ю. Александрова, О.М. Арефьева, Е.В. Архипова, С.Г. Батырева, М.П. Воюшина, Ю.Н. Караулов, Г.Б. Кондакова, О.А. Крузе-Брукс, М.И. Кузнецова, М.Р. Львов, Н.В. Максимова, С.А. Никишова, Т.В. Погребкова, М.С. Соловейчик, О.А. Степанчук, Е.П. Суворова и др.);

– идеи о педагогическом взаимодействии, актуализации человеческой субъектности в обучении (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.В. Горшкова, И.Б. Котова, А.Н. Ксенофонтова, Н.Н. Обозов, А.Н. Орлов, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Е.Н. Шиянов и др.).

Этапы диссертационного исследования:

I этап (2014-2015 гг.) – были проведены поиск, изучение и междисциплинарный анализ научной литературы по проблеме исследования; обоснован методологический аппарат, определены логика и концепция проведения диссертационного исследования.

II этап (2016-2017 гг.) – разработаны модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников и условия ее реализации; выбраны и обоснованы диагностические методики изучения образовательной речевой коммуникации младших школьников и

готовности педагогов к ее организации; осуществлены констатирующий и формирующий эксперименты.

III этап (2018-2020 гг.) – уточнены условия организации образовательной речевой коммуникации младших школьников, проведены мероприятия по апробации и внедрению модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников; осуществлен контрольный эксперимент; обобщены и интерпретированы полученные данные, оформлен текст диссертационного исследования.

Экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе Государственного образовательного бюджетного учреждения (ГБОУ) Гимназии № 63 Калининского района г. Санкт-Петербурга (46 учеников), ГБОУ гимназии № 278 имени Б.Б. Голицына Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, ГБОУ СОШ № 2 г. Пикалево Ленинградской области, школах Калининского района Санкт-Петербурга (всего 86 учеников), в СПб АППО. В исследовании на разных его этапах принимало участие 86 педагогов.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- раскрыта сущность понятия «образовательная речевая коммуникация» и выявлена специфика организации образовательной речевой коммуникации в начальной школе;
- выявлены и обоснованы педагогические условия организации образовательной речевой коммуникации младших школьников;
- создана модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации, направленная на повышение активности в коммуникации, мотивации к учебно-познавательной деятельности и расширение речевого опыта младшего школьника.

Теоретическая значимость исследования:

- введены в научный оборот понятия «образовательная речевая коммуникация младших школьников», «педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников», что расширяет понятийно-терминологический аппарат коммуникативной дидактики;

– дана характеристика организации образовательной речевой коммуникации младших школьников (понятие, принципы, подходы, педагогические стратегии, коммуникативные ситуации, условия), что обогащает современную дидактику;

– определены педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации («Речевое высказывание», «Диалог – полилог», «Дискурс»), что развивает идею дидактического управления учебно-познавательной деятельностью учащихся;

– расширены дидактические представления о необходимости усиления коммуникативно-речевой направленности процесса обучения за счет разработки различных видов коммуникативных ситуаций (ситуация – побуждение, ситуация – диалог, ситуация – коммуникативное событие, ситуация – дискурс).

Практическая значимость исследования:

– разработанные виды коммуникативных ситуаций выступают дидактическим средством организации коммуникативной речевой деятельности в процессе обучения младших школьников;

– предложенные педагогические стратегии расширяют арсенал средств организации образовательной коммуникации младших школьников;

– диагностический инструментарий позволяет оценить динамику развития речевого опыта младшего школьника.

Материалы диссертационного исследования могут быть использованы в практике педагогов, методистов для организации образовательной речевой коммуникации в школе, а результаты исследования – основой разработки новых курсов для студентов педагогических вузов и в системе повышения квалификации учителей начальной школы.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Особенности образовательной речевой коммуникации младших школьников*

Образовательная речевая коммуникация младших школьников – это процесс интеллектуального и эмоционального обмена информацией при освоении

содержания образования на основе коммуникативной ситуации, направленной на формирование его речевого опыта.

Специфика образовательной коммуникации в начальной школе связана с усложнением коммуникативной и речевой деятельности учащегося в зависимости от его индивидуальных познавательных возможностей.

Образовательная речевая коммуникация младших школьников имеет следующие структурные компоненты: субъекты коммуникации (учащийся – учащийся, учащийся – педагог, педагог – учащиеся), цель коммуникации (организация совместной познавательной коммуникативной деятельности всех участников), содержание коммуникации (учебный материал, дифференцированный по уровню сложности, эвристичности, креативности), средства коммуникации (дидактические средства, инициирующие поисковую и познавательную активность говорящего – вопрос, метафора, ассоциация и т.д.), хронотоп коммуникации (пространство, время, условия разворачивания коммуникации, задающие формат взаимодействия субъектов), образовательный результат (расширение речевого опыта младшего школьника – от индивидуального речевого опыта до выстраивания диалогического совместного опыта и включения младшего школьника в дискурсивные практики), управление коммуникацией (руководство коммуникативной деятельностью с учетом индивидуальных возможностей и речевого опыта младшего школьника).

2. Педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников

Педагогическая стратегия организации образовательной речевой коммуникации младших школьников – обобщенный план опережающих педагогических действий по организации образовательной речевой коммуникации, включающий постановку образовательных задач, выбор коммуникативных ситуаций и средств педагогического взаимодействия, реализуемых в процессе обучения младших школьников.

К педагогическим стратегиям организации образовательной речевой коммуникации младших школьников отнесены: *стратегия «Речевое*

высказывание» направлена на создание младшим школьником речевого высказывания, отражающего понимание им смысла учебного задания; *стратегия «Диалог – полилог»* ориентирована на актуализацию интереса учащихся к предмету коммуникации и «погружение в тематическое пространство»; *стратегия «Дискурс»* направлена на создание младшим школьником текста в процессе взаимодействия всех субъектов коммуникации.

Педагогические стратегии реализуются посредством коммуникативных ситуаций или их комбинации: ситуация – побуждение, мотивирующая младшего школьника к речевому высказыванию; ситуация – диалог, предполагающая диалогическое взаимодействие в контексте определенного учебного содержания; ситуация – коммуникативное событие, направленная на достижение диалогического согласия в отношении предметного содержания; ситуация – дискурс, конструирующая совместный диалогический опыт, позволяющий интерпретировать предметно-смысловое содержание учебного предмета.

3. *Модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников*

Модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников включает компоненты: концептуально-целевой, инструментально-стратегический, содержательный, результативный. *Концептуально-целевой компонент* содержит цель (реализация педагогических стратегий для успешной организации образовательной речевой коммуникации младших школьников), методологические подходы (конструктивистский, коммуникативный), принципы (диалогичности, субъектности, коммуникативной успешности). Ключевым компонентом модели является *инструментально-стратегический*, состоящий из педагогических стратегий и дидактических средств (вопрос, метафора, ассоциация и т.д.). Реализация педагогической стратегии «Речевое высказывание» подразумевает прохождение этапов мотивации, вербализации понимания образовательной задачи, создания и презентации устного высказывания. Последовательность реализации педагогической стратегии «Диалог – полилог»: мотивация, вхождение в тематическое пространство; вербализация

понимания проблемы, интерпретация, рефлексия. Педагогическая стратегия «Дискурс» предполагает этапы: мотивация, взаимодействие по пониманию созданных совместно знаний, формирование отношения к проблеме, создание общего коммуникативного пространства на основе текстов учащихся. *Содержательный компонент* включает коммуникативные ситуации, посредством которых осуществляется актуализация учебного содержания. *Результативный компонент* объединяет критерии, на основании которых делается вывод об успешности образовательной речевой коммуникации младших школьников: активность в коммуникации, мотивация к учебно-познавательной деятельности, речевой опыт младших школьников.

Выявлены и обоснованы педагогические условия реализации модели: организация обучения педагогов; создание общего коммуникативного пространства учителя и младших школьников; опосредованное тактическое управление коммуникацией педагогом; содействие педагогом самоопределению младшего школьника в коммуникативной деятельности с учетом индивидуальных возможностей и его речевого опыта.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается опорой на теоретические положения и практический опыт организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников; использованием взаимодополняющих методов педагогического исследования (анкетного опроса, наблюдения, анализа речевых устных дискурсов); соответствием выбранных методов целям и задачам исследования; позитивной динамикой уровня активности в коммуникации, уровня мотивации к учебно-познавательной деятельности и уровня речевого опыта учащихся в ходе эксперимента; экспериментальной апробацией основных положений исследования, согласованностью теоретических выводов и практических результатов исследования, соотносимостью полученных данных с результатами других исследований по данной тематике.

Апробация основных результатов исследования. Материалы диссертационного исследования были представлены на конференциях различного

уровня: XXII научно-практическая конференция педагогов России и ближнего зарубежья «Проблема востребованности российского педагогического опыта в свете ФГОС» (Санкт-Петербург, 2015 г.), научно-практическая конференция «От внедрения стандартов к новому качеству образования: опыт учреждений ДППО Санкт-Петербурга» (Санкт-Петербург, 2016 г.), межрегиональная научно-практическая конференция «Лучшие практики внедрения и реализации ФГОС начального общего образования» (Санкт-Петербург, 2017 г.), всероссийская научно-практическая конференция «Начальная школа XXI века: как учить сегодня для успеха завтра» (Санкт-Петербург, 2018 г.), межрегиональная научно-практическая конференция «Современная начальная школа: пространство личностного развития и успеха» (Санкт-Петербург, 2019 г.) и др.

Результаты диссертационного исследования Архиповой Ю.И. опубликованы в 12 научных статьях, в том числе четыре из них в журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки России.

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из двух глав, выводов по главам, введения, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Образовательная коммуникация как предмет междисциплинарных исследований

В параграфе понятие «образовательная коммуникация» рассматривается с позиции разных наук, проведен анализ смежных понятий: «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «общение», «педагогическое общение», «коммуникация», «образовательная коммуникация»; определяются характеристики и сущность образовательной коммуникации, осуществляется постановка проблемы исследования образовательной речевой коммуникации.

Междисциплинарный подход к исследованию применяется при изучении сложных феноменов, позволяя раскрыть полнее их характеристики при рассмотрении с позиций различных наук: философии, социологии, культурологии, лингвистики, психологии, педагогики и других. Именно таким многоаспектным феноменом и является «коммуникация». В условиях «третьей технологической волны», появления новых информационных технологий, развития сетей (Интернет) особую актуальность приобретают коммуникативные и гуманитарные технологии. В 1969 году Ж. Арси впервые заговорил о необходимости признания права человека на коммуникацию, обратив внимание на правовой статус коммуникативно-информационных процессов, что нашло отражение и в педагогической науке, и в образовательной практике. В XX веке антропологический поворот в социальных и гуманитарных науках предопределил изменение методологических подходов, выдвинув на передний край коммуникативный подход, основанный на понимании, интерпретации содержания коммуникативных практик, в том числе и в сфере образования.

Первой задачей нашего исследования является выявление природы понятия

«коммуникация». Термин «коммуникация» появился в научной литературе в начале XX века в американской социологии. Ч. Кули ввел термин «communication» и понимал коммуникацию предельно широко – как механизм интеракции, включающий в себя все мыслительные символы, средства их передачи в пространстве и сохранения их во времени. Для Ч. Кули коммуникация есть «механизм, посредством которого становится существование и развитие человеческих отношений... Она включает в себя мимику, общение, жесты, тон голоса, слова, письменность, печать, железные дороги, телеграф, телефон и самые последние достижения по завоеванию пространства во времени» [90, с. 12].

Универсальное понятие «коммуникация» включает не только социальные, но и биологические, и технические аспекты. Самое простое понимание коммуникации сводится к следующему: это связь, в ходе которой осуществляется обмен информацией между системами живой и неживой природы; коммуникация – это способ связи любых объектов материального и духовного мира; передача сообщения от одного человека к другому или путь сообщения [168].

Сегодня, по данным Д. Андерсона, существует более 100 определений понятия «коммуникация» и около 250 теорий коммуникации [167]. Анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что коммуникация понимается и в широком, и в узком смысле (А.А. Брудный, П. Бурдые, А.П. Вацлавик, О.Л. Гнатюк, Н. Луман, А.В. Соколов, Ю. Хабермас, Ф.И. Шарков и др.) [24; 26; 28; 38, 99; 146; 170; 177].

Наука о коммуникации – коммуникология – имеет несколько предметных полей: теории биокоммуникации и теории социальной коммуникации или Human communication, в рамках которых проводятся педагогические исследования, в том числе и по вопросам межличностного взаимодействия и общения.

В коммуникологии выделяют различные модели коммуникации, которые могут рассматриваться как концептуальные средства для понимания процесса коммуникации. Наиболее известны следующие: элементарная трехкомпонентная модель Аристотеля, модель Н. Винера [30], классическая линейная модель коммуникации Г. Лассуэлла [187], модель, основанная на математической теории

связи К. Шеннона – У. Уивера [189], модифицированная модель коммуникации М. де Флера, стэнфордская модель коммуникации Д. Берло [182], семиотические модели коммуникации Р. Якобсона, Ю. Лотмана [98] и У. Эко и др.

Кибернетическое, или, по другим исследованиям, информационно-математическое, направление развития коммуникологии представлено работами Н. Винера [30] и К. Шеннона [189]. Модель Н. Винера создана на основе изучения кибернетики, где коммуникация рассматривается как управление в сложных системах, в системах обработки информации [30, с. 12].

В рамках данного направления различают однонаправленные и двунаправленные модели коммуникации. Линейная модель коммуникации Г. Лассуэла включает пять основных элементов коммуникационного процесса: коммуникатор – кто? (передает сообщение); сообщение – что? (передается); канал – как? (осуществляется передача); кому? – аудитории (направлено сообщение); с каким эффектом? – результат (эффективность сообщения) [187].

Шумовая модель коммуникации К. Шеннона – У. Уивера дополняет линейную модель помехами (шумами), затрудняющими коммуникацию, связанными с восприятием говорящего и слушающего [189].

В двунаправленной или циклически замкнутой, сбалансированной модели коммуникации В. Шрамма и Ч. Осгуда, в которой отправитель и получатель информации рассматриваются как равноправные партнеры, сделан акцент на обратной связи, которая уравнивает прямую связь: кодирование – сообщение – декодирование – интерпретация – кодирование – сообщение – декодирование – интерпретация [191]. Таким образом, уже в рамках информационного направления была определена структура коммуникации (участники коммуникации, субъекты, цель, содержание и результат).

Семиотическое направление коммуникации открыто Ч. Пирсом, который утверждал, что коммуникация имеет знаковую природу. В коммуникации Ч. Пирс [120] выделяет три части: знак (первый термин), в функции объекта (второй термин) и в отношении к интерпретатору (третий термин), то есть обосновывает триадическую природу знака. При исследовании коммуникации в рамках этого

направления изучается, каким образом различные знаки наделяются смысловым значением и представляются в виде кодов, то есть кодируются отправителем и декодируются получателем сообщения.

Ю. Лотман понимает коммуникацию как перевод текста с языка моего «я» на язык твоего «ты», поскольку коды участников коммуникации, не являясь тождественными, все-таки образуют пересекающиеся множества [98].

Социокультурная традиция теории коммуникации представлена работами Н. Лумана [99], который полагал, что коммуникация – это сущностная характеристика общества, а процесс символизации есть средство формирования языка; способ, обеспечивающий способность общества к саморазвитию и самовоспроизводству, т.е. к «аутопойезису». Н. Луман разработал системно-функциональную концепцию образования, являющуюся подсистемой общества. По Н. Луману, функция воспитания заключается в создании адекватной среды для других общественных подсистем и общественного воспроизводства и реализуется на трех уровнях: интерактивном, организационном и коммуникативном, или общественном. Структурными компонентами системы образования являются ее символически генерализованная медиаформа (обозначается понятием «жизненный путь»), медиакод (программа системы образования, разрабатываемая педагогикой), код селекции (лучший – худший) и собственной формулой контингенции (фиксирует, каким образом система образования обозначает собственное единство и как она реагирует на изменения среды) [99].

Американский социолог Т. Парсонс трактовал коммуникацию и как передачу информации, и как причину взаимодействия между подсистемами, и как процесс взаимосвязи элементов внутри системы; он впервые обосновал идею о «символически обобщающих посредниках» в социальных коммуникациях. Французский социолог П. Бурдьё рассматривал коммуникацию как символическую власть и как внедрение в сознании денотативной (обозначающей) и прескриптивной (действующей) практик [26].

Ю. Хабермас, являясь автором теории коммуникативного поведения, выделял две стратегии действия человека в коммуникации [185]. Если целью

человека является преследование своего интереса, то он осуществляет стратегическое поведение. Если целью человека является достижение взаимопонимания, то он является носителем коммуникативного поведения. По Ю. Хабермасу, существует три типа социальных техник: техники производства, техники подчинения и техники коммуникации. Именно техники коммуникации направлены на использование системы знаков и понимание одним человеком другого [185]. Позже эти техники были дополнены М. Фуко «техниками себя», т.е. способами воздействия человека на самого себя, для того чтобы сформировать себя в качестве субъекта [169].

Коммуникации как результату посвящены также работы Т. Бергера и П. Лукмана, теоретиков социального конструктивизма. Социальный конструктивизм исследует, как складываются и трансформируются совместно сконструированные смыслы, создающие основу для интерактивных предположений о реальности. По мнению ученых, социальная реальность конструируется людьми, динамически развивается и наполняется смыслами посредством действий людей. Смыслы порождаются в интерактивных взаимодействиях людей и благодаря этим взаимодействиям [125]. На идеях социального конструктивизма также построена теория коммуникации П. Вацлавика, которая содержит пять аксиом:

- 1) «Невозможно не коммуницировать; всякий поведенческий акт влечет за собой коммуникацию, и даже наш выбор не коммуницировать – это тоже форма коммуникации»;
- 2) Два аспекта любой коммуникации: содержание и отношение (метакоммуникация). «Главное – не что нам говорят, а как нам говорят»;
- 3) Различная природа отношения – утверждение, оппозиции, отрицание. Поиск гармонических отношений (самым невыносимым является – быть игнорируемым);
- 4) Два способа коммуникации, используемых человеком: цифровой (сложный логический синтаксис при недостатке семантики) и аналоговый (использование образов, персонифицированных историй, игры слов, цитат,

переформулировок с богатой семантикой);

5) «Всякий коммуникативный обмен является симметричным или дополнительным – в зависимости от того, базируется он на равенстве или на различии» [28, с. 97-98].

Психологическое направление представлено работами научной культурно-исторической школы Л.С. Выготского, в которой доказано, что порождение значений возникает как культурно-исторические формы фиксации социального опыта. Л.С. Выготский обосновал, что становление личности ребенка и его личностного роста обусловлено социально-культурной средой [33]. В дальнейшем теория была обогащена идеями о порождении многомерного образа мира (А.Н. Леонтьев) [93], идеями порождения речевого высказывания (А.А. Леонтьев) [94] и др.

Социопсихологическое направление представлено работами П. Лазерсфельда (анализ эффектов массовой коммуникации), К. Левина (анализ групповой динамики в коммуникативных процессах), К. Ховланда (убеждающая коммуникация) [167].

Изучение коммуникации с точки зрения различных наук позволило нам согласиться с подходом Р. Крейга, который выделил семь направлений развития коммуникологии как метатеории, или интегративной науки о коммуникациях, изучающей сущность, структуру и тенденции развития коммуникации, коммуникационные процессы в обществе, природе и технических системах [83].

Истоки первого риторического направления идут от «Риторики» Аристотеля, второе направление родилось из семиотики – науки о знаках, в которой коммуникация понимается как общение и взаимодействие субъектов, опосредованное знаками [106]. Представители третьего феноменологического направления понимают коммуникацию как проживание чужого опыта.

В четвертом, кибернетическом направлении коммуникация рассматривается как процесс обработки информации, в котором очень важна обратная связь и, соответственно, идет поиск методов и механизмов выстраивания обратной связи.

В пятом, социопсихологическом направлении коммуникация понимается как экспрессия, взаимодействие и влияние субъектов друг на друга. Шестое направление отражает социокультурную традицию, в которой коммуникация понимается широко – как производство и воспроизводство социального порядка. Седьмое направление отражает критическую традицию, понимающую коммуникацию как дискурсивную рефлексию и гегемонию идеологии [83, с. 86].

Проведенный нами анализ показывает, что существует и восьмое направление развития теории коммуникации – культурологическое, которое исследует межкультурные коммуникации, а именно коммуникативное взаимодействие носителей разных культур и выявляет факторы, способствующие и мешающие взаимодействию субъектов. В исследовании «Коммуникация между культурами» выделены восемь культурно обусловленных компонентов процесса коммуникации, рождающих межкультурные барьеры: отношения «свой – чужой», стереотипы, социальную организацию культуры, образ мышления, социальные роли и нормы, знание языка, восприятие пространства, отношение ко времени [125].

В этом направлении также изучается «диалог культур» как устойчивый процесс взаимодействия и взаимообмена культур, ведущий к расширению совместного культурного пространства [27; 35; 40].

Мы выделяем также в интенсивном развитии коммуникологии педагогическое направление (Е.В. Архипова, Е.О. Галицких, В.В. Давыдов, С.Ю. Карпук, Т.А. Краснова, Т.В. Погребкова, В.В. Сериков, Ю.Л. Троицкий, В.И. Тюпа, Д.Б. Эльконин и др.) [7; 36; 42; 72; 82; 122; 138; 157; 160; 181], в котором коммуникация понимается прежде всего как способ взаимодействия в процессе обучения. Особенностью этой коммуникации является направленность на осмысление и понимание информации, рождение смыслов в процессе работы с этой информацией или учебным содержанием, то есть педагогическое взаимодействие субъектов образования является содержательным, диалоговым и выступает как образовательный ресурс.

Т.А. Краснова в своих работах подчеркивает, что коммуникация – это прежде всего содержательное взаимодействие, предполагающее обмен разным содержанием (информацией), и в ходе этого обмена происходит развитие самого содержания [82]. Очевидно, особенностью образовательной коммуникации (по сравнению с педагогическим общением) является ориентация на содержательное взаимодействие – взаимодействие в отношении учебного содержания, когда сам процесс коммуникации выступает как образовательный ресурс.

Также существует информационно-педагогический подход, в котором процессы образовательной коммуникации рассматриваются в рамках электронного обучения на примере обучения студентов (В.В. Грачев, Т.Н. Носкова, А.И. Шутенко).

Анализ различных теорий и моделей коммуникации на основе междисциплинарного подхода позволил сделать следующее промежуточное обобщение:

- структура коммуникации включает в себя субъектов коммуникации, цель коммуникации, содержание и результат коммуникации;
- информация имеет коды, может кодироваться педагогом и передаваться учащимся; существуют способы кодирования; кодом в речевой коммуникации является язык, который используют все участники коммуникации;
- различают невербальную (такесика, кинесика, проксемика) и вербальную (речевая, письменная, слушание, говорение) формы коммуникации. Под вербальной коммуникацией понимается «целенаправленный процесс передачи при помощи языка (языкового кода) некоторого мысленного содержания» [22, с. 25].

Важным событием для развития новой парадигмы образования является «коммуникативный поворот» немецкой педагогической науки к феномену коммуникации в 70-е годы XX века. Культурологическая, социально-экономическая и политическая составляющие явили собой расширение контекста исследований в области образования. Если мы хотим избавиться от негативных проявлений в функционировании целостной системы, то анализ какого-либо явления должен быть тесно связан с социальным контекстом (М. Хоркхамер).

Таковыми негативными проявлениями, не способствующими сохранению культурной традиции, выступают отсутствие взаимопонимания между поколениями и кризис форм общения [81].

Исследователи подчеркивают взаимосвязь феноменов коммуникации и взаимодействия. «В качестве средства достижения взаимопонимания о правилах и нормах совместного «действования» и в качестве процесса передачи и обмена информацией коммуникация делает возможным само взаимодействие» [171, с. 218]. При этом цели коммуникации определяют действия субъектов, направленные на взаимопонимание о смыслоориентациях и целях «действования» [171, с. 229].

Язык выступает символической средой, в которой возможно достижение согласия на основе диалогического взаимодействия и коммуникации [5; 56; 63; 183]. В дидактических теориях конкретных образовательных дисциплин неперенным компонентом в процессе усвоения знаний является сегодня создание необходимых условий для непринужденной коммуникации. Таким образом, целью современного обучения выступает формирование коммуникативной компетенции в ее лингвистическом и социальном измерениях (Н.В. Кравцова) [81]. Отсюда возникает необходимость теоретического обоснования педагогических стратегий организации коммуникации.

Очевидно, что развитие коммуникативных практик и в современном обществе, и в образовании становится велением времени. Однако продуктивная двунаправленная коммуникация предполагает гуманитарное мышление и гуманитарное знание. Точно пишет об этом В.И. Слободчиков: «Собственно человеческое в человеке – это почти всегда другой человек...» [144, с. 53]. Образно говоря, заметная часть сознания, духовного мира учащегося складывается из того, что он постигает в опыте диалогического общения с другим человеком, в опыте диалогического обучения [145]. Поэтому диалогическое обучение направлено на активизацию понимания, толкования и интерпретацию своего бытия как текста. А также на поиск себя и своего места в мире через адекватный этому миру язык, открывающий ему определенные смыслы, а не образование, организованное в рамках гуманитарных предметов (О.Р. Демидова) [48]. Тексты разного рода

(тексты жизни; тексты культуры; текст как проявляющаяся реальность; тексты вербальные и пр.) позволяют создать образовательное пространство как пространство культурных смыслов, обращенных к субъективности, которая всегда появляется в диалоге.

Ориентация на диалог, дискурсивные практики, взаимопонимание и самопонимание, самоопределение проявляется в реализации принципа субъектности в образовании, в субъектоцентрированном подходе к учащемуся. Появление результатов исследований и длительного педагогического дискурса в журнале «Дискурс. Коммуникативные стратегии культуры и образования» поставило перед наукой и педагогической общественностью проблему необходимости новой методологии педагогической науки как выращивания живого знания в коммуникативных практиках учащихся и педагогов на основе реализации в образовании принципов диалогичности и субъектности.

Очевидно, что в этом контексте самым заметным явлением в современной педагогической науке является коммуникативная дидактика, ведущими идеями которой является приоритетность коммуникации и процедурных знаний в современном познании [41; 46; 47]. Коммуникативная дидактика противостоит старой традиционной знаниевой парадигме. Именно благодаря выходу коммуникативной дидактики за рамки привычных, стереотипных действий возможно обоснование новых образовательных практик и педагогических стратегий на основе реализации процедур коммуникации, понимания, рефлексии в процессе обучения [139; 140]

Взаимодействие в дидактическом процессе знаний, опыта и понимания – вот три ключевых момента школы коммуникативной дидактики (Ю.Л. Троицкий, В.И. Тюпа) [157; 159; 161]. Традиционное знание, полученное в процессе обучения, – это всего лишь владение специальным предметным языком. Такое знание имеет мало общего с духовным опытом обучающейся личности, так как оторвано от смыслообразования, оно остается интеллектуальным балластом. Духовный (экзистенциальный) опыт есть язык «внутренней речи». Понимание, таким образом, есть «смыслообразующий механизм «интериоризации»

(Л.С. Выготский) [32].

Критикуя традиционную дидактику, авторы коммуникативной дидактики отмечают ее негативный момент в том, что урок не становится полноценным коммуникативным событием, что не происходит конвергентного взаимодействия сознаний. Взаимодействие на уроке сводится всего лишь к ролевому и формализму. Соответственно, происходит лишь информирование школьника, при этом коммуникативные процессы сообщения и получения информации, являющиеся мощным образовательным ресурсом, выступают при этом лишь средством. В такой ситуации сообщаются только тексты, в лучшем случае – их значения. Но не сообщаются смыслы, потому что для передачи смыслов необходимо диалогическое общение – они обретаются индивидуальным сознанием в диалогическом общении с Другим. По М.М. Бахтину, «актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам» [16, с. 350].

До широкого распространения термина «коммуникация» при изучении тех вопросов, которые теперь связывают с ним, использовались такие понятия, как «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «общение», «педагогическое общение», «коммуникация», «образовательная коммуникация» [12; 57; 62; 74; 119; 123]. Для решения задач нашего исследования необходимо установить общее и особенное между ними, чтобы выявить сущность образовательной коммуникации.

Рассмотрим понятие «взаимодействие». В философии взаимодействие понимается как категория, отражающая взаимосвязь одного объекта с другим объектом (Г. Гегель, Э.В. Ильенков, И. Кант, Б.М. Кедров и др.) [37; 61; 67; 73]; в психологии рассматривается в русле теории отношений (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев) [3; 107]; в социальной психологии изучается в контексте процессов восприятия и понимания человека человеком (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Н.Н. Обозов и др.) [4; 19; 109]; в педагогике взаимодействие рассматривается как развивающееся явление (И.Б. Котова, А.Н. Орлов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) [80; 111; 143; 178], как условие аксиологической ориентированности учителя

на ценности образования (Т.К. Ахayan) [10], на ученика как ценность (А.П. Тряпицына) [158], на субъектность как ценность (В.В. Горшкова, А.Н. Ксенофонтова) [39; 86].

Таким образом, взаимодействие как объективно существующее явление, проступая в социальных отношениях, влияет на восприятие и понимание людьми друг друга. В работах В.В. Горшковой, А.Н. Ксенофонтовой, А.П. Тряпицыной отражена идея педагогического взаимодействия как сущностной характеристики образовательного процесса [39; 86; 158]. Ученые подчеркивают важность отношений, взаимовлияний субъектов этих отношений друг на друга, выделяя два плана – внешний и внутренний. Внешний план реализуется в сотрудничестве, в совместной работе, коммуникации. Внутренний, или личностный, план основан на эмпатии, понимании, взаимопроникновении сознаний. Особенностью педагогического процесса являются изменения, которые происходят в поведении, деятельности, личностных качествах и отношениях педагога и учащихся [21; 24; 60].

Закономерно, что исследователи выделяют функционально-ролевую и личностную стороны педагогического взаимодействия.

Первая связана с ролью учителя – должностного лица по организации деятельности обучающихся, контролю ее результатов, направлена на преобразование когнитивной сферы учащихся. Соответствие достижений учащихся заданным эталонам выступает критерием успешной деятельности педагога.

Учитель, реализуя собственную потребность и способность быть личностью, в процессе взаимодействия передает обучающимся свою индивидуальность, которая, в свою очередь, формирует соответствующую потребность и способность у учащихся. Так представлена личностная сторона педагогического взаимодействия, которая в наибольшей степени влияет на мотивационно-ценностную сферу учащихся. Научное знание и содержание образования являются средством преобразования этой сферы [124].

Педагогическое общение выступает одной из форм педагогического

взаимодействия учителей с учащимися. Рассмотрим это понятие. Общение является сложным и весьма многогранным понятием, имеющим различные трактовки у разных авторов. В педагогическом словаре общение трактуется как «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера)» [114, с. 96].

Исследователи выделяют такую характеристику общения, как многофункциональность [14; 54; 58; 77; 103; 108]. Общение реализуется посредством пяти функций:

- прагматической как необходимости объединения людей в группу для решения учебных и жизненных проблем;
- формирующей как передачи знаний и опыта от старшего поколения младшему;
- утверждающей свою самость и успешность как возможности утверждения себя и своей позиции, своего мнения;
- межличностной как поддержания межличностных отношений;
- внутриличностной как диалога с самим собой и понимания себя [53, с. 11].

А.А. Леонтьев, характеризуя педагогическое общение, называет его профессиональным и выделяет следующие характеристики: направленность на создание благоприятного психологического климата; направленность на развитие учащегося; на мотивацию и оптимизацию учебной деятельности и развитие ее творческого характера; направленность на отношения между педагогом и учащимся [95, с. 3]. А.А. Леонтьев обращает внимание на то, что педагогическое общение «обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [95, с. 20].

Между тем ряд ученых разделяют понятия общения и коммуникации. И хотя

в своих работах М.С. Каган утверждает, что общение понимается как «коммуникативный вид деятельности» [64, с. 17], при этом отстаивает точку зрения, что общение и коммуникация – это два разных феномена. Общение, по мнению М.С. Кагана, отличается от коммуникации по следующим признакам:

- общение является связью равных партнеров, а коммуникация предполагает функциональное неравенство сторон (отправитель сообщения – получатель послания);

- общение имеет целью общность, а коммуникация – передачу информации;

- общение возможно лишь при свободном вхождении в него его участников, а коммуникация обязывает человека принять и усвоить ту информацию, которая передается;

- общение интенционально, так как предполагает ориентацию на индивидуальность партнера, а акт коммуникации безличен – послание отправляется «всем, всем, всем» [65, с. 296].

По мнению С.Ф. Сергеева, «общение объединяет все виды человеческих взаимоотношений, а под коммуникацией понимается лишь один из видов межличностного взаимодействия, связанный с передачей и приемом информации», то есть коммуникация намного уже общения: она выстраивается по каналу передачи информации [136, с. 27].

Объектом нашего исследования выступает образовательная коммуникация школьников. Образовательная коммуникация школьников стала предметом диссертационного исследования С.Ю. Карпук, которая обосновала это понятие: «образовательная коммуникация – интерактивное взаимодействие субъектов образования в процессе переработки информации, направленное на ценностно-смысловое согласование и понимание содержания образования с целью его присвоения» [72, с. 6].

Важно отметить, что образовательная коммуникация как коммуникативное взаимодействие учителя и учащихся представляет собой не просто обмен информацией, но движение между ее участниками смыслов и значений. Для понимания этих смыслов и значений необходима обратная связь. Именно обратная

связь позволяет обнаружить понимание другого человека и понимание самого себя, своих истинных эмоций и чувств, своей мировоззренческой позиции. Очевидно, что характеристикой образовательной коммуникации выступает ее двунаправленность: в воздействии на учителя и в совершенствовании самого себя (самовоспитании) [129; 134].

Также в образовательной коммуникации выделяются две линии обмена информацией – эмоциональный обмен и интеллектуальный обмен. Эмоциональный обмен информацией проявляет себя через переживания, чувства, ощущения. Интеллектуальный обмен информацией выстраивается за счет осознанных, регулируемых слов и действий. Подробнее рассмотрим интеллектуальную составляющую образовательной коммуникации, связанную с направленностью на процесс познания, чтобы выявить характеристики образовательной коммуникации.

Прежде всего отметим предметность или содержательный потенциал образовательной коммуникации для субъекта общения. Коммуникация всегда осуществляется относительно какого-либо предмета. В образовательной коммуникации таким предметом выступает предметное содержание.

Результат процесса обучения как процесса учебного познания определяется не только тем, на что он направлен, но и тем, как ученик осуществляет данный процесс, как он включен в процесс взаимодействия, какие способы, приемы, методы применяются [128, с. 167]. Таким образом, важным компонентом в структуре образовательной коммуникации являются средства коммуникации.

Образовательная коммуникация организуется в отношении сообщения, текста, а значит, важнейшим ее элементом является понимание. Так, А.В. Соколов отмечает три формы коммуникационного понимания. Первая, простейшая форма – когда реципиент запоминает, повторяет, переписывает отдельные слова или фразы, не понимая даже поверхностного смысла сообщения. Эта форма обозначается как псевдокоммуникация, в которой отсутствует движение смыслов. Вторая, более сложная форма основана на получении сообщения, но субъект, который получает это сообщение, не постигает его глубинный смысл, ограничиваясь

коммуникационным восприятием (к примеру, текст басни понят, а мораль ее «уразуметь» не удалось). Третья форма основана на получении нового знания для субъекта; при реализации этой формы коммуникационное понимание сливается с познавательным и может быть обозначено как коммуникационное познание [146, с. 23].

Соответственно, эти формы проявляются в процессе обучения и проявляются в степени готовности учащегося:

- передать содержание текста своими словами;
- самостоятельно (без помощи учителя) выполнить нужное действие;
- согласовать свои действия с другими учениками, учителем.

Следовательно, в образовательной коммуникации создается особая общность, которая определяет такие ее характеристики, как интересубъективность и диалогичность, обусловленные взаимовлиянием субъективного опыта каждого на процесс и результат коммуникации. Таким образом, практически все исследователи сегодня выходят на то, что коммуникация разворачивается на основе принципа диалогичности.

Для того чтобы состоялся диалог, необходима Встреча двух сознаний, индивидуумов, обладающих самосознанием. Так, по М. Буберу, «диалог есть Встреча двух людей без посредников и по поводу Другого. Диалог не ограничивается общением, он есть отношение людей друг к другу, выражающееся в характере их общения» [25, с. 19]. Педагогический диалог органично связан с самим содержанием урока, однако выходит за рамки логической предметности. Содержательная сторона диалога в процессе обучения имплицитно включается в содержание коммуникативной ситуации, совмещающей в себе и учебный материал, и скрытый призыв к диалогу. Процессуальной стороной диалога выступает обмен информацией или содержанием образования. А это обуславливает необходимость реализации еще одного принципа коммуникации – принципа коммуникативной успешности; педагогу необходимо создать педагогические условия для того, чтобы учащийся был успешен в коммуникативной деятельности и, как следствие, в учебно-познавательной, чтобы

у учащегося формировалась потребность и в говорении, и в общении со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, подведем итог междисциплинарного анализа образовательной коммуникации.

Коммуникация как явление и понятие, его обозначающее, развивалась параллельно в различных областях научного знания. Предметом исследования коммуникологии становится коммуникация, которая в узком смысле понимается как сообщение, а в широком – как общение или обмен целостными знаковыми образованиями, в которых отображены знания, мысли, идеи, ценностные отношения, эмоциональные состояния.

Современное понимание термина «коммуникация» в педагогической науке основано на синтезированном междисциплинарном знании, впитав в себя идеи взаимообмена, взаимодействия, интерсубъектности, понимания, интерпретации и др.

Анализ изученной литературы позволяет зафиксировать традиционные структурные компоненты образовательной коммуникации (субъекты коммуникации, цель, содержание, способ, результат) и выделить характеристики образовательной коммуникации (предметность, интерсубъективность и диалогичность).

Опираясь на проведенный анализ, мы под образовательной коммуникацией будем понимать педагогическое взаимодействие, направленное на процесс интеллектуального и эмоционального обмена информацией при освоении содержания образования посредством коммуникативных ситуаций. Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что при организации коммуникации учащихся педагог должен опираться на принципы диалогичности, субъектности и успешности.

Рассмотрение смежных понятий «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «общение», «педагогическое общение», «коммуникация», «образовательная коммуникация» позволяет зафиксировать неточность педагогической терминологии в настоящий момент, смысловые пересечения. В

качестве особенности образовательной коммуникации (по сравнению с педагогическим общением) мы выделяем ее ориентацию на содержательное взаимодействие – взаимодействие в отношении учебного содержания, когда сам процесс коммуникации выступает как образовательный ресурс.

Рассмотрение различных видов коммуникации показало, что в исследованиях не рассмотрено понятие «образовательная речевая коммуникация», не определены ее сущность и структура, а также специфика образовательной речевой коммуникации младших школьников, что будет осуществлено в параграфе 1.2.

1.2 Особенности образовательной речевой коммуникации младших школьников

В параграфе обоснована коммуникативно-речевая направленность, свойственная современному процессу обучения, определены сущность, структура и специфика образовательной речевой коммуникации младших школьников, выявлена специфика процесса обучения с позиции требований к образовательной коммуникации и возможностям младших школьников.

Изменения в современном образовании прежде всего касаются форм и способов организации процесса обучения. Традиционный процесс обучения строится на основе передачи учебного содержания и материала от педагога к учащемуся, что в итоге формирует младшего школьника как исполнителя. В современном обществе ставятся другие цели и задачи: необходимо уметь решать сложные проблемы и уметь взаимодействовать между собой на основе коммуникативных способностей и универсальных учебных действий (УУД).

В связи с этим меняются подходы к образованию со знаниевого на конструктивистский и коммуникативный, предполагающие расширение возможностей личностного потенциала учащегося за счет погружения в коммуникативные практики, что ведет к изменению в организации образовательного процесса и процесса обучения как его подсистемы.

Коммуникативно-речевая направленность процесса обучения младших школьников позволяет реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) по достижению выпускниками начальной школы метапредметных результатов, в том числе и коммуникативных учебных действий как инструментов продуктивной коммуникации [164]. Под коммуникативными универсальными учебными действиями понимается «способность быстро и правильно ориентироваться в условиях общения; планировать свою речь, выбирать содержание акта общения; находить адекватные средства для передачи этого содержания; обеспечивать обратную связь» [66, с. 33].

Согласно А.А. Леонтьеву, коммуникация предполагает соблюдение требования естественности деятельности на всех этапах ее формирования [94, с. 128]. Коммуникативность, по мнению В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, основана на применении языка и должна быть приближена в процессе обучения к естественным условиям жизни ребенка, так как «подчиняет себе все стороны обучения – соотношение знаний с умениями и навыками, выбор приемов обучения, способ преподнесения, содержание общеобразовательных и воспитательных задач» [78, с. 102].

Это заставляет нас задуматься над природой диалогических отношений педагога и ученика, учащих между собой, над природой человеческого сознания как знания совместного и задает вектор изменений, направленный на развитие диалогической культуры [55]. Суть этого изменения «заключается в том, чтобы вещную среду, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, то есть раскрыть в ней потенциальное слово и тон; превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе и творящей) личности» [16, с. 366].

Коммуникативно-речевая направленность процесса обучения становится его важной характеристикой [2; 11; 29]. Одним из первостепенных становится вопрос «В чем проявляется коммуникативная направленность процесса обучения в начальной школе?». Для этого необходимо обратиться к определению возрастных

особенностей и специфики обучения младшего школьника.

Изменения в возрастных и личностных характеристиках младшего школьника в современной социокультурной ситуации влияют на характер и способы его общения со взрослыми и детьми [84; 117; 150]. Известно, что современные младшие школьники значительно опережают в своем развитии предшествующее поколение [6; 142; 152]. Накопление и расширение индивидуального жизненного и речевого опыта происходит за счет глубинных изменений в психике. При этом распространенными проблемами в младшем школьном возрасте можно назвать следующие: неспособность ребенка концентрироваться на каком-либо занятии; ухудшение возможности избирательного внимания; повышение рассеянности; трудности восприятия слышимой информации; трудности чтения и понимания слов, текста в целом; снижение возможности избирательной оценки значимости информации; уменьшение объема рабочей памяти; отсутствие интересов, потерю желания и способности чем-то заняться. Сфера общения у современных детей также имеет особенности. Большинство исследователей обращают внимание на проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, неспособность анализировать конфликтные ситуации и находить пути их решения (до 25% изученных) [91; 128; 166].

Исследователи отмечают агрессивный характер более 30% самостоятельных решений младших школьников. Вместе с тем увеличивается группа детей-лидеров, проявляющих способность влиять на других людей (В.В. Семенова, Г.У. Солдатова) [135; 147].

Для нашего исследования представляют важность данные Д.И. Фельдштейна [166; 173], изучившего целый ряд современных исследований, посвященных детству, и сделавшего соответствующие обобщения: для современных школьников характерно значительное снижение социальной компетентности и самостоятельности в принятии решений, а также рост «экранной» зависимости, ограничение общения со сверстниками, появление чувства одиночества, растерянности, неверия в себя; происходит увеличение числа детей с эмоциональными проблемами.

Поэтому сегодня деятельность учителя направлена не только на освоение младшими школьниками имеющейся информации, но и на организацию образовательной коммуникации как средства работы с этой информацией и развитие социальной и коммуникативной компетентности. При этом процесс обучения включает в себя освоение способов мышления, возможность собственного вхождения ученика в культуру на основе проживания различных социальных ролей, понимания, событийности, диалогичности, активности и открытости, расширения речевого опыта младшего школьника в изменяющейся социокультурной ситуации [51; 85; 104; 105].

Начало общественного бытия человека происходит в тот возрастной период, когда младший школьник выступает в качестве субъекта учебно-познавательной деятельности [100]. Готовность к осуществлению названного вида деятельности в этом возрасте определяется уровнем физического, эмоционального и интеллектуального развития младшего школьника.

В.А. Сухомлинский считает, что ученик умственно воспитывается лишь тогда, когда его окружает атмосфера многогранных интеллектуальных интересов и запросов, когда общение с людьми, окружающими его, проникнуто пытливой мыслью, поисками [154].

Этот период является сензитивным для развития теоретического мышления, формирования системных обобщенных знаний, развития способности суждений и умений выстраивать причинно-следственные связи, делать выводы. По мнению Л.С. Выготского, именно в этот период младшему школьнику необходимо общение со сверстниками, для того чтобы он учился размышлять и находить истину [32]. При этом важно, чтобы учебная информация затрагивала сферу личного и речевого опыта младшего школьника. Усвоение информации путем присвоения готовых, кем-то уже сформированных понятий является процессом заучивания языка взрослого, языка данного учебного предмета, соответствующей области науки или культуры. В этом процессе внутренняя речь ученика начальных классов остается незатронутой, так как знания еще являются отчужденными. Необходимо создавать условия для возникновения у младшего школьника

потребности в общении и коммуникации с целью познания учебного материала в школьном сообществе. Известно, что внутренняя речь, как непосредственная форма мысли, развивается не путем накопления информации, а путем обогащения личного опыта – опыта предметного общения. Действительный смысл внутреннего слова коренится в понимании мира учащимся. Во внутренней речи Л.С. Выготский находит субстанцию, в которой личностное начало в обучении кристаллизуется, конденсируется, укрепляется. Происходит «превращение совершенно самостоятельного и своеобразного синтаксиса, смыслового и звукового строя внутренней речи в синтаксически расчлененную и понятную для других речь» [32, с. 156].

Начальная школа – это этап овладения способами структурирования развернутого связного высказывания при произвольном построении монолога. Это тот возрастной период, когда осваивается умение вести диалог со сверстниками, со взрослыми, начинается обучение монологической речи [163].

Важно создавать условия для речевой деятельности и коммуникации младших школьников. Именно в речи (устной или письменной) учащийся начальной школы выходит на самоопределение своего жизненного мира, обретение личностных смыслов и своего голоса, что делает его субъектом коммуникации. Исследователями установлено, что субъектом коммуникации школьник становится постепенно на основе интериоризации социальных знаний в личностное живое знание, когда он совершает переход от внешней речи к внутренней. Это позволяет ему выйти на диалог с самим собой и другими участниками коммуникации, что приводит к соучастию, к взаимопониманию, к совместному поиску решений. Инструментом коммуникации выступает слово, понятие, суждение, знание учебного материала, текст (Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова) [89; 165]. Л.С. Выготский в работе «Педагогическая психология» указывал на то, что грамотный школьник отличается от неграмотного не тем, что первый умеет, а второй не умеет писать, а тем, что первый двигается в другой структуре знаний, нежели второй. У первого совершенно иное отношение к своей собственной речи и, следовательно, к тому основному средству формирования

мысли, которым является речь», – дает нам ключ к пониманию коммуникативного обучения [33, с. 489].

По утверждению А.А. Леонтьева, для учителя начальных классов является важным понимание сущности коммуникативной задачи в процессе обучения, какие именно причины (мотивы) обуславливают высказывание, какие факторы «ведут к тому, что данный человек говорит именно то, что он говорит, и именно так, как он говорит» [94, с. 29]. Учителю важно понимать, какое содержание текста должно быть понято учеником, какие условия для этого ему необходимо реализовать.

Обращение к характеристике младшего школьника позволяет нам определить специфику образовательной речевой коммуникации на основе детального рассмотрения ее структуры. Анализ содержания теорий коммуникации, осуществленный в первом параграфе данного исследования, позволил выделить типовую структуру коммуникации: субъектов, цель, содержание, способ, результат. Очевидно, что в образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младшего школьника эта структура будет усложняться, так как перед педагогом стоят образовательные задачи, направленные на усвоение предметного содержания, что связано со спецификой познавательных процессов младшего школьника.

Рассмотрим первый компонент – субъекты коммуникации. Это педагог и учащиеся. Педагог при организации образовательной речевой коммуникации должен быть готов к:

- выбору способов общения, определению общего настроения учащихся, их психофизической готовности к высказыванию (диалогу, монологу);
- созданию у младших школьников эффекта первичного впечатления о предмете обсуждения;
- уточнению способов коммуникативного взаимодействия и конструированию коммуникативной ситуации на материале предметного содержания;
- реализации механизмов и средств, которые требует складывающаяся коммуникативная ситуация;

- выбору педагогической стратегии достижения намеченной цели.

Учащийся в речевой образовательной коммуникации обязательно является субъектом, так как порождение речи требует от него самоопределения. Таким образом, коммуникации на уровне субъектов могут выстраиваться в следующих вариантах:

- учащиеся взаимодействуют между собой, когда они вступают в диалоговое взаимодействие;
- педагог может работать в паре с учащимися;
- педагог может выстраивать коммуникацию с группой учащихся.

Следующим компонентом выступает цель. По мнению Л.Л. Балакиной, такой целью могут быть коммуникативная компетентность, общее коммуникативное пространство, понимание и взаимопонимание, собственно дискурс [13].

Мы считаем, что одной из целей образовательной речевой коммуникации выступает организация совместной познавательной коммуникативной деятельности всех участников, так как коммуникация разворачивается в процессе обучения. Отсюда проистекает двунаправленность цели: с одной стороны, это познание, с другой – коммуникативные умения, речевой опыт.

Представляет важность вывод исследователей о том, что единицей образовательной речевой коммуникации выступает коммуникативная ситуация.

А.В. Формановская под коммуникативной ситуацией понимает комплекс внешних условий общения и внутренних состояний участников коммуникации, представленных в речевом произведении, направляемом адресату [167]. И.П. Сусов уточняет структуру коммуникативной ситуации применительно к высказыванию или речевому действию: «Я – сообщаю – тебе – в данном месте – в данное время – посредством данного высказывания – о данном предмете – в силу такого-то мотива или причины – с такой-то целью или намерением – при наличии таких-то предпосылок или условий – таким-то способом». Примечательно, что общение, направленное на Другого, для которого необходимо понимание динамической совокупности всех обстоятельств, места и времени, также называют коммуникативной ситуацией [115, с. 56].

М.П. Воюшина в докторском исследовании обосновала единство и взаимозависимость речевой и коммуникативной деятельности и в качестве ведущего метода обучения младшего школьника – частично-поисковый метод. В рамках этого метода можно рассматривать речевую деятельность элементом коммуникативной, позволяющей проявить личностные смыслы участникам взаимодействия. Работа с художественным произведением в этом случае позволяет выявлять его языковые особенности, тем самым подталкивая младшего школьника к развитию своей речи, накоплению речевого опыта [31, с. 10].

Мы считаем, что коммуникативная ситуация для младшего школьника может выступать дидактическим средством как речевого его развития, так и личностного. Отталкиваясь от приведенных выше определений, в дидактическом контексте мы под коммуникативной ситуацией будем понимать комплекс внешних условий, направленных на включение субъектов в речевую коммуникацию относительно учебного содержания.

Это определяет ее характеристики: взаимодействие участников коммуникации как субъектов речевой деятельности; наличие предмета – темы для обсуждения, определенного учебного содержания, которое по уровню сложности находится в зоне ближайшего развития учащегося (не слишком простое и не слишком сложное).

Очевидно, что при конструировании коммуникативных ситуаций необходимо учитывать значимость для младшего школьника тематики, имеющей для него субъективный смысл. Так как в сознании школьника отражается в большей степени субъективный смысл, нежели значение предмета, то есть общечеловеческая ценность существует как частночеловеческая (В.С. Библер) [18].

Коммуникация обладает процессуальными характеристиками – временной и пространственной, – что позволяет говорить о хронотопе образовательной речевой коммуникации как структурном компоненте [176, с. 170]. Так, А.В. Соколов в своих работах выделяет три вида хронотопа: генетический, личностный, социальный [146, с. 22].

Пространственно-временная среда личности связана с личностным

хронотопом и проявляется во внутренней речи, выполняя функции: 1) «полуфабриката» внешних высказываний, смысл которых окончательно «совершается в слове» (Л.С. Выготский) [32]; 2) особого коммуникационного канала, который обращен к «внутреннему голосу» самой личности. Так, при восприятии картин на выставке мы не просто получаем информацию от произведения искусства, а включаемся в скрытый диалог с художником, проживая и переживая его эмоционально, а может, и духовно как личный опыт (А.В. Соколов) [146]. Так и учитель находится между предметным представлением знания и его пониманием, личностным проживанием. Это проживание предметного знания имеет сложную психологическую природу. Учебное содержание как некий текст не просто включается в коммуникативное пространство процесса обучения, оно призвано решать еще и коммуникативные задачи. Любой текст образует вокруг себя своеобразный хронотоп, т.е. «стягивает» в себя время и пространство (разрозненные эпизоды соединяются в восприятии ситуации в целостность, единство, историческое время, соответствующее ситуации, воспринимается в его единстве с настоящей действительностью). И второе состояние хронотопа – это соединение точек зрения автора текста и слушателя, пересечение их позиций в процессе внутренней коммуникации.

Это предполагает интерпретацию, конструирование коммуникативных ситуаций, направленных на порождение предметно-смыслового содержания на языке конкретного учебного предмета. Приспосабливаясь друг к другу, участники педагогической коммуникации стремятся найти общий язык. Это станет возможным, когда у них появится потребность не только понять друг друга, но и присутствовать в совместной временной ситуации, понятной для них (Н.С. Ефимова) [53, с. 160]. На определение пространственно-временных координат образовательной речевой коммуникации влияют также ролевые характеристики участников коммуникации. Следует заметить, что ситуативные роли учителя и учащихся взаимосвязаны. Учитель должен хорошо знать себя в бесконечном множестве самопроявлений, и чем больше граней видит он в себе, тем больше у него возможностей общаться с большим числом граней ученика

(Н.В. Кравцова) [81, с. 218].

Таким образом, хронотоп коммуникации – пространство, время, условия разворачивания коммуникации, задающие формат взаимодействия субъектов коммуникации.

Важным компонентом является содержание коммуникации. Определим понимание ее сущности. Содержание коммуникации рассматривается, с одной стороны, через призму содержания учебного предмета, с другой – как возможность включения этого материала в качестве «субъективного текста» в процесс коммуникации и процесс познания. Важен не только вопрос «что это такое?», но и вопрос «что это значит для меня?» Признаком качества коммуникации в данном случае является то, что вопросы и ответы возникают у самого учащегося, а не подсказываются учителем.

Важно, что ученик начальных классов усваивает какой-либо материал только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и мотивация такого усвоения. То, как будет учиться младший школьник, зависит от того, какой смысл он в этом видит и как он умеет преобразовывать учебный материал. В этом преобразовании учебного материала неизбежно скрыт творческий момент. Учащиеся сталкиваются с задачами, требующими от них осуществления учебно-познавательной деятельности на частично-поисковом и творческом уровне [155]. По мнению В.В. Давыдова, требуется обучение младшего школьника формам предметного, пространственно-графического или символического моделирования [42, с. 5].

В образовательной коммуникации компонентом также могут выступать средства коммуникации, понимаемые как дидактические средства, которые инициируют поисковую и познавательную активность младшего школьника, например, проблемный вопрос, метафора, ассоциации и т.д.

Образовательный результат в речевой коммуникации для младшего школьника – усвоение знаний и обмен информацией в ходе совместной познавательной деятельности участников коммуникации, которая имеет линию усложнения: от порождения речевого высказывания учащимися до порождения ими текста.

Результатами образовательной речевой коммуникации, в которой деятельность учащихся организуется на основе самостоятельного поиска и открытия знаний, также являются:

- понимание младшим школьником зависимости использования языковых средств от конкретной коммуникативной ситуации и осознание их вариативности;
- накопление опыта выбора языковых средств в соответствии с особенностями коммуникативной ситуации;
- создание устных и письменных высказываний, отвечающих критериям содержательности, связности, цельности;
- активность учащегося в коммуникации;
- развитие мотивации к учебно-познавательной деятельности;
- формирование речевого опыта младшего школьника.

Коммуникативные умения по сравнению с речевыми являются более широкими по смыслу и имеют два показателя: 1) умение использовать личностные способности для достижения коммуникативной цели; 2) владение культурой общения. Следует отметить, что формирование культуры общения младшего школьника продуктивно в том случае, если ситуации и события обращены к реальному речевому опыту ребенка, с одной стороны, а с другой – расширяют круг знакомых ему текстов и языковых средств. В исследованиях доказывалась важность накопления, расширения и актуализации речевого опыта как речевого механизма (Ю.Н. Караулов, М.Р. Львов, Т.В. Погребкова, М.С. Соловейчик, Е.П. Суворова) [71; 101; 122; 148; 151].

Исследования онтогенеза детской речи, проведенные М.Р. Львовым [101], показали, что ребенок овладевает речью через «языкопользование», то есть в процессе общения. В период дошкольного детства рождается актуальный речевой опыт, а потом наращивается в начальной школе. Так, в процессе обучения в школе, по мнению В.А. Чибухашвили, «ребенок должен осмыслить содержание речевого опыта, а затем расширить и усовершенствовать его, что составит основу его языковой и коммуникативной компетенций» [176, с. 173].

Для формирования речевого опыта очень важно создание ситуаций говорения: «Существует тесная взаимосвязь между субъектным речевым опытом и языковой интуицией, формирующейся также в процессе «языкопользования» (М.Р. Львов) [101]. Именно опираясь на это органичное единство, апеллируя к личному речевому опыту учащихся, расширяя и совершенствуя его, можно не только достичь наиболее значимых успехов в осознанном овладении знанием о языке, но и преодолеть в определенной степени индивидуальный разброс в овладении школьниками учебным материалом» [102, с. 98]

В диссертационном исследовании Л.В. Савельевой разработана гармонизирующая модель начального языкового образования, направленная на актуализацию познавательного потенциала школьников, и определены зависимости и отношения факторов и компонентов, влияющих на развитие этого потенциала [131, с. 123]. Автор в качестве одного из компонентов рассматривает речевой опыт (рисунок 1).

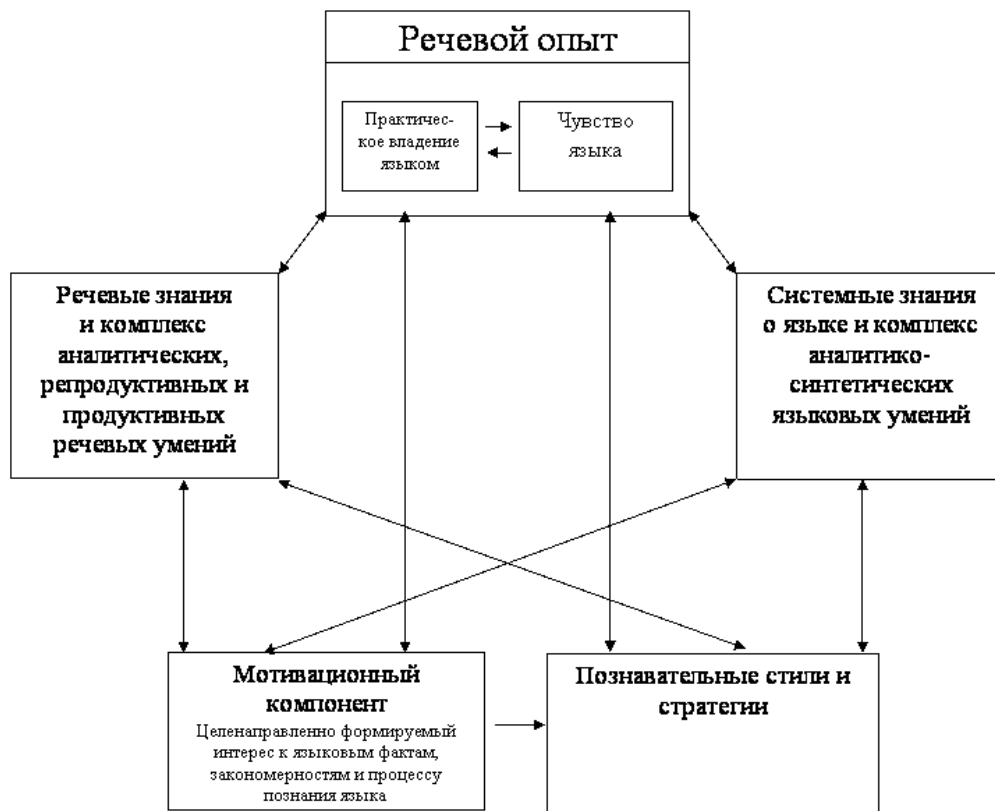


Рисунок 1 — Становление потенциала овладения языком
в концепции Л.В. Савельевой

По мнению исследователей, речевой опыт включает практический опыт и

чувство языка (эмпирические обобщения наблюдений над языком) и формируется в коммуникации (Е.Д. Божович, Ю.Н. Караулов, М.Р. Львов, Л.В. Савельева, В.А. Чибухашвили и др.) [20; 71; 101; 131; 176].

В качестве основы рабочего определения нашего диссертационного исследования мы берем определение Ю.Н. Караулова, который считает, что речевой опыт – это способность человека решать языковыми средствами коммуникативные задачи [71, с. 164].

Т.В. Погребкова в исследовании «Семантика восприятия в речевом опыте младшего школьника» определяет речевой опыт как коммуникативный «капитал» школьника, который накапливается в процессе речи (рецептивной, репродуктивной, интерпретативной, креативной) и затем используется в последующей его речевой деятельности, повышая его речевые возможности, способствуя ее успешности. «Речевой опыт школьника «измеряется» кругом прецедентных текстов, репертуаром речевых жанров и вторичных текстов, диапазоном фактур. «Источником» материала для этого служат письменные сочинения школьников, их устные высказывания, наблюдение за их слушанием и так далее» [122, с. 7].

Характеризуя речевой опыт младшего школьника, мы можем выделить две сферы общения, которыми он определяется: внешкольный (реальный) и школьный (искусственный, культивируемый в школе), который представляет важность для нашего диссертационного исследования.

Анализ научной литературы показывает, что при исследовании различных сторон формирования речевого опыта учащихся первоначально использовалось наблюдение [43; 44; 52; 79; 97]. Позже стал применяться биографический метод, включающий исследование как самого автора, так и продуктов его деятельности, затем метод сравнения. Например, сравнивались фрагменты литературных текстов и сочинения учащихся фабрично-заводских училищ, созданные по самостоятельно написанному плану [92].

Известный ученый Т.А. Ладыженская проводила лонгитюдное исследование на основе записи устных пересказов школьников на магнитофонную пленку [92].

Анализ текстов подтвердил взаимосвязь изменения содержания в пересказе с ростом общего развития обучающегося, а содержание напрямую связано с языковым оформлением высказывания. В дальнейших исследованиях сравнению подлежат пересказ школьников и текст для пересказа.

В конце 30-х годов XX века в ходе применения семантико-грамматического способа осознания речи Д.Б. Эльконин пытался установить, какое значение приобретает само слово, а не часть речи, к которой оно принадлежит [181]. Начиная со второй половины 70-х годов объектом изучения становятся речевые умения [141; 175; 180], в начале XXI века – механизмы речи. Тем самым начинается исследование новой стадии речевого развития и формирования речевого опыта младшего школьника.

Как видно из приведенного анализа показателей изучения речевого развития учащихся, работы младших школьников представлены незначительно. В своих исследованиях ученые-методисты в основном обращали внимание на развитие письменной речи учащихся и предметное усвоение материала урока [96].

Мы согласны с исследованиями К.Ф. Седова, который обращает внимание на дискурсивное мышление ученика и определяет его как «особый вид вербального (невербального) мышления, обслуживающего процессы порождения и смыслового восприятия дискурсов» [133, с. 9]. Исследователь резюмирует, что отражение многообразных социально значимых коммуникативных связей и отношений рождается в процессе применения обучающимися различных способов разворачивания замысла (намерения) в текст.

Таким образом, следует уточнить понятие речевого опыта в контексте образовательной коммуникации как способности человека решать языковыми средствами коммуникативные задачи в процессе обучения. Учитывая выводы ученых, исследовавших взаимосвязь речи и мышления, следует подчеркнуть, что расширение речевого опыта является также и отражением развития когнитивных процессов.

Необходимо отметить и такой компонент коммуникации, как управление. Управление коммуникацией носит опосредованный характер в соответствии с

заранее спроектированным учителем содержанием коммуникации, учитывающим возможности и речевой опыт младшего школьника. Управление можно охарактеризовать как тактическое, так как оно требует от педагога умения выбирать тактики и дидактические средства, чтобы решать промежуточные задачи. Это и задачи развития мотивации, и задачи самоопределения учащегося в коммуникативной деятельности, и организация понимания, рефлексии и т.д.

Исследование структуры и особенностей образовательной речевой коммуникации младшего школьника позволило нам вывести дефиницию данного понятия: *образовательная речевая коммуникация младших школьников* – это процесс интеллектуального и эмоционального обмена информацией при освоении содержания образования на основе коммуникативной ситуации, направленной на формирование речевого опыта младшего школьника.

Для включения учащегося в продуктивную коммуникацию педагог опирается на принцип субъектности и создает для него специальные условия, связанные с личностным ресурсом, с реализацией субъектности учащегося.

Таким образом, коммуникативно-речевая направленность процесса обучения младших школьников проявляет себя, во-первых, в соответствующих педагогических условиях: коммуникативное обучение становится источником конструирования нового знания и развития речи, формирования речевого опыта. Во-вторых, меняется позиция учителя: он в большей степени становится ориентированным на интересы, потребности, способности, жизненный и речевой опыт младших школьников, так как организация образовательной речевой коммуникации основана на согласовании мнений, установок, позиций и на понимании и взаимопонимании. В-третьих, меняется позиция учащегося: он больше проявляет активность и самостоятельность в коммуникации; в речевой деятельности проявляются мировоззренческие установки, внутренний мир младшего школьника; формируется его мотивация к учебно-познавательной деятельности. Младший школьник становится успешным в коммуникации, что определяет во многом успешность его учебно-познавательной деятельности. При этом в коммуникативном обучении знания по-прежнему являются целью, но

коммуникация, основанная на понимании (текста, события, ситуации), а не только на усвоении и запоминании, превращает его в открытое, живое, движущееся знание. А смысл обучения в этом случае переориентирован с простой передачи набора знаний, блоков определенной информации на обучение способам поиска, восприятия и работы с этими знаниями.

Следовательно, изучение возрастных характеристик учащихся начальных классов, а также результатов исследований современных школьников позволяет сделать выводы о специфике образовательной коммуникации, которая заключается в необходимости расширения речевого опыта младших школьников, создании специальных условий для их самоопределения в коммуникативных ситуациях за счет актуальности предлагаемой тематики. Тематика учебного содержания должна быть интересна младшему школьнику, вызывать у него эмоциональный отклик и мотивацию к познанию. Подтверждаются выводы, сделанные в первом параграфе, о необходимости при организации образовательной речевой коммуникации учитывать принципы субъектности, диалогичности и успешности младшего школьника.

В параграфе также уточняется структура образовательной речевой коммуникации младшего школьника: субъекты коммуникации (учащийся – учащийся, учащийся – педагог, педагог – учащиеся), цель коммуникации (организация совместной познавательной коммуникативной деятельности всех участников), содержание коммуникации (учебный материал, дифференцированный по уровню сложности, эвристичности, креативности), средства коммуникации (дидактические средства, инициирующие поисковую и познавательную активность говорящего – вопрос, метафора, ассоциация и т.д.), хронотоп коммуникации (пространство, время, условия разворачивания коммуникации, задающие формат взаимодействия субъектов), образовательный результат (расширение речевого опыта младшего школьника – от индивидуального речевого опыта до выстраивания диалогического совместного опыта и включения младшего школьника в дискурсивные практики), управление коммуникацией (руководство коммуникативной деятельностью с учетом индивидуальных

возможностей и речевого опыта младшего школьника).

Следующий параграф будет посвящен разработке модели и определению педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.

1.3 Модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников

В параграфе представлено описание модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников; определяются виды педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации и коммуникативных ситуаций.

Разработка модели составляет суть педагогического моделирования. Рассмотрим содержание понятий «модель», «моделирование».

В.А. Штофф модель понимает широко – как своеобразную форму и одновременно средство научного познания, а под моделированием подразумевает путь познания от наблюдений и экспериментов к различным формам теоретических обобщений [179]. С.П. Баранов под моделированием понимает исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов [15]. Применительно к нашему диссертационному исследованию мы опираемся на точку зрения данного исследователя.

Организовать какую-либо деятельность – значит упорядочить ее для достижения определенных целей, создать такую структуру, которая будет обеспечивать достижение этих целей.

Моделирование педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников осуществляется для установления роли и места педагогических стратегий в образовательной коммуникации, определения взаимосвязей ее компонентов, выделенных в параграфе 1.1, уточнения

способа построения ее как определенной системы в условиях процесса обучения младших школьников (специфика выявлена в параграфе 1.2.) и, соответственно, включает полный цикл проектирования от цели до результата.

С учетом специфики педагогических процессов наша модель включает в себя концептуально-целевой, инструментально-стратегический, содержательный, результативный компоненты.

Ключевым компонентом модели выступает инструментально-стратегический. Именно этот компонент отражает специфику и новизну данной модели.

Обратимся к пониманию сущности педагогической стратегии. Для этого рассмотрим первоначально сущность понятия «стратегия». Используемое первоначально в военном искусстве как план ведения боя, понятие прочно заняло свое место в экономических науках (где существует целый спектр определений в экономическом контексте), особенно в менеджменте, вылившись в целое научное направление – стратегический менеджмент. В большинстве определений стратегии обозначаются как способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей (Дж. Брунер); и как операции или шаги, предпринимаемые для того, чтобы улучшить восприятие, хранение и припоминание информации [34, с. 18]; и как закономерности в принятии решения в ходе познавательной деятельности человека [76, с. 27].

В педагогическом менеджменте авторы понимают под стратегией «оптимальный выбор совокупности педагогических действий, направленных на успешное достижение стратегически значимой педагогической цели посредством актуализации потенциала субъектов образовательного процесса, организации их продуктивного взаимодействия и использования необходимых педагогических ресурсов» [34, с. 70].

В педагогических стратегиях реализуются не только общие задачи, но на каждом локальном шаге принимаются во внимание последствия предыдущих шагов (текстовые и контекстные), а также условия последующих шагов [34, с. 79]. Исследователи считают, что сущность педагогической стратегии соотносится с

сущностью процессов прогнозирования и развития [49]. Педагогическая стратегия, так же, как и прогнозирование, нацелена на результат в виде осмысленного возможного будущего. Стратегия соотносится с процессом развития, поскольку также направлена на увеличение способности приспособиться, выжить организму в условиях неопределенной внешней среды.

Итак, характеризуя педагогические стратегии, мы можем указать на сложность действий и их гибкость, учет текущих задач и направленность на результат, выбор способа реализации цели. Известный ученый В.В. Сериков определяет «стратегию» множественно: как подход к организации обучения, вариант организации учебного процесса, использование определенного ресурса, обеспечивающего качество процесса обучения. Это доказывает, что до начала общения возможен лишь прогноз будущей коммуникативной ситуации, а выработка стратегии и ее реализация осуществляются в процессе взаимодействия, при этом формируется социальную действительность в соответствии с выбором субъектов коммуникации [137, с. 150].

О.Б. Даутова под педагогической стратегией понимает высший уровень перспективной разработки главных направлений педагогической деятельности, проявляющейся в выборе целей, постановке образовательных задач на основе принципов, выборе условий и средств педагогического взаимодействия [45, с. 151]. Перспективные разработки определяют некоторый обобщенный план действий, который может быть изменен в зависимости от складывающихся ситуаций, тем самым отличая стратегии от педагогических технологий.

С.А. Тращенко в контексте становления и развития детско-взрослых семейных сообществ определяет педагогическую стратегию как направление, определенное на долгосрочную перспективу, качественно проработанное на предмет оптимальной совокупности педагогических действий, обеспечивающих достижение стратегически значимой педагогической цели. Ресурсами в реализации стратегии являются личностный потенциал участников, продуктивные взаимоотношения и другие необходимые педагогические ресурсы [156, с. 185].

Таким образом, исследователи отмечают следующие характеристики

педагогической стратегии: направленность на достижение определенных целей, детализация шагов или совокупности действий по их достижению, использование определенных ресурсов, востребованность которых определяется целевой спецификой стратегии.

В нашем исследовании речь идет о педагогических стратегиях организации образовательной речевой коммуникации, поэтому, прежде чем определить авторское понимание педагогических стратегий, обратимся к определениям коммуникативных стратегий.

По мнению И.В. Кузнецова и Н.В. Максимовой, базовой единицей «...измерения коммуникативного пространства выступают коммуникативные стратегии – определенные типы действий учащихся по достижению понимания в учебном диалоге» [88, с. 25]. В.И. Карасик считает, что коммуникативная стратегия – последовательность интенций речевых действий, реализуемая в конкретной последовательности коммуникативных ходов, определяемая целями дискурса и реализуемая в его жанрах [70, с. 37].

Таким образом, на основе определений данных авторов можно сделать вывод, что коммуникативная стратегия имеет два плана в рассмотрении: как совокупность коммуникативных действий, обеспечивающих планирование взаимодействия в зависимости от субъектов взаимодействия, и как реализацию этого плана при формировании речевого опыта участников коммуникации.

Исследователи противопоставляют два типа коммуникативных стратегий – нормативно-познавательную и проектную, обладающие инновационным потенциалом и отличающиеся характером отношений. Для нормативно-познавательной стратегии характерны субъект-объектные отношения: монологическая позиция педагога (привилегия знать и учить) и пассивно воспринимаемая позиция обучающегося; стандартизированная монологическая речь носит повелительный или побудительный характер; абсолютная тождественность субъектов коммуникации или их частичная редукция; коммуникативные отношения носят предметно-логический и риторический характер. В рамках данной коммуникативной образовательной модели возникает

определенный тип нормативного знания.

Особенность проектной стратегии заключается в изменении отношений и роли педагога. Это проявляется в том, что «...фигура наставника если и не исчезает окончательно, то, во всяком случае, ее постепенно переполняет... составляет ей конкуренцию самореализация субъекта, которая является вместе с тем социальной практикой» (М. Фуко) [169]. Поэтому, определяя стратегию и обосновывая модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации, мы ориентируемся на характеристики именно проектных стратегий.

Порождение нового знания посредством коммуникации высвечивает проблему выработки способов субъективации, характеризуя таким образом проектную стратегию. Мы создаем понятийные представления и языковые средства в процессе общего коммуникативного пространства, а не располагаем их готовым, заранее определенным набором. Участники коммуникации выстраивают это пространство на материале оригинальных речевых текстов. Предметно-смысловое (семантическое) поле рождается на основе учебного диалога в процессе изучения и интерпретации данных текстов. Тем самым создается возможность дальнейшего самоопределения субъектов образовательной речевой коммуникации [162].

Анализ коммуникативных стратегий показал, что в них не представлена специфика коммуникации в начальной школе, направленная на формирование речевого опыта младшего школьника.

Авторы современного исследования реализации педагогических стратегий в образовательном процессе под руководством А.П. Тряпицыной выделяют: стратегии целеполагания, стратегии организации, стратегии выбора технологий, стратегии оценки результатов [158]. Для нашей работы очень важно мнение данных авторов о том, что стратегия организации ориентирована на реализацию методической системы обучения. По мнению исследователей, подсистема организации представляет собой учебно-методическое обеспечение содержания обучения предмету и организации взаимодействия учителя и ученика (комплекс образовательных методов, технологий и приемов, адекватных психолого-

возрастными особенностями учащихся и природе изучаемого предмета, а также и форм организации процесса обучения), что способствует достижению положительных результатов [116].

Анализ современных исследований, посвященных педагогическим и коммуникативным стратегиям, позволил нам обосновать авторское определение педагогической стратегии.

Педагогическая стратегия организации образовательной речевой коммуникации младших школьников понимается нами как обобщенный план опережающих педагогических действий, применяемых к организации образовательной речевой коммуникации, включающий постановку образовательных задач, выбор коммуникативных ситуаций и средств педагогического взаимодействия, реализуемых в процессе обучения младших школьников. Средства педагогического взаимодействия (дидактические средства) образуют ресурсы педагогических стратегий в нашем случае. Реализация педагогических стратегий предполагает прохождение определенной последовательности этапов в организации образовательной речевой коммуникации, каждый из которых объединяет совокупность педагогических действий.

Следует отметить, что реализацию педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации мы рассматриваем в рамках коммуникативной дидактики. А это означает, что мы отходим от традиционного понимания урока и его этапов, как это принято в традиционной дидактике. Это, в свою очередь, требует переосмысления построения урока. Это – иной взгляд на урок. Но в этом мы не видим противоречия, потому что цели в любом случае одни и те же – достижение образовательных результатов. Но разное понимание процесса их достижения. С точки зрения коммуникативной дидактики, главное – показать, как для их достижения используется коммуникация как образовательный ресурс.

Очевидно, что для реализации задач образовательной речевой коммуникации младших школьников необходимо разработать вариативные педагогические стратегии ее организации, учитывающие специфику обучения младших

школьников.

Мы предлагаем три основные педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников: «Речевое высказывание», «Диалог – полилог», «Дискурс», которые отличаются друг от друга уровнем сложности. В процессе обучения младших школьников сначала активно используется первая стратегия, затем, с расширением речевого опыта и активности учащихся в коммуникации, она начинает уступать место на уроке двум другим стратегиям.

Рассмотрим педагогическую стратегию «Речевое высказывание», которая направлена на решение образовательной задачи: порождение речи и активности говорящего в отношении учебного содержания, осваиваемого на уроке, что обуславливает выделение следующей последовательности этапов организации образовательной речевой коммуникации младших школьников: мотивация, понимание, создание и презентация устного высказывания.

Первый этап – мотивационный: учитель создает ситуацию (как правило, представляя учащимся заранее подготовленные разнообразные предметы, образы, слова, видеофрагменты, слайды) для включения учеников в коммуникацию, активизации их фантазии, воображения, проявления интеллектуальных, волевых, творческих усилий. Задача этого этапа – создание условий, чтобы учащийся захотел высказаться на уроке.

Второй этап – вербализация понимания образовательной задачи, создание условий для осмысления, что требует погружения в тематику учебного материала, предполагает создание ситуаций, инициирующих уточнение смысла слов, выбор словосочетаний, предложений, использование других знаков и символов.

Третий этап – порождение и презентация младшим школьником небольшого устного высказывания на основе его понимания предложенной тематики.

При реализации стратегии учитель заранее конструирует ситуации – побуждения, которые помогают выстраивать общее смысловое (коммуникативное) пространство для того, чтобы младшему школьнику был интересен предмет коммуникации (хочу) и у него появилась потребность в речевом высказывании.

При этом характерной особенностью ситуации – побуждения выступает возможность получения неожиданного, не предвиденного учителем предположения, суждения, мнения, идеи со стороны младших школьников. Поэтому учитель должен не только знать, какой результат будет получен по окончании ситуации, но и продумывать различные сценарии реализации потенциальных педагогических возможностей коммуникативной ситуации, т.е. могут быть варианты тактического управления в зависимости от того, как развивается стратегия [9].

Ситуация – побуждение порождается и поддерживается учителем и требует речевого высказывания и создания условий для активной речевой деятельности. Результатом реализации стратегии «Речевое высказывание» является монологическое высказывание младших школьников и их активность в процессе коммуникации по порождению высказывания.

Более сложной в реализации является педагогическая стратегия «Диалог – полилог», которая направлена на стимуляцию и поддержание диалога и/или полилога участниками коммуникации. Реализация педагогической стратегии «Диалог – полилог» предполагает следующие этапы: мотивация; понимание как вхождение в тематическое пространство; диалог как словесное обозначение своего понимания проблемы посредством обмена репликами или мнениями; интерпретация учебного материала, предполагающая нахождение новых смыслов, рождение новой мысли; рефлексия.

Первый этап – мотивационный – осуществляется на основе ситуаций, актуализирующих интерес учащихся к предмету коммуникации, к содержанию беседы посредством постановки учителем проблемных вопросов, создания ситуации удивления и др.

Второй этап – вхождение в тематическое пространство – реализуется педагогом благодаря организации самостоятельного чтения текста или его прослушивания, рассматривания иллюстраций, картин, выполнения заданий на наблюдение за объектом. На данном этапе педагог задает вопросы об отношении младшего школьника к тексту или ситуации.

Третий этап – выход на диалог и/или полилог – реализуется педагогом в соответствии с предложенными заданиями посредством организации практической работы для более глубокого «погружения» в ситуацию; именно здесь у младшего школьника возникает словесное обозначение собственного мнения в контексте высказываний других участников коммуникации.

Конструирование учителем ситуации – диалога направлено на стимулирование проявления младшим школьником умений: выразить свое мнение на основе его речевого опыта и оценочное суждение во взаимодействии с другими; работать в группе и при этом выражать свое согласие (несогласие) свободно и открыто, предлагать варианты решений, показывать свое незнание и непонимание.

Ситуация – диалог предполагает создание условий для выстраивания прямых и обратных связей в диалогическом взаимодействии. Движение содержания коммуникации происходит в смысловом понимании, в основе которого находятся ситуации наблюдения, переживания, вчувствования, сравнения, интерпретации, ассоциативности как способов выяснения намерений и реальной ценности слов. Диалог требует согласованного толкования используемой терминологии и понимания значения слов как необходимого средства достижения понимания и ориентирован на работу со смыслами. Нравственное понимание требует от учащегося обращения к нравственному аспекту человеческих отношений: проживание, переживание и осознание норм собственного поведения, умение принять и понять и себя, и другого. Ситуация порождается педагогом, поддерживается и развивается субъектами коммуникации [8, с. 9].

Четвертый этап – интерпретация, требующая от учащихся понимания смыслов для самих себя в процессе анализа текста или ситуации при ее детальном рассмотрении и оформлении своего мнения; здесь возможен выход на содержательные выводы по теме урока. Педагог показывает учащимся другой ракурс проблемы через практические упражнения или привлечение новых текстов и источников.

Пятый этап – рефлексивный – предполагает осознание учащимися содержания текста или ситуации при повторном ее рассмотрении, «возвращение

назад» для более глубокого понимания и оформления своего мнения при индивидуальной рефлексии, группового мнения при коллективной рефлексии. Педагог применяет вопросы на содержательную рефлексия: что было самым главным на уроке, что в изученном материале созвучно вашим мыслям и чувствам, что оказалось важным для тебя лично?

Мы предполагаем, что, когда учащиеся овладеют первыми двумя стратегиями, педагогу можно применять педагогическую стратегию «Дискурс». Е.С. Кубрякова обозначает дискурс частью процесса коммуникации между людьми и определяет его через понятие формы использования языка, его детального языкового описания для конструирования особого мира (образа) [87, с. 307]. Истоками понятия «дискурс» в современной лингвистике считаются работы З. Харриса [186]. В 1952 году в статье «Discourse Analysis» З. Харрис ввел понятие дискурс-анализа как метода изучения движения информации в дискурсе. Под «дискурсом» ученый понимает «последовательность предложений, произнесенную (или написанную) одним (или более) человеком в определенной ситуации. Кроме того, З. Харрис отмечает, что язык реализуется в связном дискурсе – от одного слова к десятитомному роману» [186, с. 13].

При конструировании этой стратегии особое значение приобретает трактование коммуникативного события на уроке по аналогии с коммуникативным событием художественного произведения – ситуации, где присутствуют «Я в форме Другого» и «Другой в форме Я», по М.М. Бахтину [17, с. 319]. Учитель не только автор, но и герой своего урока, он «должен стать другим по отношению к себе самому, взглянуть на себя глазами Другого» [17, с. 16]. Таким образом, в сознании ученика формируется учительский образ, адекватный своему предмету и своей стратегической цели. Очевидно, дискурс может выстраиваться и на основе события, и на основе темы, имеющей личностную значимость для учащегося или общественную значимость для общества или страны.

Реализация педагогической стратегии «Дискурс» предполагает следующие этапы организации образовательной речевой коммуникации: мотивация, понимание как взаимодействие по осмыслению созданных совместно знаний,

самоопределение как формирование самоотношения к проблеме, собственно дискурс.

Первый этап – мотивационный – педагог реализует на основе погружения в событие за счет формирования отношения учащегося к тексту или событию на основе приемов, актуализирующих эмоции, переживания (работа с иллюстрациями, видео, фильмами, прослушивание музыки, знакомство с произведениями культуры и т.д.); на данном этапе у учащегося возникает отклик в душе на событие, начинает формироваться отношение к событию, тексту, произведению культуры.

Второй этап – коммуникативное взаимодействие, направленное на создание, нахождение совместными усилиями личностных смыслов и нового знания, выход на их понимание каждым учащимся; педагог выстраивает процедуру обмена смыслами и личностными знаниями на основе приемов актуализации темы в коммуникативном пространстве (обмен текстами, рисунками, работа в паре или малой группе).

Третий этап – формирование собственного отношения к обсуждаемой проблеме (предмету, теме, явлению, слову, событию) каждым учащимся уже на рациональном уровне, в отличие от первого мотивационного этапа, появление замысла собственного текста, может быть, письменное оформление его в виде зарисовки. На этом этапе педагог реализует задания частично-поискового или творческого характера (написать сочинение, эссе, выстроить цепочку из фрагментов текста, завершить начатый рассказ и т.д.). На данном этапе учащиеся выходят на индивидуальную работу, творческое самоопределение и создание индивидуального продукта.

Четвертый этап – организация общего коммуникативного тематического пространства урока в виде дискурса, возникающего из текстов учащихся, предлагающих свое обоснованное мнение или решение. На этом этапе учитель обращает внимание учеников на компоненты речевой ситуации (кто говорит, кому адресовано сообщение, зачем, где, когда) и собирает общий текст, который может быть представлен как общий дискурс. Дискурс может быть завершенным, когда

учащиеся ответили на вопросы. И дискурс может быть незавершенным, когда вопросы еще остаются и требуется достаточно длительный по времени поиск ответов на них.

В реализации стратегии «Дискурс» особое значение приобретают два вида коммуникативных ситуаций: ситуация-коммуникативное событие и ситуация-дискурс.

В ходе ситуации – коммуникативного события присваиваются значения и развиваются личностные смыслы, осуществляется выход на диалогическое взаимодействие как процесс формирования и развития разделяемых значений, их понимание всеми участниками и их личностной включенности. Коммуникативная ситуация обретает статус жизненного события, получение знания становится значимым для учащегося и не имеет однозначного решения, требует привлечения знаний из собственного жизненного опыта, личного исследования, из различных учебных предметов [8, с. 9].

По мнению В.А. Караковского [68] и В.И. Карасика [69], коммуникативная ситуация «может стать полноценным коммуникативным событием лишь при возникновении актуального общего смысла (диалогического согласия), при «встрече и соприкосновении» неотождествимых стратегий смыслопорождения, интериоризирующих предметно-смысловое содержание сознания. Суть дидактического социального отношения между личностями обучаемого и обучающего заключается не в ролевой зависимости одного от другого, а в альтернативной разнонаправленности (несовместимости) позиций, долженствующих быть приведенными к конвергенции (схождению)» [68; 69]. Данная ситуация порождается учителем, поддерживается и развивается всеми субъектами коммуникации.

Ситуация – дискурс предполагает обращение к опыту учащихся, к их социальному кругозору, конструирование совместного диалогического опыта, основанного на тексте (речевой текст понимается как пространство взаимодействия), выход на понимание. Постоянное движение содержания коммуникации раскрывается во взаимодействии учителя и младших школьников в

речевом понимании (дискурсе), которое проявляется в практике речевых высказываний и общем коммуникативном пространстве. Ученик является соавтором процесса, а ситуация порождается, поддерживается и развивается всеми субъектами коммуникации.

Результатом реализации стратегии «Дискурс» выступает текст, который приурочен к месту, ко времени, к контексту происходящего. Особенностью данной стратегии является возможное изменение роли учителя. В процессе урока учитель предстает как партнер, наблюдатель, участник коммуникативного события.

Таким образом, мы обосновали ключевой элемент инструментально-стратегического компонента модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников – собственно педагогические стратегии.

Еще одним элементом инструментально-стратегического компонента модели выступают средства коммуникации. По мнению Л.Л. Балакиной, направленность коммуникации на достижение понимания и взаимопонимания в процессе работы с учебным содержанием требует от учителя выбора дидактических средств [13]. В диссертационном исследовании С.Ю. Карпук обосновывается такое дидактическое средство, как метафора [72]. В технологии развития критического мышления посредством чтения и письма таким дидактическим средством являются ассоциации и вопросы. Мы считаем, что для активизации младшего школьника в начальной школе такими дидактическими средствами могут выступать вопросы, метафоры, ассоциации, притчи и т.д.

Итак, ключевой компонент модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников – инструментально-стратегический, включающий педагогические стратегии и дидактические средства, способствующие их реализации.

Опишем остальные компоненты модели.

Концептуально-целевой компонент представлен целью, подходами и принципами.

Цель модели заключается в том, чтобы реализовать научно обоснованные

педагогические стратегии, обеспечивающие успешность организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.

Мы обосновываем два методологических подхода, в рамках которых происходит достижение цели: конструктивистский и коммуникативный.

В конструктивистском подходе основным постулатом выступает конструирование совместного знания учащимися и учителем в процессе двунаправленной коммуникации. На основе идей, возникших на стыке философии, эпистемологии и психологии, складывается конструктивистский подход в педагогике, который позволил по-новому взглянуть на процесс мышления, познания и деятельности субъекта (Л.С. Выготский, Д. Дьюи, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже и др.) [32; 50; 61; 93; 118]. Педагогический конструктивизм решительным образом меняет логику учебного процесса, сближая его с логикой исследовательского процесса, когда сам учащийся определяет вопросы для исследования и познания и выбирает способы и средства достижения учебных целей. Конструктивистский подход ориентирует учителя на понимание учащегося как носителя собственного опыта, который, исходя из предложенных ему коммуникативных ситуаций, конструирует знание как активный субъект учебно-познавательной и коммуникативной деятельности. Идея движения от поверхностного к глубинному знанию все чаще встречается в работах, посвященных образованию и оценке его качества [189].

Выбор конструктивистского подхода в нашем исследовании обусловлен тем, что он позволяет рассматривать образовательную коммуникацию в единстве процесса познания и собственно речевой коммуникации, с этих позиций дает возможность выйти на конструирование коммуникативных ситуаций как дидактических средств конструирования знания. Коммуникативный подход отвечает на вопрос: каким образом выстраивать продуктивную коммуникацию между всеми участниками взаимодействия? Коммуникативный подход получил свое широкое распространение при обучении детей иностранным языкам, и на его основе была выработана методика, имеющая три этапа: вовлечение учащегося в процесс обучения, изучение нового материала, активное использование изученного

учебного материала в коммуникации (Е.И. Пассов, О.Ю. Сурженко, и др.) [113; 153]. Позднее этот подход стал применяться и для речевого развития младших школьников по разным предметам, т.е. из области методики перешел в область дидактики (Е.В. Архипова, Л.Л. Балакина, Е.Н. Ковалевская и др.) [7; 13; 75].

В нашем исследовании коммуникативный подход позволяет установить взаимосвязь между процессом обучения – образовательной речевой коммуникацией – коммуникативной ситуацией – речевым опытом младшего школьника, а также определить совокупность педагогических стратегий, составляющих ядро инструментально-стратегического компонента модели, а значит, обеспечить целостность организации образовательной речевой коммуникации младшего школьника.

Рассмотрим принципы как обязательные требования к организации и содержанию образовательной речевой коммуникации младшего школьника в процессе обучения. Мы выделили в параграфах 1.1 и 1.2 три ключевых принципа организации образовательной речевой коммуникации – диалогичность, субъектность, коммуникативная успешность.

Принцип диалогичности означает преобразование различных в традиционном процессе обучения позиций учащегося и взрослого в новую, общую позицию со-учащихся, сотрудничающих людей. Современный диалог предполагает симметричную коммуникацию и паритетность, важность мнения каждого участника диалога, даже если оно неверное с позиции одного из участников [172; 184; 188; 190]. Педагоги-исследователи обращают внимание на образовательный потенциал диалогического обучения. Так, В.В. Сериков понимает диалог как возможность личностного развития учащегося. Диалог в этом смысле рассматривается как «специфическая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов» [138, с. 132].

Диалогичность выступает универсальной характеристикой образовательной коммуникации, определяется субъективным внутренним миром каждого участника коммуникации, его жизненным опытом, образом жизни, возрастом,

потребностями, желаниями и т.д.

Диалогичность присутствует в каждой из предложенных нами педагогических стратегий, но степень ее проявления различна. В стратегии «Речевое высказывание» диалог выстраивает и поддерживает в большей степени учитель; в двух других стратегиях диалогичность развивается, постепенно активизируясь в коммуникативной деятельности учащихся, проявляясь в их речевых высказываниях. Образовательная речевая коммуникация создается, конструируется совместно – постижение собственного «Я» происходит через диалог-общение с другими и постижение Другого.

Принцип субъектности предполагает обеспечение учащемуся позиции субъекта в образовательной речевой коммуникации посредством организации развивающего педагогического взаимодействия. В широком смысле субъектность понимается как отражение главных линий человеческой жизни: субъектность в сознании (самосознание); субъектность в общности (самобытность); субъектность в деятельности (самодетельность). Такой характер взаимодействия создает возможность учащемуся проявить свою авторскую позицию, субъектность, высказать свое самобытное мнение в коммуникации. Принцип субъектности реализуется лишь тогда, когда человек реально этими субъектными полномочиями обладает (т.е. в процессе обучения создаются условия для ее проявления) и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений (т.е. имеет коммуникативный опыт).

Субъектность в образовательной речевой коммуникации проявляется в том, что младший школьник выражает свое мнение посредством речевого высказывания; отстаивает свою позицию, свое мнение в диалоге/полилоге; приобретает и проговаривает свои собственные душевные переживания по поводу коммуникативного события; формирует и презентует свой собственный текст, который не теряет своей индивидуальности в общем коммуникативной пространстве урока, в общем дискурсе.

Важно отметить, что если младший школьник выходит в своих ответах за рамки предметной деятельности, обозначает духовный и нравственный смысл

своих учебных действий, то организация образовательной речевой коммуникации вокруг ситуации соответствующей направленности сформирована. На этой основе формируется нравственное отношение ученика начальных классов к исследуемой им действительности, осознаются ценности, причины и смыслы происходящего, развивается его субъектная позиция и становится возможным субъект-субъектное образовательное взаимодействие.

Принцип коммуникативной успешности позволяет каждому учащемуся иметь возможность достижения оптимального успеха в коммуникации и, как следствие в рамках коммуникативной дидактики, успеха в учебно-познавательной деятельности. Очень важно, чтобы младшие школьники испытывали радость и от процесса общения, и от процесса познания. Достижение успеха в том или ином виде деятельности в нашем случае, прежде всего в коммуникативной речевой деятельности, формирует адекватную самооценку у учащихся, уверенность в себе, активную жизненную позицию, стимулирует осуществление учащимся дальнейшей работы по самосовершенствованию и саморазвитию своей личности.

Реализации принципа коммуникативной успешности способствует специально подобранная коммуникативная ситуация, адекватная содержанию учебного материала, чтобы учащийся вышел на самоопределение в коммуникации (хочу – знаю – умею):

- учащемуся интересен предмет коммуникации, данная тема (хочу);
- учащийся имеет определенную информационную базу, знания, чтобы вступить в коммуникацию и активно участвовать в ней (знаю);
- учащийся умеет раскрыть перед собеседниками (слушателями) свои представления о предмете коммуникации в соответствии с поставленной учебной задачей (умею);
- обладает коммуникативными учебными действиями и/или дискурсивными умениями (умею).

Обратимся к следующему компоненту модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников – содержательному. Он определяется содержанием учебного предмета, которое

проявляется посредством актуализирующих его коммуникативных ситуаций. Особенностью образовательной речевой коммуникации младшего школьника и является то, что она направлена на усвоение учебного материала. Коммуникативные ситуации – это точки, в которых происходит соединение трех процессов, различных по характеру, но направленных на общую дидактическую цель, – процесса усвоения учебного содержания, процесса коммуникации как интеллектуального и эмоционального обмена информацией и процесса речевой деятельности. При этом именно речевая деятельность способствует использованию ресурса коммуникации для освоения учебного содержания.

Благодаря коммуникативным ситуациям, которые содержательно поддерживают педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации, формируется сложная картина коммуникативного пространства урока или занятия, насыщенная информацией и эмоциями. В связи с этим специфика организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников связана с конструированием учителем различных видов коммуникативных ситуаций на основе их усложнения и с учетом уровня самоопределения младшего школьника (хочу – знаю – умею). Мы предлагаем для организации образовательной речевой коммуникации младших школьников, опираясь на материалы второго параграфа данного диссертационного исследования, четыре вида ситуаций: ситуацию – побуждение, ситуацию – диалог, ситуацию – коммуникативное событие и ситуацию – дискурс [8]. Коммуникативные ситуации позволяет учителю начальных классов создать общую пространственно-временную среду или хронотоп образовательной речевой коммуникации.

Последний компонент модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников – результативный – включает критерии, на основании которых можно зафиксировать достижение успешности образовательной речевой коммуникации в результате применения педагогических стратегий, описанных выше. В качестве критериев мы рассматриваем:

– речевой опыт младшего школьника, т.е. обогащение его не только новыми учебными понятиями, но и новыми умениями образовательной речевой коммуникации;

– активность младшего школьника в коммуникации, которая проявляется в том, что он охотно вступает в коммуникацию, поддерживает ее, развивает, задавая вопросы, уточняя позиции, не стремится промолчать;

– мотивация к учебно-познавательной деятельности, которая основана на изменении подхода к обучению, задействовании мощного коммуникативного ресурса и поддерживается принципами, обозначенными выше.

В ряде диссертационных исследований обосновано, что для реализации педагогической модели необходимы педагогические условия. Одни ученые понимают условие как обстоятельство, от которого зависит что-либо, другие – как обстановку, в которой что-либо осуществляется [110, с. 64]. Н.М. Борытко определяет педагогическое условие как внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий ощутимое влияние на ход педагогического процесса, сознательно сконструированный педагогом и предполагающий (но не гарантирующий) определенный результат процесса. Исследователь отмечает, что педагогическое условие намеренно конструируется педагогом с целью влияния на характер протекания образовательного процесса [23, с. 127].

Мы также придерживаемся позиции известных ученых (В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлев), которые под педагогическими условиями понимают совокупность мер педагогического воздействия, направленных на решение образовательных задач, т.е. речь идет о внутренних условиях в процессе обучения. Для нашего исследования важным является мнение современных исследователей (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) о роли педагогических условия в коммуникации для обмена информацией (понимание, взаимное слушание, наблюдение собеседниками за мыслью друг друга, достижение взаимопонимания и согласия) [21; 59; 138; 174].

Обобщая имеющиеся представления, мы под педагогическими условиями будем понимать совокупность внешних и внутренних факторов, содействующих

успешной образовательной речевой коммуникации младших школьников, организованной посредством адекватных педагогических стратегий.

Очевидно, что первым необходимым внешним условием выступает готовность самих педагогов к реализации педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников, их понимание значимости решения данной образовательной задачи и владение необходимыми умениями в этой области [121; 126; 130; 149]. Проведенные исследования показывают, что в процессе обучения школьников педагог в большей степени ориентирован на передачу информации, чем на выстраивание коммуникативных процедур, направленных на обогащение речевого опыта младшего школьника, его активности в коммуникациях разного типа и собственно конструировании совместного знания [1; 7; 13; 31]. Поэтому первое условие можно сформулировать следующим образом: обучение педагогов педагогическим стратегиям организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.

Мы полагаем, что для включения младшего школьника в коммуникацию необходимо создание общего коммуникативного пространства. Специфика свободного, гибкого взаимодействия, основанного на общем интересе к содержанию коммуникации, настроении учителя и учащихся, проявляется в постоянном движении, когда часть совместной работы направлена на его воспроизводство, достижение и поддержание в каждом новом акте коммуникативного взаимодействия. В этом проявляется понимание коммуникации как процесса, который характеризуется изменением во времени, связан с пространственными категориями и выступает процессом не столько передачи и формального присвоения знания, сколько овладения им, то есть действительного «вхождения» в предмет, если создается общее коммуникативное пространство [112; 127]. Следовательно, при выборе педагогом педагогических стратегий на основе усложнения коммуникативной деятельности от развития индивидуального речевого опыта до выстраивания диалогического совместного опыта и включения младших школьников в дискурсивные практики ему необходимо создавать общее коммуникативное пространство ситуации, ее хронотоп.

Таким образом, второе условие организации образовательной речевой коммуникации младших школьников – это создание общего коммуникативного пространства.

В процессе осуществления организации образовательной речевой коммуникации младшего школьника учитель учитывает, как общие, долгосрочные совокупности опережающих педагогических действий (коммуникативные стратегии), которые осмысливает заранее, так и текущие, кратковременные, возникающие в ходе взаимодействия и корректируемые складывающимися обстоятельствами (коммуникативные ситуации). Очевидно, что педагогические стратегии, определяя обобщенное видение развития образовательной речевой коммуникации, не могут учесть всего. Поэтому возникает в процессе образовательной речевой коммуникации необходимость применять элементы тактического, ситуативного управления, придерживаясь общей стратегической линии. Такое управление мы называем опосредованным тактическим управлением и определяем его третьим условием.

Специфика обучения младшего школьника заключается в его постоянном развитии. Ребенок, по Л.С. Выготскому, находится в зоне ближайшего развития, но, чтобы ему это развитие обеспечить, надо определять его уровень, учитывать его потребности и возможности. При организации образовательной речевой коммуникации необходимо в первую очередь учитывать возможности младшего школьника, уровень его самоопределения и уровень речевого опыта (более подробное обоснование дано в параграфе 1.2 данного исследования), что и составляет четвертое условие – содействие педагогом самоопределению младшего школьника в коммуникативной деятельности с учетом индивидуальных возможностей и его речевого опыта.

Визуальная модель организации образовательной речевой коммуникации младших школьников представлена на рисунке 2.

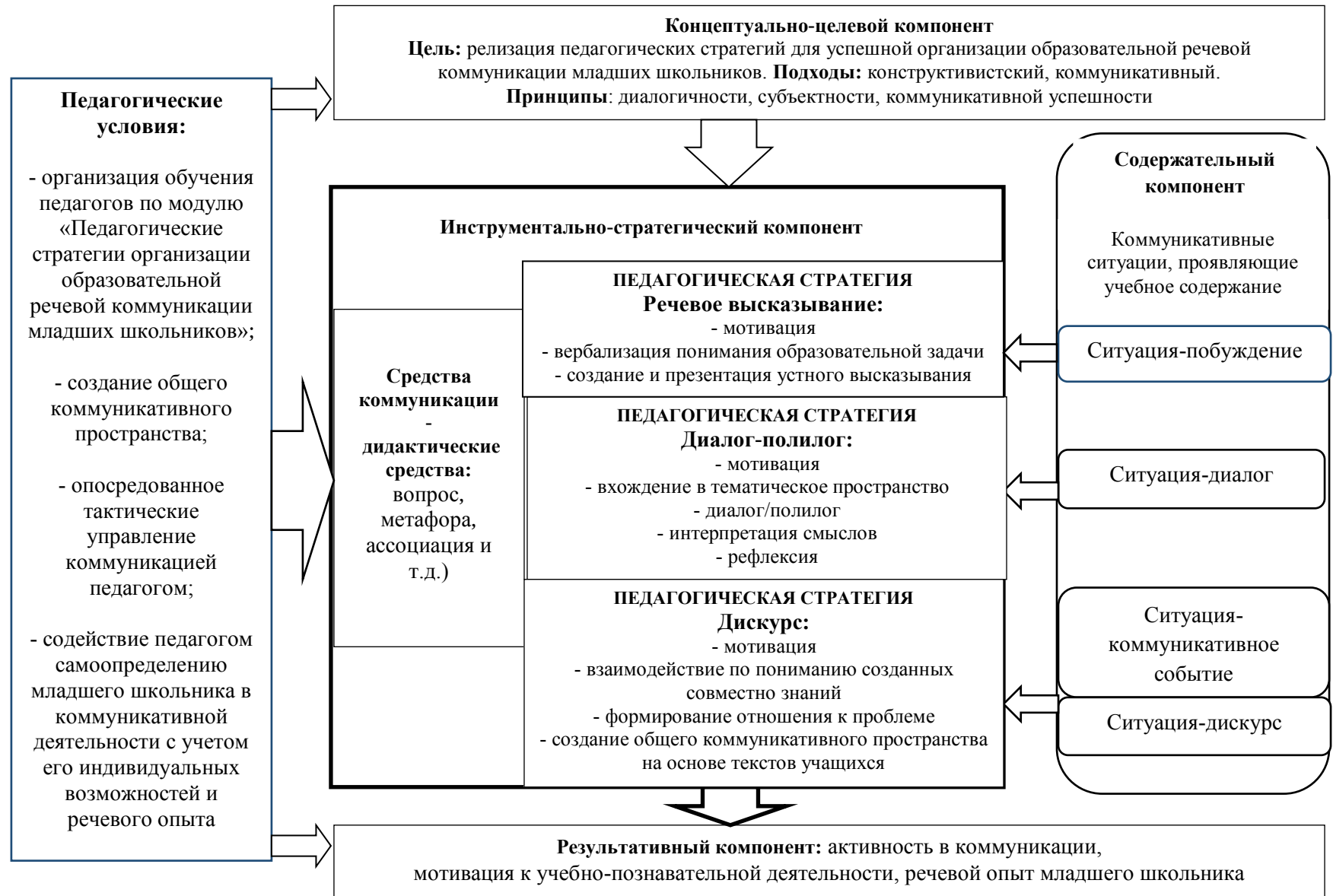


Рисунок 2 — Модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников

Итак, модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников включает следующие компоненты:

- *концептуально-целевой блок* (цель; методологические подходы, принципы);

- *инструментально-стратегический блок* предполагает вариативность выбора дидактических средств (вопрос, метафора, ассоциация и т.д.) и педагогических стратегий:

- а) стратегия «Речевое высказывание», включающая этапы организации: мотивация, понимание, уточнение смысла слов, выбор словосочетаний, предложений и т.д.; создание и презентация устного высказывания;

- б) стратегия «Диалог – полилог», реализуемая посредством этапов: мотивация, вхождение в тематическое пространство, словесное обозначение понимания проблемы, интерпретация, рефлексия;

- в) стратегия «Дискурс», предполагающая поэтапность действий: мотивация, взаимодействие по пониманию созданных знаний, формирование отношения к проблеме, создание общего коммуникативного пространства на основе текстов учащихся;

- *содержательный блок* определяется коммуникативными ситуациями, проявляющими содержанием учебного предмета;

- *результативный блок* включает критерии: активность в коммуникации, мотивация к учебно-познавательной деятельности, речевой опыт.

При реализации модели необходимо учитывать совокупность педагогических условий: организация обучения педагогов; создание общего коммуникативного пространства; тактическое управление коммуникацией педагогом; содействие педагогом самоопределению младшего школьника в коммуникативной деятельности с учетом его индивидуальных возможностей и речевого опыта.

Вторая глава диссертации будет посвящена описанию педагогического эксперимента по реализации модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации и его результатов.

Выводы по первой главе

Анализ проблематики диссертационного исследования и теоретических работ по теме позволил сформулировать следующие выводы.

1. Коммуникология исследует коммуникацию и коммуникативные процессы в современном обществе и в образовании как подсистеме общества. Коммуникация понимается в узком смысле как сообщение, а в широком – как общение или обмен целостными знаковыми образованиями, в которых отображены знания, мысли, идеи, ценностные отношения, эмоциональные состояния. Современное понимание термина «коммуникация» в педагогической науке основано на идеях взаимообмена, взаимодействия, интерсубъектности, понимания, интерпретации и другие. Опираясь на проведенный анализ, мы под образовательной коммуникацией будем понимать педагогическое взаимодействие, направленное на процесс интеллектуального и эмоционального обмена информацией при освоении содержания образования посредством коммуникативных ситуаций. В качестве особенности образовательной коммуникации мы выделяем ее ориентацию на содержательное взаимодействие – взаимодействие в отношении учебного содержания, когда процесс коммуникации выступает как образовательный ресурс.

2. Введено понятие «образовательная речевая коммуникация» как процесс интеллектуального и эмоционального обмена информацией при освоении содержания образования на основе коммуникативной ситуации, направленной на формирование речевого опыта младшего школьника. Отталкиваясь от определения Ю.Н. Караулова, речевой опыт в контексте образовательной коммуникации будем понимать как способность человека решать языковыми средствами коммуникативные задачи в процессе обучения.

Уточнена структура образовательной речевой коммуникации младших школьников на основе специфики начальной школы, связанной с усложнением коммуникативной деятельности в зависимости от педагогических целей и познавательных возможностей учащихся:

- субъекты коммуникации (учащиеся между собой, учащийся – педагог, педагог – учащиеся);
- цель коммуникации – организация совместной познавательной коммуникативной деятельности всех участников;
- коммуникативная ситуация – взаимодействие участников коммуникации, характеризующееся наличием проблемы или темы для обсуждения (не слишком простая и не слишком сложная, в зоне ближайшего развития младшего школьника);
- содержание коммуникации отражает учебный материал для младшего школьника и может различаться по уровню сложности, уровню эвристичности, уровню креативности, в перспективе создавая возможность выхода на совместную творческую познавательную деятельность;
- средствами коммуникации выступают дидактические средства, инициирующие поисковую и познавательную активность говорящего (вопрос, метафора, ассоциация, текст и т.д.);
- хронотоп коммуникации – пространство, время, условия разворачивания коммуникации, задающие формат взаимодействия субъектов коммуникации;
- образовательный результат в коммуникации для младшего школьника определяется на основе формирования речевого опыта младшего школьника (от индивидуального речевого опыта до выстраивания диалогического совместного опыта и включения младшего школьника в дискурсивные практики);
- управление коммуникацией носит опосредованный характер, предполагает проектирование учителем содержания коммуникации с учетом возможностей и речевого опыта младшего школьника.

3. Коммуникативная ситуация выступает как единица коммуникации и как дидактическое средство, позволяя осуществить реализацию педагогических стратегий при работе с учебным содержанием на предметном и надпредметном уровнях, включить младшего школьника в порождение нового знания. Выявлены виды коммуникативных ситуаций в обучении младшего школьника:

- ситуация – побуждение (предполагает создание условий для активной речевой деятельности, необходимость речевого высказывания; ситуация порождается и поддерживается учителем);
- ситуация – диалог (предполагает создание условий для диалогического взаимодействия, выстраивание прямых и обратных связей; ситуация порождается педагогом, поддерживается и развивается субъектами коммуникации);
- ситуация – коммуникативное событие (предполагает личностную включенность учащегося, диалогическое взаимодействие всех участников, за счет чего происходит присвоение значений и развитие личностных смыслов (или выход на диалогическое взаимодействие как процесс формирования и развития разделяемых значений), выход на понимание; ситуация порождается учителем, поддерживается и развивается всеми субъектами коммуникации);
- ситуация – дискурс (предполагает обращение к опыту учащихся, к их социальному кругозору, конструирование совместного диалогического опыта, основанного на тексте (текст понимается как пространство взаимодействия), выход на понимание; ситуация порождается, поддерживается и развивается субъектами коммуникации, учащийся является соавтором процесса).

4. Мы придерживаемся позиции, что педагогическая стратегия организации образовательной речевой коммуникации младших школьников – обобщенный план опережающих педагогических действий, применяемых к организации образовательной речевой коммуникации, включающий постановку образовательных задач, выбор коммуникативных ситуаций и средств педагогического взаимодействия, реализуемых в процессе обучения младших школьников. В главе обоснованы педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников:

- стратегия «Речевое высказывание» направлена на создание младшим школьником речевого высказывания, отражающего понимание им смысла учебного задания;

- стратегия «Диалог – полилог» ориентирована на актуализацию интереса учащихся к предмету коммуникации и «погружение в тематическое пространство»;

- стратегия «Дискурс» направлена на создание младшим школьником текста в процессе взаимодействия всех субъектов коммуникации.

5. В главе теоретически обоснована и разработана модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников, включающая следующие компоненты:

- концептуально-целевой (цель – успешная организация образовательной речевой коммуникации младших школьников посредством педагогических стратегий; методологические подходы – конструктивистский, коммуникативный; принципы – диалогичность, субъектность, коммуникативная успешность);

- инструментально-стратегический (педагогические стратегии: «Речевое высказывание» (этапы организации: мотивация; понимание, уточнение смысла слов, выбор словосочетаний, предложений и т.д.; создание и презентация устного высказывания); «Диалог – полилог» (этапы организации: мотивация; вхождение в тематическое пространство; словесное обозначение понимания проблемы; интерпретация; рефлексия); «Дискурс» (этапы организации: мотивация, взаимодействие по пониманию созданных знаний, формирование отношения к проблеме, создание общего коммуникативного пространства на основе текстов учащихся) и дидактические средства (вопрос, метафора, ассоциация и т.д.);

- содержательный (коммуникативные ситуации, проявляющие содержание учебного предмета);

- результативный (критерии: речевой опыт, активность в коммуникации, мотивация к учебно-познавательной деятельности);

- педагогические условия: организация обучения педагогов; создание общего коммуникативного пространства; тактическое опосредованное управление коммуникацией педагогом; содействие педагогом самоопределению младшего школьника в коммуникативной деятельности с учетом индивидуальных возможностей и его речевого опыта.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Состояние и проблемы образовательной речевой коммуникации младших школьников на этапе констатирующего эксперимента

Цель педагогического эксперимента – проверить результативность модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников. Эксперимент осуществлялся в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Общая длительность эксперимента – четыре года.

Экспериментальная работа по проверке осуществлялась как лонгитюдное исследование учащихся первых классов (период с 1 по 4 класс) на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения (ГБОУ) Гимназии № 63 Калининского района Санкт-Петербурга (2 класса по 23 человека), а также ГБОУ гимназии № 278 имени Б.Б. Голицына Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, ГБОУ СОШ № 2 г. Пикалево Ленинградской области (86 учеников). Педагогический эксперимент по проверке результативности модели педагогических стратегий образовательной речевой коммуникации младших школьников включал три основных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего этапа – изучить состояние и проблемы образовательной речевой коммуникации младших школьников. Она предполагала решение следующих задач:

- 1) проанализировать готовность педагогов к организации образовательной речевой коммуникации младших школьников;
- 2) изучить состояние образовательной речевой коммуникации младших школьников по трем критериям: уровню сформированности речевого опыта у

учащихся первых классов на начало констатирующего эксперимента, активности в коммуникации, мотивации к учебно-познавательной деятельности;

- 3) создать контрольную и экспериментальную группы;
- 4) провести анализ учебников 1-4 классов учебно-методического комплекса «Школа России» на предмет возможности организации образовательной речевой коммуникации на уроке.

Для решения задач использовались следующие методы: анкетирование учителей начальных классов; наблюдение за поведением и речью учащихся и учителя на уроках; анализ конспектов и технологических карт уроков; анализ учебников 1-4 классов учебно-методического комплекса «Школа России».

Первоначально было проведено анкетирование учителей начальной школы. Цель – определить, насколько хорошо учителя знакомы с понятием «образовательная речевая коммуникация», выявить возможности использования в своей работе приемов и заданий по организации образовательной речевой коммуникации (Приложение 1).

Учителям предлагалось дать ответы на следующие вопросы:

– Как вы считаете: что такое образовательная речевая коммуникация? В чем ее сущность?

– Какие приемы вы используете для организации образовательной речевой коммуникации?

– Испытываете ли вы затруднения при организации диалогового взаимодействия учащихся, включения учащихся в работу с текстом, включения учащимися своего опыта в диалоговое взаимодействие?

– Как часто при организации образовательной речевой коммуникации вы используете задания, требующие следующих умений учащихся?

В ходе анализа анкеты учителей (участвовало 68 чел.) было выявлено, что большинство опрошенных нами учителей в процессе обучения младших школьников рассматривают образовательную речевую коммуникацию как общение между людьми с целью передачи информации (54%). Как отмечают учителя, образовательная речевая коммуникация – это «умение выстраивать

продуктивный диалог и монолог», «умение находить компромисс», «умение выслушивать точку зрения и, конечно, иметь свою», «умение использовать в своей речи синонимы», «умение убеждать» – 19%. Многие учителя указывают, что сущность образовательной речевой коммуникации заключается во «взаимодействии между учителем и учениками с целью обмена информацией как в устном, так и в письменном виде» – 15%. При этом были попытки выработать дефиницию данному понятию. Так, учителя отмечали, что образовательная речевая коммуникация – это «богатый словарный запас», «ответ полным развернутым предложением», «ассоциации», «разговор», «беседа», «вопрос», «любое обращение» – 2%.

При ответе на второй вопрос анкеты учителя начальных классов разошлись в своих суждениях. Многие учителя назвали такие приемы, как беседа – 16%, построение диалога – 12%, проблемные вопросы – 12%, работа с текстом – 10%, различные пересказы текстов, отрывков – 10%, инсценирование (театрализация) – 8%, наблюдение и рассматривание иллюстративного материала – 6%, подготовка к публичному выступлению – 6%, ораторское искусство – 4%, монолог (дискуссия, доклад, чтение, дебаты, интервью, сочинения, работа со словарем) – 4%, доброжелательность (спокойная речь, искренность, хорошее настроение, одобрение ученика, уточнение и коррекция, слова и фразы в повелительном наклонении) – 2%.

Педагоги при организации диалогового взаимодействия учащихся испытывают затруднения: редко – 46%, постоянно – 16%, часто – 38%. Однако при организации коммуникативных ситуаций, направленных на включение учащимися своего опыта в диалоговое взаимодействие, этот процент меняется в худшую сторону. Педагоги указали, что испытывают затруднения редко – 32%, постоянно – 28%, часто – 42%. То есть 70% педагогов не готовы к организации коммуникативных ситуаций по включению опыта учащихся в диалоговое взаимодействие. Трудности возникают у учителей начальных классов и при включении младших школьников в работу с текстом: часто – 42%, постоянно – 28% и редко – 32%.

Следующий вопрос анкеты был посвящен пониманию учителями важности развития следующих умений учащихся: находить и извлекать информацию; интегрировать и интерпретировать информацию; осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, предлагаемую в тексте; использовать информацию из текста в диалоге, учитывать условия, в которых работа с информацией используется в современной жизни, т.е. как младшие школьники получают и используют знания и умения в широком контексте.

Ответы учителей показывают, что каждый из них понимает важность использования данных умений, поэтому ответ «никогда» не обозначил никто. При этом используют часто – 34%, редко – 11%, постоянно – 30%, иногда – 25%.

Таким образом, опрошенные нами учителя начальных классов понимают важность организации образовательной речевой коммуникации, но не всегда связывают затруднения младших школьников с применением педагогических стратегий образовательной речевой коммуникации, организацией понимания, с возможностями использования учениками содержания текста в разных ситуациях деятельности и общения.

Вторая задача констатирующего эксперимента – определить уровни критериев организации образовательной речевой организации. Для решения этой задачи мы использовали диагностический комплекс, отобранный в соответствии с представленными в результативном компоненте модели критериями образовательной речевой коммуникации младшего школьника (Приложение 2).

Первоначально нами было организовано наблюдение за младшими школьниками с участием учителей начальных классов (классных руководителей). Для выявления критерия «активность в коммуникации» мы использовали карту наблюдения «Коммуникативные качества личности» А.М. Щетиной и М.А. Никифоровой. Назначение данной методики заключается в наблюдении за проявлениями коммуникативных качеств, действий и умений младшего школьника. В нашем исследовании были использованы не все показатели, а только те, которые выявляют активность младшего школьника в коммуникации. Показатели и шкала оценивания представлены в Приложении 3.

В процессе наблюдения за учениками первых классов на каждого учащегося заполняется индивидуальная таблица проявлений показателей активности в коммуникации. Каждый показатель оценивается разным количеством баллов: 1 балл – «редко», 2 балла – «чаще всего», 3 балла – «всегда». Далее по всем показателям подсчитывается общая сумма баллов.

Процедура проведения наблюдения за учащимися первых классов включала следующие этапы:

- определение цели диагностического наблюдения – выявление уровня активности младшего школьника в коммуникации в процессе обучения;
- выбор субъектов наблюдения – младшие школьники 1 «Б» и 1 «В» классов;
- определение условий и продолжительности наблюдения – скрытое, длительное;
- разработка способа фиксации данных наблюдений – протоколирование с использованием бланков наблюдений.

Наблюдатели, знакомые младшим школьникам, располагались в конце класса и фиксировали всю необходимую информацию в ходе работы учащихся на уроках по предметам начальной школы по указанным показателям. В речевые контакты с младшими школьниками наблюдатели не вступали. Результаты наблюдения показали, что 73,9% (17 чел.) первоклассников 1 «Б» класса и 65,3% (15 чел.) в 1 «В» классе имеют средний уровень сформированности коммуникативной активности. Младшие школьники показывают готовность общаться как со взрослыми, так и со сверстниками, но проявляют инициативу лишь в ряде ситуаций, знакомых им. Эта группа учащихся иногда конфликтует, не всегда внимательно слушает собеседника, но в некоторых ситуациях проявляет умение договариваться. Высокий уровень коммуникативной активности младших школьников в коммуникации продемонстрировали в 1 «Б» классе 8,7% (2 чел.) и в 1 «В» классе 21,7% (5 чел.). Учащиеся активно выражают готовность к общению, проявляют собственную инициативу и поддерживают других в ее проявлении, редко конфликтуют, умеют аргументированно выражать свою точку зрения. Низкий уровень обнаружился в 1 «Б» классе у 4 человек (17,4%), в 1 «В» классе у

3 человек (13%). Эти учащиеся в процессе обучения часто конфликтуют, не проявляют инициативу к общению, часто обижаются на партнеров по общению.

Для выявления уровней мотивации к учебно-познавательной деятельности младшими школьниками в ходе исследования была использована методика М.Р. Гинзбурга. Интервью проводилось индивидуально с каждым учащимся. Младшим школьникам предлагалось 9 высказываний относительно школьного и свободного времени, с каждым из которых надо было согласиться или не согласиться. Ответ на каждое высказывание обозначался цветом – синим или красным. Если высказывание верно, то изображается точка красного цвета, если неверно, то синего цвета. Описание методики представлено также в Приложении 4. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты исследования уровня мотивации
к учебно-познавательной деятельности**

Уровень мотивации	1 «Б» класс	1 «В» класс
	количество учащихся, чел/проценты	
Высокий	2/8,7	4/17,4
Средний	19/82,6	17/73,9
Низкий	2/8,7	2/8,7
Отрицательный	0	0

Данные таблицы показывают, что уровни мотивации к учебно-познавательной деятельности в 1 «Б» и 1 «В» классах примерно одинаковые, младшие школьники учатся с желанием.

Диагностика по критерию «расширение речевого опыта» у учащихся проводилась на основе методики исследования становления устного дискурса К.Ф. Седова [132]. Данная методика была модифицирована под современные требования, которые включают в себя поиск, выбор, интерпретацию, интеграцию и оценку информации из разнообразных текстов.

Цель исследования К.Ф. Седова [133] заключалась в выявлении закономерностей становления структуры устного дискурса в онтогенезе и создании на этой основе многоаспектной модели эволюции коммуникативной компетенции

личности после овладения ею языком. Основной предмет изучения в работе – устные спонтанные речевые произведения учащихся, полученные в результате порождения или понимания представленного речевого материала.

В нашем исследовании были использованы не все задания данной методики, а только те, содержание которых отражено в учебно-методических комплексах: выделение ключевых слов текста; выделение смысла текста; пересказ фрагмента текста, лишённого одновременно и начала, и концовки; предвосхищение смысла текста по данным ключевым словам; построение текста по данным ключевым словам; построение текста по данной теме; прогнозирование смысла текста по данному началу; составление рассказа по данному началу; ретрореконструкция замысла текста по данной концовке; выявление скрытого смысла (этического подтекста); составление реплик по данной ситуации, представленной в тексте; составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте.

Были обозначены критерии образовательной речевой коммуникации, которые представляют собой основания для выделения показателей сформированности речевого опыта у младших школьников. Мы выделили четыре интегративных критерия: находить и извлекать информацию; интегрировать и интерпретировать информацию; осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, предлагаемую в тексте; использовать информацию из текста в диалоге.

Критерий «находить и извлекать информацию» позволяет определить показатели по нахождению и извлечению одной или нескольких единиц информации, нахождению и извлечению важной информации из текста и определению наличия/отсутствия информации. По критерию «интегрировать и интерпретировать информацию» определяются следующие показатели: установление скрытых связей между событиями или утверждениями; понимание смысловой структуры текста; понимание назначения структурной единицы текста.

Критерий «осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, предлагаемую в тексте» позволяет обозначить следующие показатели: прогнозирование события и вывода на основе информации текста; высказывание и обоснование собственной точки зрения на ситуацию, обсуждаемую в тексте;

оценивание содержания текста или его элементов относительно ситуации. По критерию «использовать информацию из текста в диалоге» выявляются такие показатели, как понимание чувств, мотивов, характера героев; формулирование на основе полученной из текста информации собственной гипотезы; использование информации из текста для решения практической задачи с привлечением фоновых знаний.

Данные критерии позволяют разработать диагностический инструментарий для оценивания уровня речевого опыта младшего школьника. Каждому ученику в ходе констатирующего эксперимента было предложено по восемь заданий, результат выполнения которых определен по степени проявленности речевого опыта – нулевой, низкий, средний, высокий (Приложение 5).

Каждый ученик (в некоторых заданиях предлагалось для выполнения по два варианта текстового материала) смог создать 12 речевых произведений. Все ответы учащихся записывались на диктофон с последующей письменной расшифровкой записей. В каждом классе было получено по 276 речевых произведений. Запись проводилась в условиях непосредственного спонтанного общения. Присутствие экспериментатора (учителя) вносило в речевую ситуацию элемент официального общения.

По первому критерию «находить и извлекать информацию» были обозначены следующие показатели: находить и извлекать одну или несколько единиц информации; находить и извлекать важную информацию из текста; определять наличие/отсутствие информации.

По каждому показателю учащиеся выполняли задания на выделение ключевых слов текста (Л.Н. Толстой «Муравей и голубка» (басня), В. Бианки «Мурка и ежата» (рассказ)); выделение смысла текста (Л.Н. Толстой «Муравей и голубка» (басня), В. Бианки «Мурка и ежата» (рассказ)), пересказ фрагмента текста, лишённого одновременно и начала, и концовки (Г. Снегирев «Дикий зверь» (рассказ)). Остановимся подробнее на результатах эксперимента. Выделение ключевых слов текста (Л.Н. Толстой «Муравей и голубка» (басня), В. Бианки «Мурка и ежата» (рассказ)).

Анализ работ показал, что при выделении ключевых слов из двух предложенных текстов учащиеся двух классов не показали высокого уровня речевого опыта. Средний уровень выполнения задания показали 52,2% и 58,7% (1 «Б» и 1 «В»), низкий – 32,6% и 39,1%, нулевой – 15,2% и 2,2%. Данное процентное соотношение ответов учеников указывает на то, что младшие школьники могут выделить главных героев и некоторые предметы, описанные в рассказе, однако есть достаточное количество ответов, свидетельствующих о низком уровне выделения ключевых слов (32,6% в 1 «Б» классе, 39,1% в 1 «В» классе). В ответах учащихся в качестве ключевых прослеживаются любые слова данного текста, выбранные ими безотносительно к заданию (таблица 2).

Таблица 2

Примеры выполнения задания «выделение ключевых слов текста»

Задание: выделение ключевых слов текста	
Средний уровень	<i>Заметил, муравей, охотник и голубка, бросила ветку, увидел, укусил, улетела, забрался, спасение. (Саша К.); Ежата, мать, Мурка, ежики кололись, завернули в тряпочку, молоко. (Ваня К.).</i>
Низкий уровень	<i>Голубка, муравей, сеть, как там еще было — охотник, море или ручей и все. (Ксения Ч.); Молоко, тряпочка, ежата. (Майя Я.).</i>

При выполнении задания на выделение смысла текста учащиеся показали результаты выше, чем в предыдущем задании. Так, в двух первых классах был выявлен высокий уровень проявленности речевого опыта – 6,6% (1 «Б») и 10,8% (1 «В»). Полученные речевые произведения показывают, что учащиеся первого класса могут передавать содержание текста в виде названия события или морально-этического суждения. С заданием на выделение смысла текста справились все учащиеся, но большая часть учеников составила высказывания, соответствующие среднему (47,8% и 60,9%) и низкому (45,6% и 28,3%) уровням. Результаты выполнения задания представлены в таблице 3.

Примеры выполнения задания на выделение смысла текста

Задание: выделение смысла текста	
Высокий уровень	<i>Что муравей и голубка они помогали друг другу. (Валерия А.); Этот текст нас учит, что можно спасать тех, кому сейчас плохо. (Вадим М.)</i>
Средний уровень	<i>Ну, наверное, если тебе помогли, то ты обязательно должен сделать взамен, потому что не отдавать взамен, это будет неправильно, это будет нечестно. По сравнению с другими. (Яна Н.); Что вот, когда вот ребенок теряет мать или вообще родственников потерял своих или даже родных. Ну вот, другой человек, это будет жестоко с одной стороны, если вот он посмотрит на него и пойдет дальше своим путем. Это будет, с одной стороны, жестоко, но вообще можно спросить, что случилось. (Максим Е.)</i>
Низкий уровень	<i>Муравей, я думаю муравей, голубка тоже. (Дима Г.); Что у Мурки пропали/пропала мама и ей не с кем, не с кем играть. (Лера А.)</i>

Выполнение задания на пересказ фрагмента текста, лишённого одновременно и начала, и концовки, показывает умение младших школьников определять наличие/отсутствие информации. При выполнении этого задания многие учащиеся показали нулевой (26,1% и 13%) и низкий (60,9% и 65,3%) уровни: ученики либо не могли выполнить условие задания, либо представляли текст, в котором есть только краткое изложение фабулы на основе понимания фрагмента рассказа (таблица 4). Процент учащихся, показавших средний уровень (отражено общее содержание текста с указанием центральных героев и основных событий рассказа), – 13% (1 «Б») и 21,7% (1 «В»).

Таблица 4

Примеры выполнения задания на пересказ фрагмента текста без начала и концовки

Задание: пересказ фрагмента текста, лишённого одновременно и начала и концовки	
Средний уровень	<i>Но однажды Лена украшала елку, но кот Мурзик выхватил у нее из руки игрушку и разбил ее, но Лена закричала на Мурзика, потом в комнату вошла, тем, что, никто не знал зачем Мурзик делает запасы. У Мурзика были котята, а Лена об этом не знала. (Вадим М.);</i> <i>Однажды Рыжик/Однажды Рыжик взял один орех, он его спрятал. Второй орех он положил под подушку. Третий сразу разгрыз. Когда в комнату вошла девочка, она увидела, что на полу валяются серебряные осколки. Она сразу закричала на Рыжика, на Рыжика и сказала:</i> <i>– Ты же не дикий зверь, ты же домашний, ручной</i> <i>С этого дня Рыжик начал делать добрые вещи и помогать другим (Эрик Х.)</i>

Низкий уровень	<i>Это, когда Рыжик/ Рыжик взял с елки орех, второй под подушку положил и последний разгрыз. Когда Вера пришла в комнату, увидела, она закричала на Рыжика. Увидела там/Увидела там серебряные бумажки, которые там валяются на полу. Закричала на Рыжика:</i> <i>— Рыжик, ты не дикий зверь, ты домашний. (Иван К.)</i> <i>Однажды Вера наряжала елку. Она повесила там орехи и конфеты. Когда Вера вышла из комнаты, Рыжик прыгнул, взял один орех — спрятал его в ботинок. Другой орех спрятал под подушку. А третий сгрыз. Когда Вера зашла в комнату, то она закричала на Рыжика:</i> <i>— Ты, что делаешь, ты же не лесной зверь, ты же домашний. Он все, все время прятал: орешки, конфеты, семечки в карман прятал. (Ваня П.)</i>
----------------	---

Таким образом, анализ выполненных заданий по критерию «находить и извлекать информацию» показывает, что учащиеся первых классов испытывают трудности при выделении группы слов, которые обозначают героев, основные поступки, действия, совершаемые героями рассказа. Особую трудность вызывает составление текста, в котором учащиеся в спонтанном воспроизведении сочиняют недостающий фрагмент (начало и /или концовку) или точно обозначают главных героев.

Сравнение результатов работы двух классов (1 «Б», 1 «В») по критерию «находить и извлекать информацию» показывает, что младшие школьники создают речевые произведения в большей степени, соответствующие требованиям среднего (44,3% и 53%) и низкого (45,2% и 39,1%) уровней. Поэтому на формирующем этапе педагогического исследования следует уделить внимание готовности младших школьников работать с текстом на уровне нахождения и извлечения информации из текста (ключевые слова, смысл текста), определения наличия/отсутствия информации текста.

Признаками второго критерия – «интегрировать и интерпретировать информацию» – являются следующие показатели: установление скрытых связей между событиями и /или утверждениями; понимание смысловой структуры текста (определять тему, главную мысль/идею, назначение текста); понимание назначения структурной единицы текста. По первому и второму показателям учащиеся использовали в заданиях одинаковые группы ключевых слов:

- первая группа слов: лето, дача, река, рыбалка, рыба, уха;

– вторая группа слов: скворец, клетка, дверца, свобода, песни.

Задание на предвосхищение смысла текста по данным ключевым словам младшие школьники выполняют хуже, чем задание на построение текста по данным ключевым словам. Результаты выполнения заданий представлены следующим образом: нулевой уровень – 8,7% и 2,1%, низкий – 65,2% и 19,6%, средний – 23,9% и 32,6%, высокий – 2,2% и 45,7%. Примеры речевых произведений отражены в таблице 5.

Таблица 5

**Примеры выполнения задания на предвосхищение смысла текста по
данным ключевым словам**

Задание: предвосхищение смысла текста по данным ключевым словам	
Высокий уровень	<i>Я с папой на даче люблю ходить на рыбалку. (Юра К.); Смысл о птицах и то, что их /то, что им надо быть на свободе\ и не держать в клетке. (Арсений К.)</i>
Средний уровень	<i>Для того, чтобы ловить рыбу нужны умения. (Дима Г.); Этот текст заключается в том, что скворец был там в клетке, и он там пел. Потом он вышел на свободу. И ему было очень свободно, и он нашел себе не закрытую, не закрытый домик, а открытый. Он могла оттуда вылетать и летать. (Аня Н.)</i>
Низкий уровень	<i>О даче. (Катарина А.); О птице, о скворце. (Даша Т.)</i>

Примеры речевых произведений по заданию на построение текста по данным ключевым словам представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Примеры выполнения задания на построение текста по данным
ключевым словам**

Задание: построение текста по данным ключевым словам	
Высокий уровень	<i>Летом, летом дети поехали на дачу. Они ходили купаться на речку, они ездили на рыбалку. И как раз, когда они последний раз поехали на рыбалку, они наловили столько рыбы, что сделали уху. Приготовили суп из ухи. (Дима К.); Скворца поймали. Скворец сидел на земле. Скворца увидели, люди увидели, что у скворца поранили крыло. Они посадили его в клетку и стали лечить. Потом через какое-то время они открыли дверцу и отпустили, и скворец вылетел на свободу. И скворцы пели им свои песни. (Роман П.)</i>
Средний уровень	<i>Наступило лето/Наступило лето. Ребята поехали на дачу. У них около дачи река и они в ней купались, и рыбу ловили. Рыбы наловили много, что варили ухи/уху. (Катарина А.); Скворец летел, летел и вдруг его поймали, в клетку. Потом он просидел там два дня, и решили его отпустить. Вылетел он /открыли дверь ему, он вылетел и пел. (Даша Н.).</i>

Низкий уровень	<i>Мы летом поехали на дачу/ Мы пошли/мы поехали, взяли удочки и пошли к реке. И начали, и начали рыбачить. (Валерия А.); Ребята повесили скворечник, в нем живет скворец/Они увидели в клетке попугая/ ребята. (Вадим М.).</i>
----------------	---

Задание на построение текста по данной теме в 1 «Б» классе ученики выполнили лучше, чем два предыдущих, а в 1 «В» классе – хуже, чем задание на построение текста по ключевым словам. Так, в 1 «Б» классе были получены следующие результаты: высокий и средний уровень показали по 43,5% учащихся, низкий – 10,9%, не справились с заданием 2,1%. Напротив, выполнение задания в 1 «В» классе (тексты, в которых есть элементы связности, объяснение темы, завершение рассказа) показало, что с ним справились 23,9% учеников (высокий уровень); средний уровень показали 67,4% учеников (тексты, в которых отсутствует объяснение темы, данной ситуации и последовательное развитие), а с набором предложений по данной теме справились 8,7% учеников (низкий уровень). Примеры выполнения заданий представлены в таблице 7.

Таблица 7

Примеры выполнения задания на построение текста по данной теме

Задание: построение текста по данной теме	
Высокий уровень	<i>Однажды ребята пошли ловить рыбу. Они поймали / они сначала/ они рыли землю, чтобы достать много червей и наловить рыбу. Они пошли к берегу с котом. Когда они поймали первую рыбу, кот сразу посмотрел на нее и взял. А потом ребята хотели пойти домой и не заметили, что в ведре нет рыбы. Принесли домой и видят, что котик уже сытый и уже поняли, что он за ними/ что он уже съел рыбу. (Эрик Х.); Зимой, когда уже была пора Нового года, дети начали наряжать елку. Елка была красивая, все были очень рады. Дети ее украшали разным шариками, ангелочками, колокольчиками, пряниками. Потом эти пряники хитрый кот стаскивал. Они снова их вешали. А елка получилась очень нарядная. И в Новый год все были очень рады. (Александра Ж.).</i>
Средний уровень	<i>О ребятах, которые ловят рыбу. Два мальчика решили пойти на рыбалку. Но вот накопили червей и взяли булочки на всякий случай/ и пошли, и пошли рыбачить. (Максим Е.); Скоро Новый год. Дети начали елку\они украсили елку красными шарами, синими шарами, желтыми и оранжевыми. Когда пришел Новый год, они/ у них было очень много подарков. (Катя Т.)</i>
Низкий уровень	<i>Текст будет о рыбах/Ребята пошли на речку ловить рыбу/ Ребята поймали окуня. (Катарина А.); Дети, которые наряжают елку. (Ваня П.).</i>

Таким образом, результаты выполнения заданий по критерию «интегрировать и интерпретировать информацию» показали, что количество

учащихся первых классов, создающих речевые произведения на низком и среднем уровнях, значительно превышает количество учащихся, создающих речевые произведения на высоком. Также есть учащиеся, которые не справляются с выполнением данных заданий.

Следующему, третьему критерию – «осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, обсуждаемую в тексте» – соответствуют показатели: прогнозирование события и вывода на основе информации текста; высказывание и обоснование собственной точки зрения на ситуацию, обсуждаемую в тексте; оценивание содержания текста или его элементов относительно ситуации.

Младшим школьникам было предложено начало текста, которое нужно было продолжить кратким высказыванием об основных поступках, действиях героев текста и сделать вывод на основе информации текста (высокий уровень). Высказывания, отвечающие требованиям высокого уровня, были составлены в 1 «Б» классе (9,1%), в 1 «В» (27,3%), при этом средний уровень в двух классах одинаков и составил 36,4%; работ с низким уровнем оказалось больше в 1 «Б» классе (54,5%), ученики 1 «В» справились с заданием немного лучше (36,3%). Результаты выполнения задания представлены в таблице 8.

Таблица 8

**Примеры выполнения задания на прогнозирование смысла текста
по данному началу**

Задание: прогнозирование смысла текста по данному началу	
Высокий уровень	<i>Собака хромала, и вот/вот полицейский...он/ они побежали / ну пошли догонять преступника. (Катя Т.)</i>
Средний уровень	<i>Ну о том, как мальчик встретил лейтенанта полиции с хромающей собакой, а он ему рассказывал, ну не знаю, конечно, какую историю. Ну, может быть, что они бежали, а собаку задело машиной. (Максим Р.).</i>
Низкий уровень	<i>Когда полицейский шел к мальчику с собакой. Мальчик увидел собаку и спросил/ погладил и спросил: – Почему хромает собака? (Владимир П.)</i>

При выполнении задания на составление рассказа по данному началу (показатель: высказывать и обосновывать собственную точку зрения по ситуации, обсуждаемой в тексте) учащимся предлагалось начало текста, как и в предыдущем

задании, однако теперь им нужно было продолжить данное начало так, чтобы получился связный рассказ. Выполнение данного задания вызвало определенные трудности у учащихся двух классов и показало, что есть учащиеся, которые не смогли выполнить это задание – 25% (1 «Б») и 16,7% (1 «В»). Примечательно, что по другим уровням учащиеся выполнили это задание лучше, чем на прогнозирование смысла текста по данному началу. Результаты работы по выполнению этого задания распределились следующим образом: высокий уровень – 16,7 % и 41,7%, средний – 50% и 41,6%, низкий – 8,3% и 0% (1 «Б» и 1 «В» классы). Примеры выполнения задания отражены в таблице 9.

Таблица 9

**Примеры выполнения задания на составление рассказа
по данному началу**

Задание: составление рассказа по данному началу	
Высокий уровень	– Я расскажу тебе историю, как она, как она хромала/ это был тысяча девятьсот...тысяча девятьсот восемьдесят пятый год, и эта собака жила во время войны, она помогала людям, которые были на войне, когда люди воевали, она приносила им оружия, воду. (Даша Н.) И вот однажды, когда вот собака помогала, сверху летел самолет и собака/ и хотели выстрелить в собаку. В собаку не попали, попали в ножку собачки. Поэтому она хромот. (Юра Б.)
Средний уровень	То, что, собака один раз чуть не попала под машину. И я спас собаку. А хромот собака из-за того, что/ из-за того, что, какой-то камешек с этой машины попал на ее лапу. (Катарина А).
Низкий уровень	И я помог вылечить собаку. (Арсений К.)

Задание на ретрореконструкцию замысла текста по данной концовке соответствует третьему показателю – оценивание содержания текста или его элементов относительно ситуации. Младшим школьникам нужно было по представленному финалу рассказа понять замысел речевого произведения. Результаты, полученные в двух классах, не сильно разнятся. Важно, что в двух классах есть группа учащихся, не справившихся с заданием. Они составили 8,7% (1 «Б») и 4,4% (1 «В») от общего числа учеников. Высокий уровень выполнения задания продемонстрировали по 34,8% от общего числа учеников в каждом классе,

средний – 39,1% и 30,4%, низкий – 17,4% и 30,4% (1 «Б» и 1 «В» классы соответственно).

Таким образом, выполнение заданий по критерию «осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, обсуждаемую в тексте» показывает, что учащиеся, которые не справляются с выполнением заданий, составили в 1 «Б» классе 11,3%, в 1 «В» классе – 7%. При этом в данном блоке заданий в каждом классе был показан высокий уровень: 1 «Б» класс – 20,2%, 1 «В» класс – 34,5%. Данные по среднему и низкому уровням выполнения задания примерно одинаковые. В 1 «Б» и 1 «В» классах процентное соотношение по среднему уровню составило 41,8% и 36,2% соответственно, по низкому – 26,7 % и 22,3% (таблица 10).

Таблица 10

Примеры выполнения задания на ретрореконструкция замысла текста по данной концовке

Задание: ретрореконструкция замысла текста по данной концовке	
Высокий уровень	<i>Ну как бы в том смысл, что обычно ребята, в школе, например, или в садике, они его дразнили:</i> <i>– Ты трус, ты всего боишься.</i> <i>А вот он летом, когда наступило лето, ну весна, лето, вот. Он хотел доказать ребятам то, что он как бы, ну не трус. И он прыгнул в море крапивы, мне кажется. (Александра Ж.); Думаю, дело в том, что мальчик прыгнул туда, я думаю, потому что он хотел, чтобы все поняли, что, что он не боится, что он храбрый. И может в крапиву вот так прыгнуть. (Аня Н.)</i>
Средний уровень	<i>Наверное, что Саша был трусливым, и он подумал и прыгнул в озеро. (Юля А.); Наверное, что-то/ потому что он, наверное, он боялся в крапиву прыгнуть, это же больно. (Алиса З.)</i>
Низкий уровень	<i>Ну был, / нет. Ну, обжегся и не заплакал. (Надежда К.)</i> <i>Мальчик, который, который обжегся крапивой. (Иван К.)</i>

Четвертый критерий – «использовать информацию из текста в диалоге» – оказался самым трудным при выполнении заданий. Показатели данного критерия следующие: понимание чувств, мотивов, характера героев, формулирование на основе полученной из текста информации собственной гипотезы; использование информации из текста для решения практической задачи с привлечением фоновых знаний. При выполнении заданий на выявление скрытого смысла (этического подтекста) и составление реплик на основе информации о ситуации, данной в тексте, учащиеся работали с текстом В. Осеевой «Сыновья». В первом случае

младшие школьники стремились составить высказывания, в которых есть объяснение чувств, характеров героев, мотивов их поступков (таблица 11).

Таблица 11

**Примеры выполнения задания на выявление скрытого смысла
(этического подтекста)**

Задание: выявление скрытого смысла (этического подтекста)	
Высокий уровень	<i>Надо помогать старым близким и не близким, потому что они все-таки старые, и руки у них уже не выдерживают таких тяжестей. Я бы не стал ждать, пока мама скажет. Я сильный, а женищинам, девочкам там, надо помогать. (Вадим М.)</i> <i>Вот, то, что они такие хорошие, вот, мальчики. А у другой женищины, как бы ничего особенного нет. Но он, зато хороший, не развлекается. И он, зато помогает маме. Чем-то таким не занимается, только маме, только думает, чтобы ей помочь. (Ксения Ч.)</i>
Средний уровень	<i>Ну, наверное, быть помощником и делать приятное для других людей, это гораздо приятнее, чем делать кувыряться, петь, потому что, если вот два мальчика кувыркались и пели, и две женищины/ двум женищинам было очень тяжело. Точнее они даже не подумали, что надо помочь своим мамам. (Ксения П.); Получилось, что только третий сын настоящий, заботливый. (Дима К.)</i>
Низкий уровень	<i>Ну вот, что матери рассказывали о своих сынах. Вот. А смысл этого текста, ну что, один – хорошо пел, другой – хорошо спортом занимался, а вот один сын подошел к матери и взял у нее ведра. Не стал там ничего показывать, взял, подошел, понес ведра. (Ваня К.); Что три женищины брали колоде/ ну в колодце ведра. Что у трех женищин были сыновья. (Анна Г.)</i>

Второе задание заключалось в том, что учащиеся должны были представить себе ситуацию диалога между бабушкой и каждой мамой. Предполагалось, что речевое поведение каждой мамы будет продиктовано словами бабушки о сыновьях женщин (таблица 12).

Таблица 12

**Примеры выполнения задания на составление реплик по ситуации,
данной в тексте**

Задание: составление реплик по ситуации, данной в тексте (Что ответила каждая мама на слова бабушки?)	
Средний уровень	<i>Первая мама: Мой сын такой талантливый, трюки делает.</i> <i>Вторая мама: Мой поет.</i> <i>Третья мама: Мой сын помог мне! (Александра Ж.)</i> <i>Первая мама: Тяжело мне, но как поет мой сын!</i> <i>Вторая мама: И мне тяжело!</i> <i>Третья мама: Вот помощник мой! (Ксения П.)</i>

Низкий уровень	<i>Первая мама: Он в школе лучший.</i> <i>Вторая мама: И мой тоже.</i> <i>Третья мама: а, она молчала (Даниил П.)</i> <i>Первая мама: У меня еще высокий сын!</i> <i>Вторая мама: А у меня свистеть умеет!</i> <i>Третья мама: Ведро тяжелые! (Костя М.)</i>
-------------------	--

Полученные речевые произведения показывают, что войти в пространство переживаний героев, представить свой взгляд на событие через реплики героев оказалось затруднительно для школьников первого класса. Полученные результаты в классах 1 «Б» и 1 «В» приблизительно одинаковы. В 1 «Б» классе при выполнении двух заданий учащиеся показали низкий результат, о чем свидетельствуют процентные показатели. Так, выполнение задания учениками 1 «В» указывает на нулевой уровень (4,3%), в то время как показатель результатов учеников 1 «Б» составил 21,7%. Также обращает внимание и выполнение задания на составление реплик на основе информации о ситуации, данной в тексте. Здесь результаты представлены таким образом: средний уровень в 1 «Б» классе – 4,3%, в 1 «В» – 21,7%.

Выполнение задания на составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте, предполагало объяснение учащимися школьной ситуации с опорой на свой жизненный опыт. Младшие школьники представили речевые произведения как пересказ событийного содержания без стремления выявить скрытый смысл представленной ситуации. Ученики 1 «Б» и 1 «В» классов показали низкий уровень выполнения задания (78,3% и 87% соответственно). При этом не справились с заданием 21,7% (1 «Б») и 13% (1 «В»), высокий и средний уровень учащиеся не показали ни в одном классе. В таблице 13 представлены ответы младших школьников по выполнению задания на составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте.

Примеры выполнения задания на составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте

Задание: составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте	
Низкий уровень	– Я видел, как разбилось окно. – Кто-то бросил мяч. – Может быть, ветер? – Ну да. (Игнат С)

Таким образом, анализ результатов работы учащихся первых классов по критерию «использовать информацию из текста в диалоге» позволяет сделать следующие обобщения: учащиеся затрудняются делать выводы, основанные на оценочном суждении; учащиеся не всегда могут объяснить чувства героев или мотивы их поведения; учащимся сложно передавать решение практической ситуации в речевом высказывании. Итоговые результаты констатирующего эксперимента представлены в Приложении 6.

Сделаем вывод: по результатам констатирующего эксперимента можно заключить, что учащиеся 1 «Б» класса показали более низкий процент выполнения заданий по всем критериям, чем учащиеся 1 «В» класса. Исходя из этого на этапе формирующего эксперимента 1 «Б» класс был выбран экспериментальным классом, а 1 «В» – контрольным.

Одной из задач констатирующего этапа эксперимента был анализ современных учебников и УМК на предмет возможности организации образовательной речевой коммуникации на уроке или занятии. Результаты анализа заданий свидетельствуют о недостаточном количестве таких заданий, хотя цели ФГОС НОО предполагают увеличение их объема. Так, например, анализ учебно-методического комплекса для начальных классов общеобразовательных учреждений «Школа России», одного из наиболее известных в стране, показал, что он содержит достаточное количество заданий, направленных на развитие диалогической речи. Упражнения содержат следующие виды заданий: прочитать диалог по образцу по ролям; вопрос-ответ в паре; разыграть беседу, используя фразы в качестве опоры; постановка диалога и др. Подобные упражнения

составляют 16% от общего числа всех упражнений. Задания упражнений отличаются разнообразием, однако отмечается повторяемость, что лишает их новизны и снижает мотивацию к диалогическому общению у учащихся. Вызывает озабоченность и тот факт, что в методических материалах для учителя не даются рекомендации по созданию условий для организации речевой коммуникации, коммуникативного пространства; не уделяется внимание индивидуальному речевому опыту младшего школьника.

В диссертации осуществлен анализ учебников на предмет возможности построения образовательной речевой коммуникации на уроке на примере учебника «Русский язык» 1-4 класс (авт. В.П. Канакина, В.Г. Горецкий), «Окружающий мир» (авт. А.А. Плешаков).

Для построения диалога авторы учебника «Русский язык» 1-4 класс (авт. В.П. Канакина, В.Г. Горецкий) предлагают упражнения, которые направлены на выполнение следующих заданий:

- составь и разыграй сценку-диалог (с. 25);
- составь основную часть сказки по предложенному началу и окончанию текста (с. 44);
- составь небольшой текст по рисунку и опорным словам (с. 73);
- составь продолжение текста из знакомой сказки (с. 120);
- ответь на вопросы о себе и своей школе (с. 125);
- продолжи текст из знакомой сказки (с. 120).

Для формирования целостного, социально ориентированного взгляда на мир в учебнике «Русский язык» содержатся тексты, которые дают возможность совместного обсуждения тем:

- знакомство со Вселенной, планетами, явлениями природы, растениями и животными, (2 кл., ч.1, упр. 109, 111, 113, 131, 141, 158; ч. 2 упр. 50, 73, 86, 159, 167, 205; 3 кл., ч. 1, упр. 14, 16, 20, 216, 242; ч. 2, упр. 59, 105, 131, 204; 4 кл., ч. 1, упр. 16, 250 и др.);

– рассказы о бережном отношении к природе (1 кл., с. 103, упр. 19, с. 128, упр. 12; 2 кл., ч. 2, упр. 9, 114, 173; 3 кл., ч. 1 упр. 11, 32, 213, 3 кл., ч. 2, упр. 19, 93, 164; 4 кл., ч. 1, упр. 110, 227 и др.),

– материалы о традициях и обычаях своей страны и других стран (3 кл., ч. 1, упр. 166 и др.).

Задания типа «Выскажите свое мнение...» способствуют формированию у младших школьников уважительного отношения к чужому мнению, к мнению сверстников. В качестве языкового материала многих упражнений учебника «Русский язык» выступают пословицы и поговорки, которые дают возможность учащимся размышлять о нравственных нормах, заложенных в эти мудрые изречения: Скромность – всякому к лицу; Ложь человека не красит; Совесть – верный советчик; Не одежда красит человека, а добрые дела; Мир освещается солнцем, а человеком знанием и др.

В учебниках «Русский язык» использовано большое количество текстов и заданий к ним, которые дают представление об этических понятиях, направлены на развитие доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания: (1 кл., упр. с. 28, 19, с. 90, упр. 8, 9, с. 91, упр. 10; 2 кл., ч. 1, упр. 5, 15, 114, 140, 182 и др., ч. 2, упр. 1, 9, 11, 68, 116, 177, 179 и др.; 3 кл., ч. 1, упр. 193, 274, 200 и др.; 4 кл., ч. 1, упр. 7, 145, 171 и др.)

После выполнения упражнений учащимся могут предлагаться вопросы, подобные данному: дай совет другу, как найти в предложении подлежащее и сказуемое.

Это должно способствовать развитию определенных умений у младшего школьника, а именно: создавать собственное суждение и применять его в практической речевой деятельности.

В учебнике «Русский язык» представлены задания, направленные на понимание речевых высказываний одноклассников:

– порассуждайте, может ли быть речь без слов. Когда и где тебе могут пригодиться знания об алфавите? (1 кл.);

- почему словом *иглы* названы и инструмент для шитья, и листья хвойных деревьев, и колючки у ежа? (2 кл.);
- поразмышляйте, какие пары слов являются однокоренными: *сырник* и *сырок*, *Томск* и *томищи*, *мороз* и *холод*, *водолаз* и *вода*, *рука* и *ручка*? (3 кл.);
- ознакомьтесь с положительными и отрицательными отзывами о картине В.М. Васнецова «Иван Царевич на Сером волке», выскажите свое мнение, свою точку зрения.

Таким образом, в учебнике «Русский язык» (1-4 классы) (авт. В.П. Канакина, В.Г. Горецкий) количество заданий, направленных на развитие речи, от общего количества всех упражнений составляет 16%, заданий на возможность высказать свое мнение – 23%, упражнения и задания, направленные на образовательную речевую коммуникацию, – 7%.

В учебниках по предмету «Окружающий мир» 1-4 класс (авт. А.А. Плешаков) формат взаимодействия обучающихся содержат задания, предполагающие активное использование речевых средств и коммуникации:

- задайте разные вопросы о том, что здесь нарисовано (1 кл.);
- подумайте и скажите, с каких слов начинаются ваши вопросы (1 кл.);
- расскажите по фотографиям, что делают люди в праздничные дни. А в каких праздниках вы сами принимали участие? (1 кл.);
- расскажите о своем городе (селе) по плану: название города (села); главная улица; достопримечательности (2 кл.);
- познакомьтесь по учебнику с изменениями в неживой и живой природе осенью. Сделайте сообщение классу (2 кл.);
- предложите модель, показывающую связь организмов и окружающей их среды. Обсудите представленные модели в классе (3 кл.);
- придумайте задание на классификацию животных. Предложите его ребятам других групп. Оцените их ответы (3 кл.) и др.

– изучите схему. Расскажите с ее помощью о роли леса в природе и жизни людей. Некоторые пункты раскройте подробнее с помощью текста учебника (4 кл.) и др.

Рубрика «Прочитаем и обсудим» (2 класс), рубрика «Обсудим» (3 и 4 классы) нацелены на обсуждение проблем в коллективе и группах.

Материалы, направленные на расширение речевого опыта младшего школьника от индивидуального речевого опыта до выстраивания диалогического совместного опыта, представлены в учебнике через следующие задания:

– вспомните (по своим наблюдениям), каким бывает небо днем. Каким оно становится ночью? Что вы видели на небе днем, ночью? (1 кл.);

– понаблюдайте за своими сверстниками. Постарайтесь описать проявления внутреннего мира человека. За какие душевные качества вы цените этого человека? (3 кл.);

– изучите памятку «Как наблюдать звездное небо», вместе со взрослыми выполните наблюдения за звездами и созвездиями (4 кл.)

Таким образом, исходя из результатов проведенного анализа УМК «Окружающий мир» 1-4 классы (авт. А.А. Плешаков), можно сделать следующие выводы и обобщения: большинство заданий учебника направлено на формирование первичных навыков работы с информацией; задания учебника довольно однотипные, что не способствует развитию речевого опыта учеников начальных классов; задания учебника не предполагают планомерной организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников.

Сделаем вывод: констатирующий этап эксперимента показал, что существуют проблемы организации образовательной речевой коммуникации младших школьников, которые выражаются как в неготовности педагогов вести целенаправленную работу по организации образовательной речевой коммуникации, так и в слабой представленности заданий в современных учебниках и УМК на предмет возможности построения образовательной коммуникации на уроке, а также в отсутствии диагностических материалов, позволяющих педагогам

фиксировать уровень продвижения учащихся начальных классов в расширении речевого опыта. В целом организация образовательной речевой коммуникации носит стихийный характер. Кроме того, анализ полученных результатов констатирующего эксперимента позволил выявить у младших школьников проблемы, связанные с нахождением, извлечением, интерпретацией информации, с осмыслением, оцениванием и речевым представлением содержания текста и ситуаций.

Зафиксированные уровень развития мотивации к учебно-познавательной деятельности, уровень активности в коммуникации и уровень речевого опыта учащихся контрольных и экспериментальных групп до начала целенаправленного педагогического эксперимента являлись примерно одинаковыми. В качестве экспериментальной была выбрана группа с наиболее низкими показателями по этим критериям.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости обучения педагогов и необходимости реализации модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.

2.2 Реализация модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников

Формирующий эксперимент направлен на проверку гипотезы в ходе проведения специальной экспериментальной работы по внедрению модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников в практику обучения и активное преобразование педагогической реальности. Задачами формирующего эксперимента выступали:

- реализация конструктивистского и коммуникативного подхода и принципов (субъектности, успешности, диалогичности) в организации образовательной речевой коммуникации младших школьников;
- реализация педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников с обеспечением ее структуры и

специфики для начальной школы, с выбором необходимых поддерживающих их коммуникативных ситуаций и дидактических средств коммуникации; выявление их возможностей и ограничений;

– создание педагогических условий, обозначенных в модели.

Реализация модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников проводилась в полном объеме в ГБОУ Гимназии № 63 Калининского района г. Санкт-Петербурга (46 учеников) с фиксацией результатов. В ГБОУ гимназии № 278 имени Б.Б. Голицына Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, ГБОУ СОШ № 2 г. Пикалево Ленинградской области, школах Калининского района Санкт-Петербурга (86 учеников) также реализовывалась модель, но в этих образовательных организациях особое внимание уделялось самому процессу реализации педагогических стратегий с целью выявления их возможностей и рисков, без точной фиксации результатов.

В теоретической главе были обоснованы педагогические условия, способствующие реализации модели педагогических стратегий, первой из которых определена организация обучения педагогов. Обучение учителей начальных классов проводилось на базе СПб АППО по модулю «Педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников» (36 ч.), который входит в учебно-тематический план дополнительной профессиональной программы повышения квалификации (Приложение 7).

Рассмотрим, как в процессе обучения у педагогов формировались умения, необходимые для реализации модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников.

Для ознакомления педагогов с особенностями коммуникативной дидактики, уроком в контексте коммуникативной дидактики, для снятия напряжения, связанного с другой логикой организации урока, было предложено в формате интерактивной технологии «Круглый стол» обсуждение педагогических условий организации образовательной речевой коммуникации: создание общего коммуникативного пространства, опосредованное тактическое управление

коммуникацией и содействием педагогом самоопределению младших школьников в коммуникативной деятельности с учетом их индивидуальности и речевого опыта. Педагоги высказывали свою точку зрения, приводили примеры из своей практики, которые помогали им понять следующее: многие используемые ими приемы в организации уроков могут быть используемы и для организации образовательной речевой коммуникации; есть мощный образовательный ресурс – образовательная речевая коммуникация, который может быть использован для достижения образовательных результатов.

Затем учителям было предложено разработать коммуникативную ситуацию с учетом возрастных особенностей ученика на материале предметного содержания урока. В ходе встречи – дискуссии педагогами были выделены наиболее распространенные приемы и средства организации образовательной речевой коммуникации: побуждающие, стимулирующие и рефлексирующие вопросы; обдумывание и размышление вслух при выполнении упражнений и решении задач; использование тематических ассоциативных цепочек, расшифровка и построение метафорических образов. Было обращено внимание на взаимосвязь указанных приемов и средств с заданиями исследовательского характера, которые основываются на речевом и жизненном опыте младших школьников: размышлении, объяснении, доказательствах, вопросах и ответах.

Учителя отметили, что эффективным средством в построении коммуникативных ситуаций в начальной школе являются загадки как произведения русского фольклора, построенного на метафорах. Так, было предложено на уроке литературного чтения (1 класс, УМК «Школа России») использовать в качестве ситуации – побуждения загадку: *Черные птички на каждой страничке*. Метафорический образ птичек через эффект удивления мотивирует учащихся к высказыванию: *Это буквы! Они так похожи на птичек, их много*. Результатом осмысления метафоры стала работа по составлению учащимися своих загадок, построенных аналогично этой загадке.

Стимулируют возникновение коммуникативных ситуаций использование вопросов, которые учат школьников строить предположения, фантазировать и

прогнозировать. Примеры вопросов, приведенных учителями, способствующих возникновению коммуникативных ситуаций:

– при работе над рассказом Б. Житкова «Храбрый утенок» (2 класс, УМК «Школа России») младшие школьники сами сформулировали такой вопрос: *Стоило ли утятам бояться стрекозу?*

– при обсуждении сказки Л. Пантелеева «Две лягушки» (1 класс, «Перспектива») учитель спрашивал: *Могла ли сказка закончиться по-другому?*

С целью определения специфики каждой педагогической стратегии и профессиональной реализации их в практике педагогам было предложено: разбиться на предметные группы; сконструировать стратегии организации образовательной речевой коммуникации по какой-либо теме на разных предметах; затем продемонстрировать их перед другими группами, которые исполняли роль учеников начальной школы. Педагогам была дана установка имитировать поведение учеников с различным речевым опытом и различной активностью в коммуникации, что они реально наблюдают в своей педагогической практике. Таким образом, педагоги сумели «прожить» проектирование одной из стратегий, ее реализацию в качестве педагога и прочувствовать ее «изнутри», побывав в роли ученика.

Педагоги в процессе обучения и апробации педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации выявили, что весьма эффективным является применение тематических ассоциативных цепочек по заданной теме. Они приводили примеры заданий на использование в ассоциативной цепочке только прилагательных, только существительных, только глаголов. Так, например, учитель приводил пример линейной цепочки ассоциаций к слову «весна», которую выстраивали на уроках младшие школьники: *ручьи, трава, птицы, солнце, праздники, каникулы, дождь, радость*. Пример ассоциаций, возникших со словом «много» при изучении многоугольников на уроке математики: *много, множественное число, больше чем один, посчитать, тысяча*. Каждый ученик имел возможность назвать свое ассоциативное слово.

Педагоги предлагали из своего опыта примеры организации парной работы на уроке. Первый ученик называл 2-3 слова, которые ассоциировались у него с названием темы. Задачей второго ученика было связать эти ассоциации с учебным содержанием и ответить на соответствующий вопрос. Например, при изучении повести А. Толстого «Детство Никиты» (4 класс, УМК «Перспектива») первый школьник называл слова, связанные в его представлении с темой детства (*радость, игра, праздник*), а второй отвечал на вопрос: *Есть ли в повести описания этих чувств?*

Было выявлено, что целесообразно использовать ассоциативные цепочки и на уроках математики, где они помогают учащимся ориентироваться в названиях компонентов и быстрее их запоминать. Например, давалось слово «умножение», и учащиеся создавали следующую цепочку ассоциаций: *знак умножения – компоненты умножения – первый множитель – второй множитель – произведение – результат умножения.*

Поскольку в рамках коммуникативной дидактики важны не только традиционные предметные результаты, важно было сформировать у педагогов умение оценивать образовательные результаты учащихся в ходе образовательной речевой коммуникации. Для этого педагогам в ходе проведения практикумов предлагались для обсуждения примеры высказываний учащихся, полученные в ходе констатирующего эксперимента (Приложение 9), с целью определения уровней речевого опыта младших школьников по следующим критериям: находить и извлекать информацию; интегрировать и интерпретировать информацию; осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, предлагаемую в тексте; использовать информацию из текста в диалоге.

Эти же данные были учтены нами при составлении программы формирующего этапа экспериментальной работы.

Основная работа по реализации педагогических стратегий основывалась на конструктивистском и коммуникативном подходах, которые предполагают, что знания учащихся начальной школы «вырастают» в процессе образовательной речевой коммуникации; высказываний детей, их участия в диалоге – полилоге,

проживания событий и проговаривания чувств, сопровождающих их, способствуют усвоению предметного знания, встраиванию их в личностный знаниевый конструкт учащегося. При реализации педагогических стратегий исключительно важное значение имеет содержательный компонент модели как синтез содержания учебного предмета и конкретной коммуникативной задачи, определяющей выбор коммуникативной ситуации. Необходимо подчеркнуть, что при выборе той или иной коммуникативной ситуации, педагог-экспериментатор осуществлял тактическое управление коммуникацией, содействуя самоопределению младшего школьника в коммуникации с учетом его индивидуальных возможностей и речевого опыта.

Рассмотрим, как в процессе обучения младших школьников реализовывалась модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации. Подчеркнем, что при описании проведения формирующего эксперимента мы ориентируемся не на традиционные дидактические этапы урока, а рассматриваем урок в контексте коммуникативной дидактики.

Поскольку цель модели – успешная организация образовательной речевой коммуникации младших школьников, реализуемая посредством педагогических стратегий, описание формирующего эксперимента проведем в виде описания реализации педагогических стратегий. Педагогические стратегии – ключевой, принципиально важный компонент этой модели. Через описание реализации педагогических стратегий проявляются и все остальные компоненты модели.

Рассмотрим, как поэтапно реализовывалась педагогическая стратегия «Речевое высказывание» при организации образовательной речевой коммуникации на разных уроках в начальной школе.

Цель использования данной педагогической стратегии (монологическое высказывание младших школьников) уточнялась в зависимости от предмета и темы урока. Так, на уроке русского языка по теме «Безударные гласные в корне слова» (2 класс, УМК «Школа России») цель реализации стратегии состояла в том, чтобы в процессе образовательной речевой коммуникации учащиеся закрепили правило «безударные гласные», применили составленный на предыдущем уроке алгоритм

«Написание безударной гласной в корне слова» и продемонстрировали это в виде речевого высказывания. Цель реализации данной педагогической стратегии на уроке литературного чтения (1 класс, УМК «Перспектива») состояла в том, чтобы в процессе речевой коммуникации сформулировать и согласовать позиции младших школьников по важности взаимовыручки и дружбы (на основе рассказа Л.Н. Толстого «Муравей и голубка»).

Первый этап реализации стратегии – мотивационный. Для его организации использовалась ситуация – побуждение, инициированная различными способами. Это была работа учащихся в парах (на уроке русского языка дети по очереди проговаривали алгоритм определения безударной гласной в корне слова, пытаясь применить его к различным словам, и выявили, что не всегда это возможно, что есть еще какое-то правило, которого они еще не знают), фронтальная работа с использованием средств визуализации, например, наглядных картинок на уроке литературного чтения (картинки с изображением муравья и птицы-голубки стимулировали желание учащихся поделиться своими знаниями об этом насекомом и об этой птице). В обоих случаях для учителя важно создать ситуацию включения детей в коммуникацию, способствующую проговариванию либо правила, либо эмоционального отношения. Таким образом, учитель формировал на уроке следующие действия: владение монологической формой речи, планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, умение «находить и извлекать информацию».

Следующий этап реализации педагогической стратегии предполагал работу по вербализации понимания образовательной задачи. Этап может быть организован очень по-разному, на него в определенной мере влияет специфика предмета, определяющая выбор дидактических средств как средств коммуникации. Ниже приведены два дидактических рисунка урока.

На уроке русского языка ситуация – побуждение создавалась при помощи приема ассоциации – предлагались картинки, с которыми могли возникнуть ассоциации слова, предложенного учителем для определения гласной в нем (например, *пол..скать* – *поласкать котенка, полоскать белье*). Реакция детей в

этой ситуации, как показал эксперимент, может быть разной. При этом, если класс был активен в речевых высказываниях, то педагог фиксировал идеи, предложения учащихся на доске с целью дальнейшего анализа и осмысления. Однако в одном из классов, участвующих в эксперименте по апробации модели, в ходе урока возникли трудности в организации коммуникации учителя с учащимися – дети задумались и молчали. Учитель в этом случае не торопил учащихся с ответом, предоставляя им возможность подумать, найти самостоятельно ответ на поставленный вопрос, обращал внимание учеников на заготовленные заранее иллюстрации, прикрепленные на доске, предлагая составить предложения по сюжету на картинках, используя данное слово, сравнить полученные высказывания. В ходе работы в парах над анализом содержания иллюстраций, при составлении предложений по данным ситуациям ученики осознавали, что подбор однокоренного слова или формы слова не всегда является достаточным для правильного написания слова. Результатом поиска верного решения языковой задачи (слова звучат одинаково) было усвоение того, что выбор орфограммы определяется не только подбором проверочного слова, но и сочетаемостью предложенных для анализа слов с другими словами (например, *белье, котенок*), т.е. контекстом.

По-иному развивалась образовательная речевая коммуникация на уроке литературного чтения, хотя использовалась та же педагогическая стратегия.

Содержание образовательной речевой коммуникации строилось вокруг басни «Муравей и голубка», которую выразительно читал учитель, и его вопроса о том, чему она учит. При подготовке к уроку учитель предполагал, что ученики не сразу ответят на поставленный вопрос, что потребуются тактическое управление процессом, поэтому на доске были представлены картинки с иллюстрациями муравья и голубки, а также с иллюстрациями других ключевых слов текста (ручей, сеть, охотник, ветка, волна).

Когда школьники отвечали сразу, учитель обращал их внимание на картинки и спрашивал, помогли ли они пересказать содержание текста. Чтобы цель урока была достигнута, учитель обращался к учащимся с вопросом о том, какие слова

трудно нарисовать, показать с помощью картинки. Так стали появляться в ответах детей их собственные вопросы: а как можно нарисовать дружбу? Или радость?

При организации взаимодействия учитель учитывает, что этап вербализации образовательной задачи предполагает такое включение в коммуникацию, при котором младшие школьники овладевают умениями размышлять, конструировать вербальные средства, опредемечивать свои спонтанные представления, т.е. решать речевые задачи. Экпермент показал, что сильное влияние на создание речевого высказывания оказывает содержание обсуждаемой ситуации (в нашем примере – рассказа), которое выступало сильным эмоциональным стимулом к побуждению учащегося высказаться, что соответствует психологическим особенностям младших школьников, первичные смыслы у которых фиксируются в их переживаниях и высказываниях.

Заключительный этап реализации педагогической стратегии «Речевое высказывание» предполагал, чтобы все дети составили и высказали простые предложения в соответствии с темой урока (независимо от того, какой это урок). Этот этап, как показал эксперимент, может быть организован также по-разному. Учитель предлагал высказаться сначала детям, у которых был невысокий уровень речевого опыта (по результатам констатирующего эксперимента). Когда высказывались все остальные ученики, учитель просил их повторить наиболее понравившиеся предложения других детей. Либо все дети произносили свое предложение по цепочке. Либо было предложено начать с одного слова, а затем добавлять или заменять слова в предложении.

На данном этапе реализации стратегии эффективным приемом является предложение учащимся привести случаи из своей жизни или другие рассказы или ситуации на эту тему либо вновь обратиться к информации, которая с начала урока записана на доске, к иллюстрациям, демонстрирующим основных героев и предметы текста.

Этап «высказывание» создает возможность для вербализации, для вынесения в коммуникативное пространство части собственного субъективного мира на уровне создания монологического высказывания. Такая организация

коммуникации позволила снять стереотип отношений «учитель – ученики», связанный с закрытой, нормативной позицией учителя на уроке, стимулировала желание учащихся высказываться во внешней, вербализованной форме, реализовав неосознаваемые в процессе обучения установки школьников.

Реализация коммуникативного и конструктивистского подходов позволила организовать такое взаимодействие учителя и учащихся на уроках, когда в процессе коммуникации происходило усвоение предметного знания, формировались ценностные основания. Были реализованы принципы: каждый учащийся проявил свою субъектность (поделился субъектным опытом), был коммуникативно успешным (каждое высказывание учитель поощрял, отмечал на доске; если высказывания повторялись, учитель подчеркивал это высказывание на доске, не оставляя его без внимания). Принцип диалогичности реализовывался в разных формах организации учебной работы – в парах, во фронтальной работе.

Таким образом, при реализации педагогической стратегии «Речевое высказывание» коммуникативная ситуация – побуждение использовалась на всех этапах, применялись дидактические средства, усиливающие наглядность и эмоциональность урока (иллюстрации, вопросы, ассоциации), приемы, стимулирующие высказывание (работа «по цепочке», в парах, «замкнутого круга»).

Педагогическая стратегия «Диалог – полилог» реализуется на основе принципа диалогичности и направлена на понимание Другого в диалоге с ним и коллективное конструирование знаний по теме урока.

Рассмотрим, как реализовывалась педагогическая стратегия «Диалог – полилог». Проиллюстрируем это процесс примерами из урока математики по теме «Многоугольник» (1 класс, УМК «Школа России»). Целью урока являлось освоение понятия «многоугольник» в процессе образовательной речевой коммуникации в форме диалога-полилога.

Основным правилом для создания диалога является наличие ситуации, относительно которой выстраивается диалог. На данном уроке, например, мотивируя учащихся к коммуникации, для создания основы для диалога учитель использовал размещенный на доске набор геометрических фигур (треугольник,

квадрат, ромб) и предложил учащимся в парах обсудить, каким одним словом можно их назвать. Этот прием может быть использован и на других уроках с целью включения детей в коммуникацию. Ученики, мысленно сравнивая фигуры между собой в поисках общего, предлагали различные ответы (*фигуры; это фигуры, у которых есть углы; одноугольники, многоугольники*), пока их внимание не привлекло слово «многоугольник». Это слово обозначило следующий шаг для мотивации и выступило точкой дальнейшего развития образовательной речевой коммуникации – учитель предложил подумать, какие ассоциации возникают со словом «много» – прием ассоциативной цепочки. В случае столкновения с трудностью у учащихся «вхождения» в ситуацию общения, с умением создавать устное высказывание, выбирать языковые средства использовались приемы обобщения (назвать одним словом следующие предметы одной группы или назвать слова по теме), ассоциации, вопросы и другие. Используя вопросы в качестве своеобразного «крючка», зажигающего и поддерживающего общение, учитель обогащал ситуацию-диалог интересной, понятной, яркой и образной информацией. Этот конкретный пример на уроке математики показывал, как поэтапно выстраивается образовательная речевая коммуникация на основе заранее продуманной цепочки слов, значимых для понимания учебного материала. На разных предметах эти цепочки будут разными, но важен сам принцип диалогичности на этапе мотивации.

Реализация этапа «Вхождение в тематическое пространство» педагогической стратегии «Диалог – полилог» эффективно осуществлять, как показал эксперимент, при организации практической работы учащихся в парах по выполнению заданий из учебника. Вхождение в тематику урока подкреплялось практическими действиями (нарисовать, собрать из деталей или выложить на партах из счетных палочек что-либо, связанное с темой урока, например, геометрические фигуры, разные по количеству углов). Педагог, вводя при этом новые слова-понятия («вершина», «сторона» в нашем примере), обращался к учащимся с предложением показать и проговорить зависимость количества вершин и сторон многоугольников от количества углов данной фигуры. Таким образом, организуя коммуникацию,

учитель обращает внимание школьников на учебное содержание – это коммуникация вокруг учебного содержания.

Чтобы состоялся следующий этап реализации педагогической стратегии, необходима коммуникативная ситуация, инициирующая диалог. Как показал эксперимент, такая ситуация может задаваться картинкой, видео- или аудиосюжетом и др. На уроке математики использовалась сюжетная картинка, составленная из многоугольников (дом с трубой, машина, деревья, солнце с лучами), на которой детям было предложено найти и назвать известные им фигуры. Сюжетность картинки стимулировала ассоциативное мышление учащихся и обращение их к собственному жизненному опыту, активизируя речь: *квадрат – дом без крыши, окошки, кабина у машины; у них четыре угла, стороны тоже четыре и еще они равные, вершины – четыре; у треугольников все будет по три – стороны, вершины, углы – лучи у солнца такие «вытянутые» треугольники; солнце – это круг, нет углов; поэтому мы говорим иногда, что солнце катится по небу; многоугольникам мешают катиться углы.*

Таким образом, проговаривание в ходе диалога/полилога в своих ответах младшими школьниками новых слов-терминов, аргументация своих ответов способствовала усвоению ими учебного материала, что фиксировалось через расширение их речевого опыта.

Приведем пример тактического управления учителем образовательной речевой коммуникацией при реализации приема ассоциаций к слову *многоугольник*. Учитель фиксировал на доске высказывания активных учеников; для учеников, которые затруднялись в своих суждениях, использовались карточки с пропущенными словами. Пример: *многоугольник – углы — вершины – – название многоугольника; многоугольник – – треугольник – угол; многоугольник – дом – машина – – мир вокруг*. При заполнении карточек нет правильных ответов; главным для учителя становится возможность создания условий для вступления ученика в коммуникацию.

Таким образом, этап «диалог» помогает активизировать внимание школьников, направленное на то, чтобы в привычном, давно знакомом выделить

новое, незамеченное. Учитель, привлекая на уроке жизненный опыт, обращал внимание на речевые возможности школьников, поддерживал желание учеников участвовать в диалоге. Для того чтобы придать ценность каждому ответу ученика, педагог использовал приемы одобрения и коммуникативной поддержки.

На этапе «интерпретация» для создания коммуникативной ситуации целесообразен, как показал эксперимент, вариант практической работы с заданиями. Эти задания, естественно, связаны с темой урока, но требуют осмысленного применения усвоенных новых понятий, полученных знаний и обоснования своих решений в процессе образовательной речевой коммуникации. Открытость, искренность и естественность в проявлении чувств, эмоций учащихся способствуют диалогическому взаимодействию и интерпретации результатов выполнения заданий, что подтверждает авторское осмысление нового предметного содержания урока, запоминание информации на основе собственного восприятия материала изучаемой темы. Например, на уроке математики по теме «Многоугольники» результатом полилога учащихся стали такие разнообразные и интересные выводы, как: *фигуры могут быть разными по размеру и сами по себе; можно смотреть на одну фигуру, а представить из каких фигур состоит эта фигура, каждый может по-разному; тема «Многоугольник» не только про математику. Нас тоже много в классе, на улице. Много людей – много разных результатов. У каждого – свое.*

Организация этапа содержательной рефлексии, как правило, базировалась на вопросе открытого типа «Что нового я узнал о ...?». Результаты высказываний демонстрируют, как в процессе образовательной речевой коммуникации происходило понимание и закрепление предметного знания, как проявлялись умения логического мышления младших школьников, как происходило расширение речевого опыта младшего школьника через интерпретацию информации.

Таким образом, педагогическая стратегия «Диалог – полилог» на уроке помогала формировать у младших школьников не только предметное знание (в частности в приведенном примере, о многоугольниках), но и умение

анализировать содержание предмета на доступном для них уровне, показала младшим школьникам, что изучаемая тема актуальна в жизни каждого человека. Выполнение заданий на уроке способствовало коллективному конструированию знаний через тематическое погружение в материал и выход на понимание. Использование стратегии «Диалог – полилог» предполагало достижение таких результатов, как интеграция и интерпретация информации, владение диалогической формой речи, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли. Диалог на этапе рефлексии демонстрировал, что дети проявляли субъектную позицию, постепенно включались в полилог, чувствовали себя успешными в коммуникации. В примерах описания реализации стратегии объемно проявляется структура образовательной речевой коммуникации младших школьников.

Стратегия «Дискурс» вводилась педагогом, когда учащиеся уже умеют поддерживать коммуникацию на основе диалога и полилога. Стратегия направлена на решение образовательной задачи: переживание и выход на понимание события или феномена культуры/истории младшими школьниками, порождение ими дискурса (текста), проявление авторства – конструирование индивидуальных знаний.

Рассмотрим реализацию педагогической стратегии «Дискурс», построенной на ситуации – коммуникативном событии, на примере цикла уроков по окружающему миру (4 класс, УМК «Школа России», тема: «Блокада Ленинграда». Уроки проводились после посещения классом Музея Блокады). Цель реализации педагогической стратегии: в процессе речевой коммуникации создать общее коммуникативное пространство как духовную связь между учащимися, основанную на понимании и взаимопонимании общего события – блокады Ленинграда, – и выйти на порождение дискурса вокруг этого события. Задачи уроков заключались в расширении знаний учащихся о героической обороне Ленинграда, в воспитании чувства гордости и любви к Родине. Ситуация – коммуникативное событие постепенно развивалась в ходе уроков.

На мотивационном этапе реализации педагогической стратегии коммуникативную ситуацию могут задавать символы, фразы, какие-то визуальные объекты. В рассматриваемом уроке – это написанные на доске даты блокады Ленинграда (08.09.1941-27.01.1944), относительно которых учащиеся вступили в коммуникацию.

Как показал опыт реализации стратегии, такое задание в начале урока может вызвать трудность с соотнесением указанных объектов, фраз или дат с определенными событиями в истории страны. В этом случае учитель на уроке может использовать конкретные факты, музыкальные фрагменты, иллюстративный материал, связанный с данным периодом. Например, в рассматриваемом примере был использован фрагмент из дневника Лены Мухиной, сделанный 22 сентября 1941 года: *«Я пока жива и могу писать дневник. У меня теперь совсем нет уверенности в том, что Ленинград не сдадут. Нас обстреливают, нас бомбят...»*. Этот прием помог педагогу найти способ обращения к эмоциональной сфере младших школьников, вызвать выражение их чувств в процессе речевой коммуникации. Высказывание эмоций и чувств младшими школьниками способствовало их самоопределению в отношении переживаемого события.

Второй этап организации образовательной речевой коммуникации предполагал коммуникативное взаимодействие для обмена смыслами и личностными знаниями на основе приема актуализации темы в коммуникативном пространстве (обмен текстами, рисунками, работа в паре или малой группе). В частности, для этого учителем организовывалась работа в парах для ответа на какой-то важный для учащихся вопрос. Например, *«Что в музее произвело на вас сильное впечатление?»* Ниже представлен эпизод урока, в котором можно наблюдать, как общий дискурс создавался из текстов учащихся, в которых младшие школьники отразили свое мнение:

– В Музее блокады Ленинграда во время экскурсии вдруг неожиданно выключили свет, и завывла громко сирена. Это было страшно!.. Я представил, как трудно было детям находиться в темноте, мне стало их очень жалко. (Олег Д.)

– В музее нашему классу дали кусок темного блокадного хлеба. Я попробовал его. Он был кислый, горький, вязкий и на вес тяжелый, хотя весил 125 грамм. Но для тех, кто был в блокаде, это был самый вкусный хлеб, до самой последней крошки! Я долго думал потом: как же они смогли так: жить, работать, учиться, дружить, выстоять и победить? (Юра Б.)

На этапе реализации стратегии по формированию отношения к событию хорошо зарекомендовали себя задания творческого характера – придумать название и написать сочинение небольшого объема на тему обсуждаемого события. Анализируя отрывки сочинений, приведенные в Приложении 8, можно наблюдать, как чувства, проявленные до этого в устной форме, зафиксировались в письменной речи, т.е. зафиксировались и в сознании ребенка, его системе его ценностей.

Так педагог и учащиеся вместе выходят на этап организации общего коммуникативного тематического пространства урока в виде дискурса, возникающего из текстов учащихся. Все тексты крепились на доске в виде коллажа, и ребята по желанию зачитывали свои сочинения вслух. Таким образом, педагогическая стратегия «Дискурс» позволила осуществить погружение ребят в событие и выйти на понимание важности и значимости этого события каждому учащемуся для себя лично.

Очевидно, что ситуация – коммуникативное событие способствует реализации педагогической стратегии организации педагогической речевой коммуникации, если она отвечает следующим требованиям: событие значимо для участников коммуникации и имеет для них личностный смысл; связано с жизнью общества, страны, города и созвучно с историей семьи каждого ученика (это могут быть красные даты календаря: Новый год, Праздник мам, День знаний, День Победы, День города, День космонавтики; или семейные традиции, путешествия, реликвии).

При этом возможности стратегии «Дискурс» заключаются не только в организации коммуникации по проживанию определенного события и порождению собственного текста, но и в стимулировании выражения

разнонаправленных суждений, мнений каждого участника взаимодействия по поводу определенных ситуаций.

Рассмотрим реализацию педагогической стратегии «Дискурс», на всех этапах поддерживаемую коммуникативными ситуациями, которые предполагают апеллирование к жизненному опыту учащихся при обсуждении учебного текста (ситуация – дискурс).

При описании процесса реализации педагогической стратегии будут использованы примеры из урока литературного чтения по произведению В. Осеевой «Сыновья» (2 класс, УМК «Начальная школа XXI века»). Цель урока: анализ художественного произведения на доступном для учащихся уровне, осмысление и оценивание содержания текста и ситуации, предлагаемой в тексте, порождение дискурса.

На этапе мотивации коммуникативная ситуация выстраивалась на основе известного приема – записанного на доске слова, за которым скрывалось, как правило, название темы урока, новое понятие или название рассказа, предназначенного для обсуждения. Такой точкой в организации коммуникации могут использоваться картинки, ключевые слова, метафоры и др. В нашем примере использовалось слово – название рассказа «Сыновья».

Следующий этап реализации стратегии – этап коммуникативного взаимодействия, созданного для понимания обсуждаемой темы или сюжета рассказа при соотнесении их с жизненным опытом. В нашем примере дети формулировали свое отношение к содержанию рассказа, в речевой коммуникации происходило понимание сюжета рассказа, обдумывание поступков героев сквозь призму своего личного опыта.

Для развития речевой коммуникации учителю необходимо заранее продумать серию вопросов как серию опережающих действий учащихся в их движении в освоении учебного содержания. На рассматриваемом уроке ключевым стал вопрос учителя по заголовку текста: *почему рассказ называется «Сыновья», а не «Мальчики»?* Такая постановка вопроса дала возможность задуматься и определиться в общественных требованиях к мужчине и в сопоставлении поведения

героев рассказа. Роль сына в обществе требует особого отношения к маме, а не простого выполнения мужских обязанностей, принятых в обществе. Приведенные ниже эпизоды речевой коммуникации показывают, как учащиеся пытались выйти на важные для себя смыслы через пересказ сюжета произведения:

– *Может быть, главное не красота, не голос, не умение, главное, чтоб всегда мог помочь выручить в сложную минуту.* (Дима Г.)

– *Ну вот, что матери рассказывали о своих сынах. Вот. А смысл этого текста, ну что, один – хорошо пел, другой – хорошо спортом занимался, а вот один сын подошел к матери и взял у нее ведра. Не стал там ничего показывать, взял, подошел, понес ведра.* (Ваня К.)

– *То, что, когда женщины увидели своих сыновей, то, тогда вот, эта женщина, которая не сказала про своего ребенка, он оказался самым умным, и взял и помог своей матери донести, донести эти, ну ведра с водой.* (Майя Я.)

Учитель, ориентируясь на высказывания учащихся, осуществлял тактическое управление – вовремя задать вопрос, обратить внимание на один из ответов, чтобы стимулировать диалог и т.д. По данной теме педагог заранее подготовил систему вопросов, которые могли быть использованы по ситуации: *Как вы думаете, почему рассказ называется «Сыновья», а не «Сыночки». В каких ситуациях говорят «сын», а в каких – «сыночек»? Почему именно старичок в конце рассказа называет сыном только одного мальчика?*

В качестве дидактического средства при реализации этой педагогической стратегии хорошо зарекомендовал себя прием проигрывания ситуаций из текста. Так, по рассматриваемой теме учащиеся объединялись в группы по четыре человека и распределяли роли: первый ученик исполнял роль старичка, остальные трое продумывали ответные реплики каждой матери (например, *Первая мама: Я люблю своего сына, он лучше всех. Вторая мама: Я уважаю его, он поет. Третья мама: Сын помогает мне.*). Задание направляло внимание учеников на вхождение в ситуацию рассказа в роли наблюдателя или ставило в ситуацию проживания поступка одного из героев. Важно при реализации этой стратегии, чтобы младшие школьники представляли и проговаривали чувства, эмоции, настроение героев,

свое видение поведения выбранного героя, которые они испытывали в этот момент развития сюжета. Полученные результаты показали возможности младших школьников, касающиеся понимания и самоопределения в нравственных ситуациях.

Третий этап – формирование собственного отношения к обсуждаемой ситуации – требовал уже порождения собственного мнения и был связан с высказываниями младших школьников по поводу проживания содержания урока и собственного жизненного опыта. Содержательно коммуникация состоялась в виде беседы учащихся, уже на этом этапе учащиеся подошли к дискурсу по теме урока.

На заключительном четвертом этапе реализации стратегии «Дискурс», подготовленном всем предшествующим ходом, учитель создавал условия для совместного коммуникативного тематического пространства урока. Вновь обратимся к уроку литературного чтения, на котором основным дискурсом была тема, заключенная в заголовке рассказа В. Осеевой «Сыновья» и оформленная в виде вопроса учителя: *что значит быть хорошим сыном или дочкой?* Содержание вопроса на этом этапе должно создавать ситуацию «погружения» в себя, в проживание своих поступков, слов сказанных и проявленных по отношению к своей маме, к своему близкому человеку. Учащиеся выражали свое мнение, они видели, что оно интересно всем, в том числе и учителю, чувствовали себя коммуникативно успешными.

Таким образом, педагогическая стратегия «Дискурс», построенная на ситуации – дискурсе, предполагает обращение к опыту учащихся, к их жизненному кругозору, получению опыта взаимодействия на основе работы с текстом. Использование информации из текста в диалоге, осознание и принятие себя в роли героя определенных событий младшими школьниками позволяли учителям повысить уровень активности в коммуникации и мотивации к учебно-познавательной деятельности своих учеников. Приведенные эпизоды уроков демонстрируют, как конструируются в процессе образовательной речевой коммуникации новые знания и проявляются отношения учащихся к важным жизненным ценностям, как способствует вербализация осознанию этих ценностей и смыслов.

Таким образом, анализ реализации модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников позволил сделать следующие выводы по ее возможностям и ограничениям.

В процессе апробации были выявлены модели возможности для обеспечения ценностно-смыслового равенства учителя и ученика за счет принципов диалогичности, субъектности, коммуникативной успешности; совместного конструирования знаний, смыслов, нравственных позиций в процессе речевого взаимодействия учащихся и учителя посредством реализации конструктивистского и коммуникативного подходов – конструирование знаний в процессе образовательной речевой коммуникации; вариативности в реализации педагогических стратегий по достижению заданных образовательных результатов на основании учета уровня самоопределения младших школьников в коммуникативной деятельности и их речевого опыта. Была доказана возможность реализации педагогических стратегий в организации образовательной речевой коммуникации на уроках различной предметной направленности.

В то же время были выявлены ограничения: необходимость принятия педагогом идеи образовательной речевой коммуникации как образовательного ресурса и овладение педагогическими стратегиями ее организации; необходимость обеспечения целостности структуры образовательной речевой коммуникации младших школьников и соблюдения последовательности в использовании педагогических стратегий ее организации; необходимость тщательной разработки коммуникативных ситуаций, адекватных как сущности используемой педагогической стратегии, ее этапам, так и дидактическим целям урока; потребность в тактическом управлении коммуникацией педагогом. Формирующий эксперимент подтвердил адекватность заявленных педагогических условий, необходимых для реализации модели, подтвердил гипотезу исследования.

Более подробно выводы о результатах реализации модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников будут представлены в следующем параграфе.

2.3 Результативность модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников

Поскольку педагогические стратегии входят в инструментально-стратегический блок модели организации образовательной речевой коммуникации младших школьников, являясь ее ключевым элементом, то оценивание результативности педагогических стратегий вытекает из результативности реализации разработанной нами модели.

Задачами контрольного эксперимента являлись следующие: определить влияние педагогических стратегий на результаты образовательной речевой коммуникации младших школьников на основании выбранных критериев у учащихся 4 классов; обобщить результаты формирующего эксперимента.

В параграфе 2.1 мы отметили, что на основании результатов констатирующего эксперимента в 1 «Б» и 1 «В» классах были выделены экспериментальная и контрольная группы. Учащиеся 1 «Б» класса показали результаты ниже, поэтому этот класс был выбран как экспериментальный (ЭК), а 1 «В» класс стал контрольным классом (КК). На протяжении четырех лет в процессе обучения младших школьников экспериментального класса использовалась модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников. Процесс обучения учащихся контрольного класса соответствовал требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

В данном этапе эксперимента участвовали учащиеся 4 классов (4 «Б» и 4 «В») ГБОУ Гимназии № 63 Калининского района Санкт-Петербурга.

Мы продолжили работу по карте наблюдений «Коммуникативные качества личности», разработанной А.М. Щетининой и М.А. Никифоровой, для выявления активности в коммуникации младшими школьниками. Итоговые результаты наблюдения в сравнении на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 14.

**Динамика изменения уровня активности в коммуникации
экспериментального и контрольного классов**

Уровень активности в коммуникации	Экспериментальный класс (4 «Б»)		Контрольный класс (4 «В»)	
	количество учащихся, чел./в процентах			
	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап
Высокий	2/8,7	9/39,1	5/21,7	6/26
Средний	17/73,9	14/60,9	15/65,3	16/69,6
Низкий	4/17,4	0	3/13	1/4,4

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы: учащиеся в контрольной группе по-прежнему показали низкую активность в коммуникации, в экспериментальном классе таких учащихся нет. В 4 «Б» класс (ЭК) заметно увеличилось количество школьников, которые активно выражают готовность общаться как со взрослым, так и со сверстником, проявляют инициативу сами и поддерживают ее у другого в процессе общения, умеют договариваться. Количество учащихся, показавших средний уровень, примерно одинаковое.

Сравнительный анализ динамики уровня мотивации к учебно-познавательной деятельности (методика М.Р. Гинзбурга) позволил сделать вывод о том, что в экспериментальном классе произошли значительные положительные изменения. Итоговые результаты, полученные на экспериментальном и контрольном этапах эксперимента, представлены в таблице 15.

Таблица 15

**Динамика изменения уровня мотивации к учебно-познавательной деятельности учащихся экспериментального и контрольного классов
(контрольный этап)**

Уровень мотивации к учебно- познавательной деятельности	Экспериментальный класс (4 «Б»)		Контрольный класс (4 «В»)	
	количество учащихся, чел./в процентах			
	Констатирующ ий этап	Формирующи й этап	Констатирующи й этап	Формирующи й этап
	Высокий	2/8,7	10/43,5	4/17,4
Средний	19/82,6	13/56,5	17/73,9	16/69,5
Низкий	2/8,7	0	2/8,7	1/4,4
Отрицательный	0	0	0	0

Результаты сравнения полученных данных свидетельствуют о положительной динамике уровней мотивации к учебно-познавательной деятельности в экспериментальном классе (4 «Б»). На констатирующем этапе низкий уровень учащихся составлял 8,7%, на контрольном этапе – 0%. Высокий уровень повысился на 34,8%. Сравнивая результаты ЭК и КК, мы пришли к выводу, что в КК произошел незначительный подъем уровня критерия *мотивация к учебно-познавательной деятельности*: высокий уровень повысился на 8,7%, средний уровень понизился с 73,7% до 69,5%, процент низкого уровня тоже понизился с 8,7% до 4,4%.

В ходе формирующего эксперимента по оценке расширения речевого опыта учащиеся повторно выполняли задания разного уровня сложности по четырем критериям и 12 показателям (модифицированная методика К.Ф. Седова). Предполагалось, что в результате апробации модели организации образовательной речевой коммуникации младших школьников в экспериментальном классе произойдут изменения, связанные с повышением результативного образовательной коммуникации.

Сравнение и анализ итоговых данных по сравнению с входными показали, что с предложенными заданиями учащиеся четвертых классов справились по-разному. Остановимся подробнее на результатах эксперимента.

Полученные результаты выполнения заданий по первому критерию – «находить и извлекать информацию» – указывают на положительную динамику развития речевого опыта младших школьников в контрольном и экспериментальном классах (контрольный этап). На констатирующем этапе нулевой уровень выполнения заданий составлял в 1 «Б» классе – 13,8%, на контрольном этапе понизился до 0%. Можно отметить увеличение количества учащихся, у которых произошел рост этого умения: количество учащихся, достигших высокого уровня, выросло – на 50,7%, низкий уменьшился на 37,7%. При этом средний уровень повысился только на 1,4%.

Сравнивая результаты 4 «Б» (ЭК) и 4 «В» (КК) классов, мы пришли к выводу, что в КК по результатам выполнения трех заданий произошли следующие

изменения: высокий уровень повысился на 31,2%, средний – на 11,6%, низкий – на 14,5%. Однако в КК учащиеся показывают низкий уровень при выполнении каждого задания: выделение ключевых слов – 6,5%; выделение смысла текста – 4,4%; пересказ фрагмента текста, лишённого одновременно и начала и концовки – 78,3%, а в ЭК при выполнении этого задания ученики показали только 26,1%.

Интересно, что разница между средним и высоким уровнями в ЭК составила 14,5%, а в КК средний уровень превышает высокий уровень на 0,7%. При этом в экспериментальном классе 37,7% учащихся с низкого уровня и 13,8 % с нулевого уровня речевого опыта перешли на средний и высокий уровни (всего 51,5%). В контрольном классе 4,5% учащихся смогли преодолеть порог нулевого уровня, а 14,5% – низкого уровня (таблица 16).

Таблица 16

Динамика развития речевого опыта младших школьников в контрольном и экспериментальном классах (контрольный этап) по критерию «находить и извлекать информацию»

Уровень оценивания	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	1 «Б» (ЭК)(%)	1 «В» (КК)(%)	4 «Б» (ЭК)(%)	4 «В» (КК)(%)
Нулевой	13,8	4,5	0	0
Низкий	46,4	44,2	8,7	29,7
Средний	37,7	47,1	38,4	35,5
Высокий	2,2	3,6	52,9	34,8

Важно отметить, что младшие школьники четвертых классов при работе с художественным текстом успешно выделяют группу ключевых слов, в которых обозначены герои, основные поступки, действия, совершаемые героями данного рассказа; создают высказывание, передающее содержание текста в виде называния события, или создают морально-этическое суждение на высоком и среднем уровнях в 4 «Б» (ЭК) – 75% и 25%, в 4 «В» (КК) классе на высоком, среднем и низком уровнях 52,2%, 42,4% и 5,5% соответственно. При выполнении задания по показателю «определять наличие/отсутствие информации» учащиеся создают речевые произведения в ЭК на высоком (8,7%), среднем (65,2%) и низком (26,1%) уровнях и КК: 0%, 21,7%, 78,3% соответственно (таблица 17).

Примеры выполнения заданий
по критерию «находить и извлекать информацию»

Уровень	Выделение ключевых слов текста	Выделение смысла текста	Пересказ фрагмента текста, лишённого одновременно и начала и концовки
Высокий	<i>Муравей, напиться, ручей, волна, голубка, ветка, охотник, укус, сетка, спасение (Дима К.)</i> <i>Ежата, пропала мать, голодали, Мурка, котята, тронула лапкой, отбежала, затихли, завернули, завернули в тряпку, покормила молоком, зверьки были спасены. (Алексей К.)</i>	<i>Каждому помощь, и, наверное, соответствует поговорка «Как аукнется, так и откликнется». Голубка сделала помощь, и муравей ответил ей тем же (Ксения Ч.)</i> <i>Каждый человек должен отдавать только добро, пытаться помочь/помочь другому человеку или кому-нибудь или животному (Ваня К.)</i>	<i>Бельчонка Рыжика приручила маленькая девочка. Один раз на Новый год она нарядила елку и ушла в другую комнату. Рыжик взял первый орех, засунул его в ботинок, второй орех спрятал в карман, а третий сразу же разгрыз. Пришла девочка в комнату, а орехов на елке нету, только бумажки валяются блестящие на полу. Она стала на него ругаться:</i> <i>– Где ж теперь орехи, что ж теперь делать, их здесь нет, ты ж не дикий, а ручной.</i> <i>Рыжик никогда не разжимал кулак, он все время запасался. Увидел крошку хлеба, сразу же за ней гнался и брал себе, семечки разные. Он даже гостям семечки в карманы подложил.</i> <i>Вот такой бельчонок Рыжик! (Эрик Х.)</i>
Средний	<i>Тонет, ветка, голубка, охотник, укус, сеть, может быть. (Рита У.)</i> <i>Мурка и ежата, беда, надежда, Мурка покормила. (Юля А.)</i>	<i>Ну, что мать умерла и их спасли, ежат. (Ваня П.)</i> <i>Этот рассказ про то, как мама кошка не кинула в беде маленьких ежат, которые остались без матери, покормила их и спасла. (Даша Т.)</i>	<i>Однажды Вера зашла в комнату и увидела, что на елке нету больше ни орехов, ни конфет, а под елкой одни бумажки валяются серебряные. И рядом котенок лежит. И Вера закричала на него:</i> <i>– Ты, что делаешь, ты же не дикий зверь, а ручной, совсем ручной, ты должен вести себя прилично.</i> <i>На следующий день Рыжик то и дело запасался, если увидит крошку или кусочек хлеба сразу себе прятать в щеки, и потом в другое место про запас, и</i>

			гостям он семечки в карманы напихал тоже про запас. Никто не знал, зачем Рыжик это делает. (Роман П.)
Низкий уровень	Наверное, напиться, дать эту палочку/дать палочку, потом попалась/попалась, укусить и вспорхнула. (Варвара С.) Наверное, Мурка, ежата, тряпка, может быть лапа. (Надежда К.)	Кошка Мурка и ежата (Анна Г.) Кошка и маленькие ежата. (Костя М.)	Однажды Вера наряжала елку, но, когда она ушла, Рыжик стянул, Рыжик взял один орех, спрятал его в ботинок, другой орех он положил под подушки \под подушку, а третий орех он разгрыз. Потом пришла Вера, накричала на Рыжика, то, что: — Ты не дикий зверь, а домашнее животное. Но потом весь день Рыжик ложил семечки в карманы курток и не разжимал лапку. Весь день делал запасы, как будто на зиму, и никто не знает, зачем Рыжик это делал.(Анна Г.)

Эффективность реализации критерия «интегрировать и интерпретировать информацию» проверялась с помощью таких показателей, как умение устанавливать скрытые связи между событиями и/или утверждениями, понимать смысловую структуру текста, понимать назначение структурной единицы текста. Полученные результаты на контрольном этапе экспериментальной работы свидетельствуют о достаточно высоком уровне выполнения заданий в экспериментальном и контрольном классах (рисунок 3).

Процент высокого уровня в ЭК составил 88,6% по выполнению заданий: предвосхищение смысла текста по данным ключевым словам, построение текста по данным ключевым словам, построение текста по данной теме. В 4 «В» (КК) процент выполнения этих заданий составил 80,2%. Младшие школьники экспериментальной группы на контрольном этапе выполнили задания на 17,9% выше, чем на констатирующем, при этом в контрольной группе разница при выполнении заданий по среднему уровню составила 25,5%, по низкому – 25,2%.

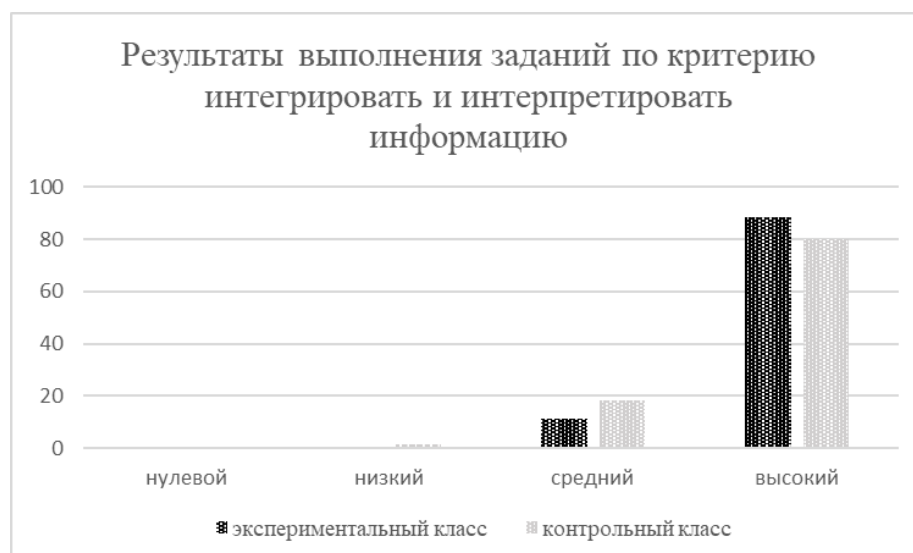


Рисунок 3 – Результаты выполнения заданий по критерию «интегрировать и интерпретировать информацию»

По первому и второму показателям критерия «интегрировать и интерпретировать информацию» учащимся предлагались задания с ключевыми словами по предвосхищению смысла текста и построению текста с данными группами слов.

Полученные результаты показывают, что младшие школьники понимают смысл задания на порождение текста по ключевым словам (смысла рассказа). На контрольном этапе 84,8% учеников ЭК составили речевые произведения на высоком уровне, 15,2% – на среднем. В КК результаты распределились следующим образом: 80,5% составили речевые произведения на высоком уровне и 19,6% – на среднем уровне.

Сравнительный анализ полученных результатов по выполнению заданий на «предвосхищение смысла текста по данным ключевым словам», «построение текста по данным ключевым словам» с выполнением задания «выделение ключевых слов текста» по критерию «находить и извлекать информацию» показал, что младшие школьники испытывают определенные трудности при нахождении ключевых слов в художественном тексте (рисунок 4).

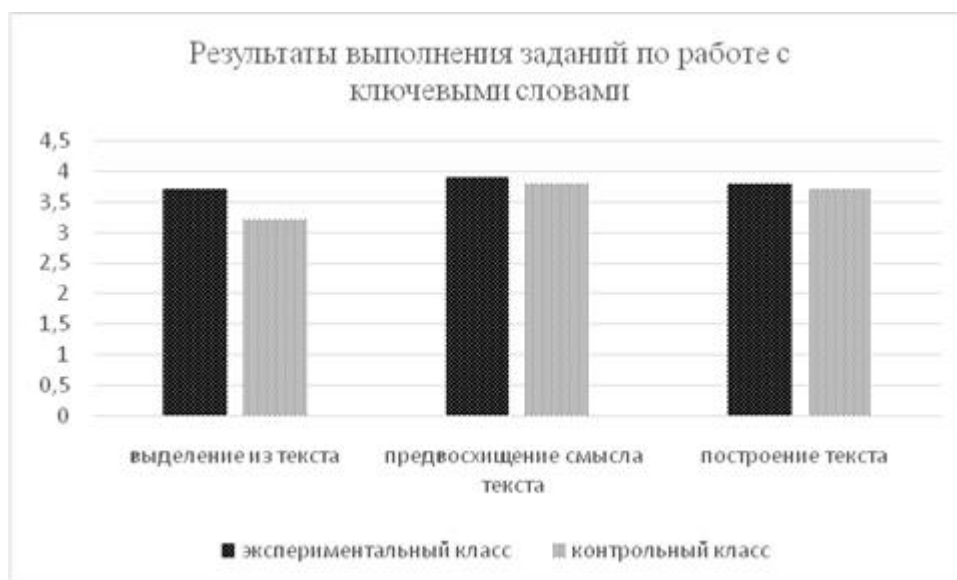


Рисунок 4 – Результаты выполнения заданий по работе с ключевыми словами

Так, выяснилось, что в экспериментальном классе учащиеся умеют выделять ключевые слова из текста, их количество составляет 3,7% от общего числа учеников; предвосхищать смысл текста по данным ключевым словам могут 3,9% учащихся; выполнять построение текста по данным ключевым словам – 3,8%. В контрольном классе показатели следующие – 3,2%, 3,8%, 3,7% соответственно.

При выполнении задания на «построение текста по данной теме» младшие школьники на контрольном этапе показали положительную динамику в понимании назначения структурной единицы текста (таблица 18).

Таблица 18

Динамика развития речевого опыта младших школьников в контрольном и экспериментальном классах (контрольный этап) по выполнению задания «построение текста по данной теме»

Построение текста по данной теме	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	1 «Б» (%)	1 «В» (%)	4 «Б» (Эк)(%)	4 «В» (Кк)(%)
Нулевой уровень	2,2	0	0	0
Низкий уровень	10,9	8,7	0	2,2
Средний уровень	43,5	67,4	8,7	17,4
Высокий уровень	43,5	23,9	91,3	80,4

Выполнение задания свидетельствует об умении младшего школьника разворачивать замысел (тему) в целостное и связное речевое произведение. В различных учебно-методических комплексах учащимся предлагаются подобные задания, способствующие развитию речевого опыта младших школьников не только на уровнях самоопределения «хочу», «знаю», но и «могу». В таблице 19 приведены примеры ответов младших школьников по выполнению задания.

Таблица 19

Примеры выполнения задания на «построение текста по данной теме»

Задание: построение текста по данной теме	
Высокий уровень	<i>На выходных ребята собрались на озеро к их другу. Он дал им удочки, они нарыли червей и пошли на рыбалку. День был хороший, солнечный. Закинув удочки с наживкой, они долго ждали, пока не клюнет рыба. Вот рыба клюнула, они взяли ведро, и все вместе стали в одно ведро класть, наловленную рыбу. Рыбы наловили пока не очень много, но рыба была хорошая. Примерно через двадцать минут рыбы стало больше и больше. Потом они пошли домой и сварили уху. (Ксения Ч.)</i> <i>Вот и пришла пора Нового года. Пора елку наряжать. Родители сказали, что в этом году мы будем сами наряжать елку, ведь мы взрослыми стали. Нам это очень понравилось, мы уже давно хотели наряжать елку, но родители не разрешали, игрушки стеклянные, бьющиеся. Решили мы нарядить елку пораньше, двадцать шестого. Стали наряжать, но игрушки оказались очень хрупкими — это было очень трудно делать. На елочку надо повесить, прикрепить, чтобы не упало. Много раз мы ловили игрушки в полете, жалко было, не хотели, чтоб разбились. Оля сказала:</i> <i>— Давай, я наверх залезу и верхушку поставлю — звездочку.</i> <i>Я согласилась, я ведь была маленькая совсем — не доставала. Оля залезла на стул, поставила звездочку. Так нам все понравилось, осталось только гирлянды развесить. Тут нам тоже пришлось помучиться. Гирлянды надо было вокруг всей елки обвесить, а это трудно. Наконец, все было готово. Нам очень понравилась наша работа. На Новом году мы счастливо смотрели на нашу елку. (Ксения П.)</i>
Средний уровень	<i>Осенью ребята пошли ловить рыбу, на речку, но, когда они пошли они\ мальчик провалился в лед, и другой мальчик стал его выручать. Так. Вытащить товарища он, конечно, не смог. Позвал он других людей, чтобы они ему помогли. Тащили, тащили люди мальчика. Все-таки его вытащили. И потом пошли, и немного поймали рыбки. (Мария С.)</i> <i>Это было новогоднее утро. Ребята /Дети достали игрушки. Мама помогала им. Детки в основном выбирали игрушки, а мама их вешала. Ребятам очень понравилось наряжать елку. (Варвара С.)</i>
Низкий уровень	<i>Ребята наловили много рыб. Потом у одного, там, у одного\ один там...достал больше \ наловил больше рыб, чем другой. (Егор Б.)</i>

Следует отметить, что задания по первому и второму критериям связаны со словами, текстами, заголовками событийного характера. Задания по критериям «осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, обсуждаемую в тексте»,

«использовать информацию из текста в диалоге» требуют от младших школьников понимания и нравственного, ценностного отношения к предложенным ситуациям.

Полученные результаты заданий по показателям «прогнозировать события и выводы на основе информации текста, высказывать и обосновывать собственную точку зрения по ситуации, обсуждаемой в тексте, оценивать содержание текста или его элементов относительно ситуации» соответствуют критерию «осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, обсуждаемую в тексте» (рисунок 5).

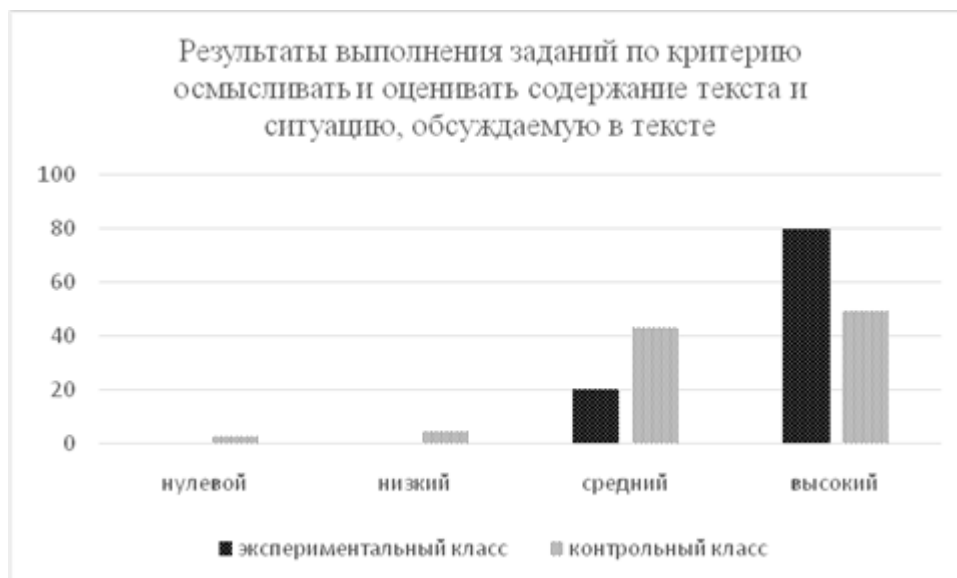


Рисунок 5 – Результаты выполнения заданий по критерию «осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, обсуждаемую в тексте»

Полученные в ходе выполнения заданий результаты свидетельствуют о положительной динамике уровней речевого опыта. На констатирующем этапе по заданию прогнозирование смысла текста по данному началу низкий уровень в 1 «Б» классе составлял 54,5%, на контрольном этапе учащиеся экспериментального класса (4 «Б») не создавали речевые произведения низкого уровня. Высокий уровень выполнения данного задания повысился на 72,7% (с 9,1% до 81,8%), средний – на 18,2%. В контрольном классе высокий уровень на контрольном этапе стал выше на 18,2% по сравнению с начальными 27,3 %, средний – на 9,1%, низкий – на 27,3%. Полученные результаты представлены в таблице 20.

**Примеры выполнения задания «прогнозирование смысла текста
по данному началу»**

Задание: прогнозирование смысла текста по данному началу	
Высокий уровень	<i>Собака – друг человека, и она всегда готова прийти на помощь. Вот также произошло и здесь: выручая человека, собака подвернула ногу, и вот теперь полицейский ведет ее к ветеринару. (Аня Н.); Собака помогла ему в операции по захвату важной группировки террористов и была ранена в ногу. (Ксения Ч.); Смысл, как бы в том, что собака тоже была храброй, и они тоже кого-нибудь защищали или в какую-нибудь потасовку попали, что у собаки раненная лапа, то есть, что они тоже храбрые: полицейский и собака. (Ксения П.)</i>
Средний уровень	<i>Если этот рассказ о том, как полицейский нашел собаку \ хромающую собаку, подошел к ней, взял ее и отвел к ветеринару, то суть этого рассказа в том, что полицейский поступил очень правильно, и что он оказал помощь собаке, несмотря на то, что он находится на работе. (Роман П.)</i> <i>Этот текст, наверное, рассказывает о том, что там полицейский/ мальчик встретился с полицейским, который шел с хромой собакой. Вот, наверное, мальчик хотел узнать почему собака хромает и что с ней случилось, может быть так (Петр С.)</i>
Низкий уровень	<i>Что полицейский гулял с собаками, мальчик подошел, погладил собаку и полицейский увидел, что он как бы заинтересовался этими собаками и вот эта собака прихрамывала. И мальчик спросил:</i> <i>– А почему она прихрамывает?</i> <i>И полицейский рассказал историю, как бы с ней, что-то случилось, поэтому она начала хромать. (Лейла Т.)</i>

При составлении рассказа по данному началу (использовалась та же ситуация, что и в предыдущем задании) динамика в развитии речевого опыта составила в экспериментальном классе 58,3% (на высоком уровне); в контрольном классе высокий уровень по сравнению с констатирующим экспериментом не повысился, остался на прежнем уровне – 41,7%. Средний уровень в ЭК стал выше на 25%, в контрольном – на 8,3%, при этом низкий уровень не показал никто из учащихся. Однако в контрольном классе один ученик не смог составить продолжение рассказа, высказать и обосновать собственную точку зрения на предложенные ситуации, что соответствует нулевому уровню (таблица 21).

Примеры выполнения задания «составление рассказа по данному началу»

Задание: составление рассказа по данному началу	
Высокий уровень	– Однажды в полицию позвонили люди и говорили, что у них пропал ребенок. Дальше, вот, что было. Нам сказали, чтобы мы шли на это задание. Мы пошли, видели, как скрывался/нам сказали номер машины, и куда поехал примерно. Мы поехали по этому адресу, приехали, видим дом заброшенный, глухой. Аккуратно, очень аккуратно стали в него входить, даже прятались, чтобы нас не заметили. Мы зашли, мы увидели в одной комнате щелочку, и там сидел ребенок, привязанный к стулу, а вокруг него бандиты ходили. И тогда я быстро свою собаку/ быстро открыл дверь и впустил свою собаку. Собака успела на одного напрыгнуть, а другой попал ей из пистолета в ногу. Собака завизжала, а я выглянул и связал обоих. Освободили ребенка, поехали отвозить его к родителям. Привезли, отдали, а про собаку я помнил, так как у нее нога сломана/ ее в ветеринарную. Ей там ногу вылечили, но у нее нога не до конца оправилась и поэтому она хромот. (Валерия А.) – Собака моя Рекс, спасла группу школьников от ужасного преступника, который бежал из тюрьмы. Было это как-то вечером/ преступник пробрался в школу, а в школе засиделись на продленке ребята, он взял их в заложники. Но, значит, мы с Рексом пошли выручать их, конечно/ а преступник пригрозился, что поубивает ребят/ чтоб не подходили. Но я, значит, за переговоры, а Рекс сзади начал подкрадываться. Значит, подкрадывается, подкрадывается/ вдруг как прыг/ пистолет у него из рук вылетает/ и я преступнику на руки – наручники. Но у преступника, оказывается был сообщник/ сидел в углу и пистолетом попал по лапе. Рекс завизжал и убежал. Но вскоре мы его нашли и ведем его к врачу, к ветеринару. (Александра Ж.)
Средний уровень	– Когда мы были на охоте и стреляли в птиц. Другой охотник случайно вместо птицы попал в мою собаку. У нее было очень много крови, но мы ее свезли в больницу, и ей там прооперировали все. Теперь она хромот. (Диана К.) – Оказалось, что эта собака гуляла по улице. Она встретила/ она встретила кота. Кот нес какую-то игрушку. Собаку заинтересовала эта игрушка, она захотела ее посмотреть. Но кот спрятал эту игрушку, собака начала выхватывать у нее. Кошка поцарапала/ кошка поцарапала ему лапу. Теперь собака стала хромот. (Лера А.)

Выполнение следующего задания – «ретрореконструкция замысла текста по данной концовке» – соответствует показателю «оценивать содержание текста или его элементов относительно ситуации». На констатирующем этапе младшие школьники в ЭК и КК создали одинаковое количество речевых произведений высокого уровня – 34,8%. На контрольном этапе в ЭК высокий уровень повысился на 47,8%, в контрольном – на 26,1%. Средний уровень стал выше в ЭК на 21,7%, в контрольном – на 4,8%. Низкий уровень сохранился только в контрольном классе

и составил 4,3% (динамика с констатирующим этапом составила 26,1%) (рисунок 6).

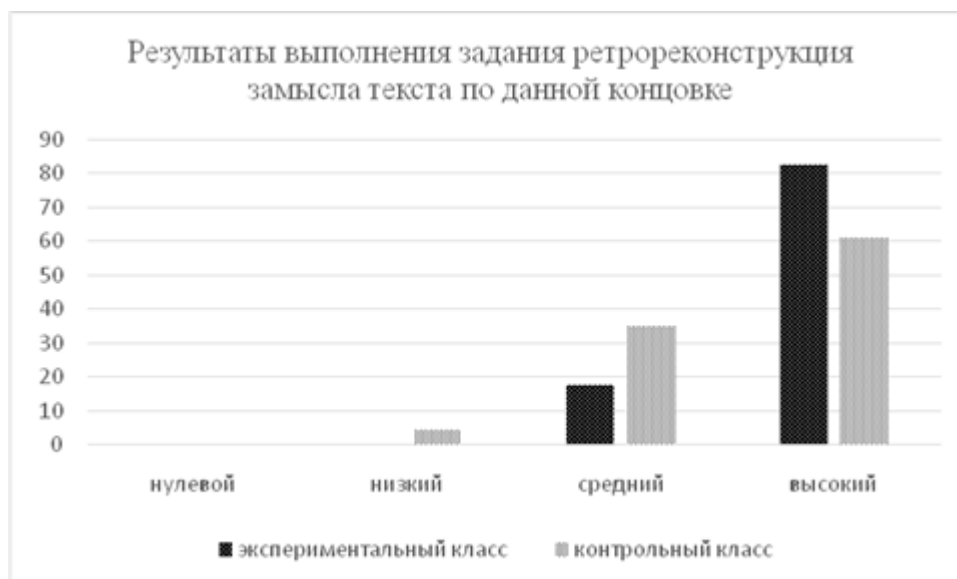


Рисунок 6 – Результаты выполнения задания «ретрореконструкция замысла текста по данной концовке»

Сложность выполнения данного задания напрямую связана со способностью каждого из учеников понять замысел предложенной ситуации и выразить его в своем высказывании. Во время процесса обучения учитель не может предположить, какими будут индивидуальные смыслы младших школьников, выраженные в речевых произведениях. Данное задание показывает не только многообразие личностных смыслов учащихся, но и уровни развития речевого опыта каждого ученика (таблица 22).

Таблица 22

Примеры выполнения задания «ретрореконструкция замысла текста по данной концовке»

Задание: ретрореконструкция замысла текста по данной концовке	
Высокий уровень	<i>Я думаю, что этот текст учит тому, что люди могут преодолевать свои страхи, и хоть их и будут дальше называть трусом внутри себя, они будут чувствовать себя может быть героем. (Анна К.); Мальчик, наконец-то, поборол свой страх, и сделал, что он раньше не мог сделать. (Максим Р.); Смысл текста\ здесь говорится, что не надо бояться всего, или как в этом тексте крапивы. Вот Саша прыгнул в крапиву и понял, что страшного ничего нету. Может быть, от каких страхов может быть больно, примерно то же самое от крапивы. Но бояться ничего не надо, сначала нужно испытать этот страх. (Даша Т.)</i>

Средний уровень	<i>Главная мысль заключается в том, что мальчик доказал, что он не трус/ Доказал, что прыгнул, чтобы никто не говорил, что он трус. (Юра К.); Саша хотел доказать, что он смелее всех, что все ну думали, что он слабый, и он из-за этого прыгнул в крапиву, чтобы всем доказать, что он смелый. (Глеб Ц.); Ну, дети считали, что Саша трус был. А когда, что-то думали про него, что он всего боялся и он прыгнул в крапиву, чтобы доказать это. (Мария С.)</i>
Низкий уровень	<i>Про крапиву. (Даниил П.)</i>

Для подтверждения положительной динамики по четвертому критерию «использовать информацию из текста в диалоге» младшие школьники выполняли задания на выявление скрытого смысла (этического подтекста); составление реплик по ситуации, данной в тексте; составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте. Полученные результаты представлены на рисунке 7.

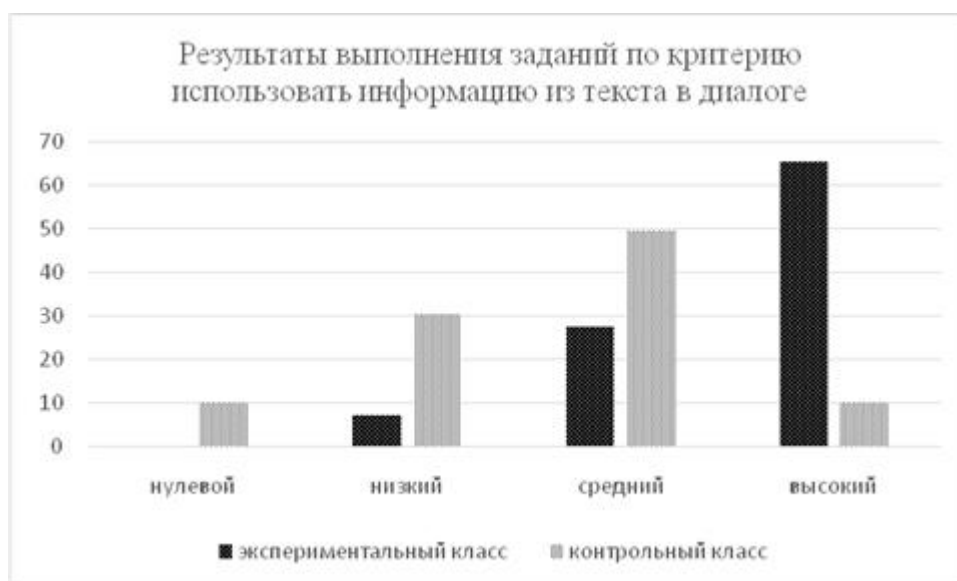


Рисунок 7 – Результаты выполнения заданий по критерию «использовать информацию из текста в диалоге»

Анализ результатов выполнения заданий показывает, что в контрольном классе высокий уровень выполнения задания оказался ниже на 55,1%, чем в экспериментальном классе; средний уровень – на 21,8%, низкий – на 23,2%. В контрольном классе группа учащихся, которая не справилась с заданиями по этому критерию, составила 0,1% от общего числа учеников.

В экспериментальном классе высокий уровень по выполнению задания на выявление скрытого смысла (этического подтекста) повысился с 4,3% до 78,3%,

средний уровень повысился с 17,4% до 21,7%. Учащиеся, которые на этапе констатирующего эксперимента находились на нулевом (13%) и низком (65,2%) уровнях, смогли выполнить задания, соответствующие критериям среднего и высокого уровней. В контрольном классе на контрольном этапе сохранился низкий уровень (26,1%), динамика по среднему уровню составила 26,1%, по высокому – 12,5% (рисунок 8).

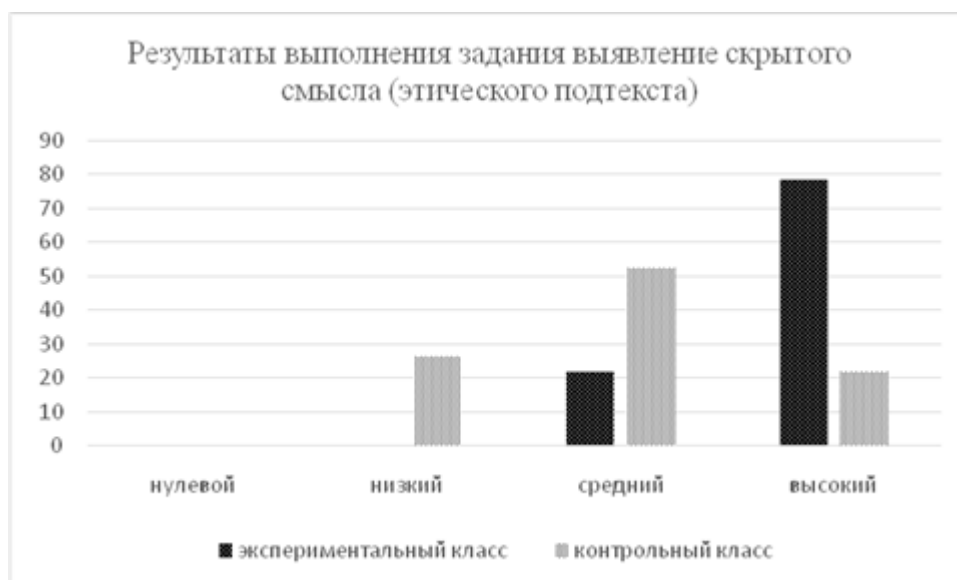


Рисунок 8 – Результаты выполнения задания «выявление скрытого смысла (этического подтекста)»

Полученные речевые произведения младших школьников показывают, что не все учащиеся могут объяснить чувства, мотивы и характер героев представленного текста. Некоторые младшие школьники пытаются пересказать ситуацию, данную в тексте. Развитие речевого опыта младшего школьника показывает, что общее коммуникативное пространство текста создает условия для перехода от понимания событийной основы произведения к осмыслению культурной нормы (таблица 23).

**Примеры выполнения задания «выявление скрытого смысла
(этического подтекста)»**

Задание: выявление скрытого смысла (этического подтекста)	
Высокий уровень	<i>Помимо таких человеческих качеств необходимо иметь\ они должны присутствовать внутри качества человеческие, не только ходить, петь, показывать себя, а еще людям помогать/уметь видеть это. (Валерия А.)</i> <i>Идея в том, что сын помог матери не своим голосом, не своими качествами, а своим умом, и силой, и заботой. То, что помог донести ведра до дома, а не как остальные. (Александра Ж.)</i> <i>Самое главное в человеке – это не какие-то особенности, а доброе сердце/сердце, которое подсказывает. (Майя Я.)</i>
Средний уровень	<i>Ну значит, основная идея: сын тот, кто помогает матери, а не тот, кто поет, акробаты и так далее. (Владимир П.); Важно, что ребенок матери должен всегда ей помогать, а мама не должна хвастать, что какой-то \ну\ особенный \ну все\.. (Глеб Ц.); Не надо хвастаться даже если он умеет что-то другое, что-то лучшее, но главное, чтоб помог. (Мария С.)</i>
Низкий уровень	<i>Текст о том, что своим две матери хвалят одной матери, что у них это один сын ловок, а второй поет очень хорошо. И третий мальчик прибежал, взял у своей матери ведра с водой и понес их. (Юля А.)</i> <i>Здесь основная мысль в том, что мамы говорят про своих детей, можно так сказать, даже хвастаются какие у них дети. А потом прибежали\к ним прибежали дети, и в тексте основная мысль, наверное, то, что я сказала. В этом тексте, основная мысль, это то, что мамы, наверное, хвастались своими детьми. (Надежда К.)</i>

Задание на составление реплик по ситуации, данной в тексте, предполагает построение оценочных суждений в виде коротких высказываний главных героев рассказа. Учащимся необходимо дополнить предложенное событие художественного произведения речевой ситуацией – ответами мам на слова мудрого старичка. На констатирующем этапе учащиеся первых классов не смогли построить речевые произведения высокого уровня, при этом низкий уровень выполнения задания составил в 1 «Б» и 1 «В» классах по 73,9%. На контрольном этапе в экспериментальном классе (4 «Б») динамика по высокому уровню составила 73,9%, в контрольном классе – 4,3%, средний уровень в ЭК повысился на 17,4%, в КК – на 65,3%, низкий в ЭК стал выше на 56,5%, в КК – на 69,6%. На контрольном этапе нулевой уровень выполнения задания показали учащиеся в КК (4 «В») – 4,3% (рисунок 9).

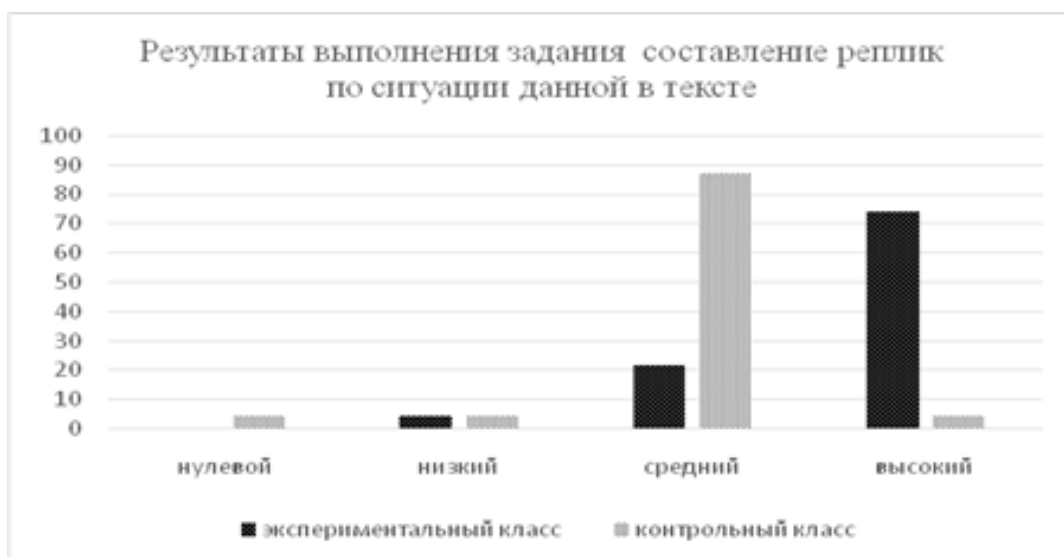


Рисунок 9 – Результаты выполнения задания «составление реплик по ситуации, данной в тексте»

В таблице 24 представлены примеры речевых произведений младших школьников по выполнению задания на составление реплик по ситуации, данной в тексте.

Таблица 24

Примеры выполнения задания «составление реплик по ситуации, данной в тексте»

Составление реплик по ситуации, данной в тексте: <i>Спрашивают женщины старичка:</i> <i>– Ну что? Каковы наши сыновья?</i> <i>– А где же они? – отвечает старик. – Я только одного сына вижу!</i>	
Высокий уровень	<i>Первая мама: Мой сын не помогает мне, потому что самый лучший.</i> <i>Вторая мама: Мой больше! Моего сына старик увидел.</i> <i>Третья мама: Старик прав, какими вы их оправдываете, а они не такие!</i> (Катарина А.) <i>Первая мама: Подумаешь! В следующий раз он споет еще громче.</i> <i>Вторая мама: А мой пойдет на тренировку, и всех удивит!</i> <i>Третья мама: Должны быть человеческие качества, надо видеть это.</i> (Валерия А.) <i>Первая мама: Сынок, это точно про тебя. Ты же акробат!</i> <i>Вторая мама: А почему это твой? Это мой сын певец, а не акробат.</i> <i>Третья мама: Да, это мой сын помог мне.</i> (Вадим М.)
Средний уровень	<i>Первая мама: Зато мой хорошо танцует!</i> <i>Вторая мама: А мой хорошо поет!</i> <i>Третья мама: Не хвастайтесь!</i> (Владимир П.)
Низкий уровень	<i>Первая мама: Мой сын не помог мне, потому что он поет хорошо.</i> <i>Вторая мама: А мой сын очень ловкий.</i> <i>Третья мама: Мой не умеет петь, вот/ он ведра понес.</i> (Мария С.)

Следующее задание на составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте, показало, что младшим школьникам трудно представить себя участником определенных событий и дать оценочное суждение через реплики героев. Ситуация, предлагаемая младшим школьникам, сопряжена с нравственным выбором, что в еще большей степени усложняет порождение диалога по услышанному событию (таблица 25).

Таблица 25

Динамика развития речевого опыта младших школьников в контрольном и экспериментальном классах (контрольный этап) по выполнению задания «составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте»

Задание: составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте.	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	1 «Б» (%)	1 «В» (%)	4 «Б» (ЭК)(%)	4 «В» (КК)(%)
Нулевой уровень	21,7	13	0	26,1
Средний уровень	78,3	87	17,4	60,9
Низкий уровень	0	0	39,1	8,7
Высокий уровень	0	0	43,5	4,3

Исходя из показателей таблицы 25 можно сделать вывод о том, что процентное соотношение высокого уровня в экспериментальном и контрольном классах значительно разнятся – 43,5% и 4,3%, динамика среднего уровня в ЭК и КК составила 39,1% и 8,7% соответственно. Обращает на себя внимание показатель нулевого уровня в КК на контрольном этапе эксперимента – 26,1%. По сравнению с констатирующим этапом число учеников, показавших низкие результаты, увеличилось в два раза (сравним: констатирующий эксперимент – 13%, формирующий – 26,1%). Возможно, это связано с тем, что учащиеся четвертых классов более ответственно относятся к своим оценочным высказываниям (таблица 26).

Примеры выполнения задания «составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте»

Задание: составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте.	
Высокий уровень	– <i>Смотри, у старшеклассников классный мяч!</i> – <i>Подарили, наверное.</i> – <i>Мне нравится!</i> – <i>Ой, девочка упала!</i> – <i>Пойдем, поможем подняться!</i> – <i>Конечно! (Дима Г.)</i>
Средний уровень	– <i>Смотри, первоклашка упала.</i> – <i>Больно ей! Надо помочь девочке.</i> – <i>Не надо бегать! Пойдем расскажем учительнице!</i> – <i>Пошли. (Варвара С.)</i>
Низкий уровень	– <i>Ты видел, девочка упала!</i> – <i>А старшеклассники разбили окно!</i> – <i>Что сейчас будет! (Максим Е.)</i>

В Приложении 9 приведены примеры высказываний детей первых и четвертых классов по исследуемым критериям, на основании которых можно проследить динамику расширения речевого опыта учащихся в экспериментальном классе.

Мы использовали вероятностно-статистический подход к оценке качества речевых произведений учащихся, при котором была дана статистическая оценка вероятности изменения в речевом опыте младшего школьника по определенным видам заданий. Для интегративной оценки качества полученных речевых произведений младших школьников был-найден интегративный критерий оценки качества. Мы определили количественную оценку качества, применяя формулу:

$K = 1 \cdot n_z + 2 \cdot n_n + 3 \cdot n_s + 4 \cdot n_h$, где n_z – средний показатель нулевого уровня, n_n – средний показатель низкого уровня, n_s – средний показатель среднего уровня, n_h – средний показатель высокого уровня (присвоение индексов мы применили по критерию значимости).

Представим расчеты по каждому критерию в экспериментальном классе.

1) по критерию «находить и извлекать информацию»:

$$K(1B) = 1*0,138+2*0,464+3*0,377+4*0,022 = 2,3.$$

$$K(\text{ЭК}) = 1*0+2*0,87+3*0,384+4*0,529 = 3,4.$$

$K = K(\text{ЭК}) - K(1B) = 3,4 - 2,3 = 1,1$ (1,1 – показатель оценки качества роста критерия «находить и извлекать информацию»).

2) по критерию «интегрировать и интерпретировать информацию»:

$$K(1B) = 1*0,051+2*0,368+3*0,309+4*0,275 = 2,8.$$

$$K(\text{ЭК}) = 1*0+2*0+3*0,13+4*0,87 = 3,9.$$

$K = K(\text{ЭК}) - K(1B) = 3,9 - 2,8 = 1,1$ (1,1 – показатель оценки качества роста критерия «интегрировать и интерпретировать информацию»).

3) по критерию «осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, обсуждаемую в тексте»:

$$K(1B) = 1*0,112+2*0,267+3*0,418+4*0,202 = 2,7.$$

$$K(\text{ЭК}) = 1*0+2*0+3*0,202+4*0,798 = 3,8.$$

$K = K(\text{ЭК}) - K(1B) = 3,8 - 2,7 = 1,1$ (1,1 – показатель оценки качества роста критерия «осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, обсуждаемую в тексте»).

4) по критерию «использовать информацию из текста в диалоге»:

$$K(1B) = 1*0,188+2*0,725+3*0,072+4*0,014 = 1,9.$$

$$K(\text{ЭК}) = 1*0+2*0,072+3*0,275+4*0,652 = 3,6.$$

$K = K(\text{ЭК}) - K(1B) = 3,6 - 1,9 = 1,7$ (1,7 – показатель оценки качества роста критерия «использовать информацию из текста в диалоге»).

Рассмотрим результаты, полученные в контрольном классе:

1) по критерию «находить и извлекать информацию»:

$$K(1B) = 1*0,045+2*0,442+3*0,471+4*0,036 = 2,5.$$

$$K(KK) = 1*0+2*0,297+3*0,355+4*0,348 = 3,1.$$

$K = K(KK) - K(1B) = 3,1 - 2,5 = 0,6$ (0,6 – показатель оценки качества роста критерия «находить и извлекать информацию»).

2) по критерию «интегрировать и интерпретировать информацию»:

$$K(1B) = 1*0,03+2*0,259+3*0,443+4*0,268 = 3,0.$$

$$K(KK) = 1*0+2*0,007+3*0,188+4*0,804 = 3,8.$$

$K = K(KK) - K(1B) = 3,8 - 3,0 = 0,8$ (0,8 – показатель оценки качества роста критерия «интегрировать и интерпретировать информацию»).

3) по критерию «осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, обсуждаемую в тексте»:

$$K(1B) = 1*0,07 + 2*0,223 + 3*0,362 + 4*0,346 = 3,0.$$

$$K(KK) = 1*0,028 + 2*0,045 + 3*0,434 + 4*0,494 = 3,4.$$

$K = K(KK) - K(1B) = 3,4 - 3,0 = 0,4$ (0,4 – показатель оценки качества роста критерия «осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, обсуждаемую в тексте»).

4) по критерию «использовать информацию из текста в диалоге»:

$$K(1B) = 1*0,087 + 2*0,739 + 3*0,159 + 4*0,014 = 2,1.$$

$$K(KK) = 1*0,101 + 2*0,304 + 3*0,493 + 4*0,101 = 2,6.$$

$K = K(KK) - K(1B) = 2,6 - 2,1 = 0,5$ (0,5 – показатель оценки качества роста критерия «использовать информацию из текста в диалоге»).

Итоговые результаты представлены в таблице 27.

Таблица 27

**Результаты вероятностно-статистического подхода к изменению
речевого опыта учащихся**

Название критерия	Показатель оценки качества роста критерия	
	ЭК	КК
находить и извлекать информацию	1,1	0,6
интегрировать и интерпретировать информацию	1,1	0,8
осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, обсуждаемую в тексте	1,1	0,4
использовать информацию из текста в диалоге	1,7	0,5

При сравнении показателей количественной оценки роста каждого критерия в экспериментальном и контрольном классах можно констатировать более высокие результаты в экспериментальном классе. Это наглядно свидетельствует о положительном результате проводимого исследования.

Контрольный этап эксперимента показал, что уровень расширения речевого опыта учащихся экспериментальных и контрольных групп по окончании эксперимента улучшился. Однако в экспериментальных группах после реализации модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников положительная динамика оказалась значительнее. Статистический анализ полученных данных показал, что различия между уровнем расширения речевого опыта младших школьников экспериментальных и контрольных групп после окончания эксперимента являются статистически значимыми (хотя на констатирующем этапе он был примерно одинаковым).

Динамика изменения уровней активности в коммуникации в экспериментальном классе на контрольном этапе эксперимента составила 30,4%, а в контрольном классе – только 4,3% (сравнение результатов по высокому уровню).

Результаты сравнения полученных данных свидетельствуют о положительной динамике также и уровня мотивации к учебно-познавательной деятельности в экспериментальном классе. Высокий уровень повысился на 34,8%.

Таким образом, анализ полученных данных на контрольном этапе исследования позволяет сделать вывод о результативности модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников, что подтверждает гипотезу настоящего исследования.

Выводы по второй главе

В главе представлен анализ проведенной экспериментальной работы, сформулированы и решены основные задачи исследования:

1. Результаты анкетирования педагогов показали, что учителя начальных классов наблюдали затруднения в речевой деятельности младших школьников на уроке (делать выводы, вести диалог, объяснять чувства и поступки героев обсуждаемых ситуаций, даже просто построить речевое высказывание), что понижает их активность в работе и мотивацию учебно-познавательной

деятельности. Но при этом более половины учителей понимали образовательную речевую коммуникацию как общение для передачи информации и сами испытывали затруднения в ее организации, тем более не выявлено целенаправленной деятельности в этом направлении. После обучения в результате опроса было выявлено, что более 90% учителей стали систематически уделять внимание критериям, на основании которых можно зафиксировать результативность организации образовательной речевой коммуникации младших школьников. При этом педагоги обозначили трудности, которые встречаются в процессе обучения у учеников начальных классов, связанные с нахождением, извлечением, интерпретацией, осмыслением, оцениванием и речевым выражением того, что отражено в содержании текста и ситуаций; с введением диалога, созданием целостного собственного устного текста.

2. Результаты изучения заданий современных учебников и УМК на предмет возможности построения образовательной коммуникации на уроке согласно целям ФГОС НОО свидетельствуют о том, что таких заданий недостаточно. Подобные упражнения составляют 16% от общего числа всех упражнений. Задания упражнений отличаются разнообразием, отмечается их повторяемость, что лишает их новизны и снижает мотивацию к диалогическому общению у учащихся. Был выявлен и тот факт, что в методических материалах для учителя не даются рекомендации по созданию условий для организации образовательной речевой коммуникации, коммуникативного пространства; не уделяется внимание расширению речевого опыта младшего школьника.

3. При проведении формирующего эксперимента была апробирована модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников, подтвердившая результативность разработанных авторских педагогических стратегий. Динамика изменения уровней коммуникативной активности в экспериментальном классе на контрольном этапе формирующего эксперимента составила 30,4%, а в контрольном классе только – 4,3% (сравнение результатов по высокому уровню).

Динамика изменения уровня мотивации к учебно-познавательной деятельности учащихся по высокому уровню в экспериментальном классе изменилась с 8,7% на 43,5%, при этом в контрольном классе – с 17,4% на 26,1%. Полученные результаты показывают, что в контрольном классе сохранился показатель низкого уровня: на констатирующем этапе он составил 8,7%, на контрольном – 4,4%.

Выявлена положительная динамика расширения речевого опыта учащихся 4 классов на основе совокупности заданий. Результаты по критерию «расширение речевого опыта» свидетельствуют о том, что в экспериментальном классе значительно повысили высокий уровень – с 12,8% до 71,2%. В контрольном классе этот показатель составил 31,4%. Однако зафиксированы и проблемы: не все учащиеся могут объяснить чувства, мотивы и характер героев, которые представлены в тексте, а лишь пытаются пересказать ситуацию, данную в тексте.

Апробация модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников подтвердила адекватность созданных педагогических условий. Для оценки качества был применен вероятностно-статистический подход и дана статистическая оценка вероятности изменения в расширении речевого опыта младшего школьника по определенным видам заданий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная работа содержит результаты законченного в рамках научно-педагогического исследования решения научной задачи – обоснования и апробации модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников.

Результаты проведенного исследования в целом подтвердили:

- результативность педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников в целях познания и формирования речевого опыта младшего школьника, повышения активности в коммуникации и мотивации к учебно-познавательной деятельности;
- продуктивность выявленных идей и выдвинутой гипотезы об успешности организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников посредством педагогических стратегий.

В качестве методологической базы исследования обоснованы конструктивистский и коммуникативный подходы.

Ценность проведенного исследования, носившего теоретико-экспериментальный характер, заключается в разработке, научном обосновании и экспериментальной проверке модели педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации младших школьников, разработке и апробации коммуникативных ситуаций, дидактических средств и педагогических условий их реализации в реальной образовательной практике.

В ходе решения поставленных в исследовании задач сделаны следующие выводы.

Проведенное исследование является актуальным и перспективным для построения новых коммуникативных образовательных практик. Введение в научный оборот понятий «образовательная речевая коммуникация младших школьников», «педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников» расширяет понятийно-терминологический аппарат коммуникативной дидактики. Компонентный состав образовательной

речевой коммуникации позволяет выйти на инструментальный уровень организации и управления образовательной коммуникацией (субъекты коммуникации, коммуникативная ситуация, цель коммуникации, содержание коммуникации, средства коммуникации, хронотоп коммуникативной ситуации, образовательный результат в коммуникации, управление коммуникацией). Определение специфики организации образовательной речевой коммуникации в начальной школе способствует возрастосообразности данного процесса, усиления его направленности на решение педагогических задач начального образования.

Разработанные виды коммуникативных ситуаций (ситуация – побуждение, ситуация – диалог, ситуация – коммуникативное событие, ситуация – дискурс) обеспечивают вариативность реализации педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников.

Определение речевого опыта младшего школьника в качестве одного из образовательных результатов реализации модели педагогических стратегий образовательной речевой коммуникации решает задачу обеспечения преемственности развития речевой деятельности дошкольника и младшего школьника.

Педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младшего школьника (стратегия «Речевое высказывание», стратегия «Диалог – полилог», стратегия «Дискурс») развивают идею дидактического управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, носят прогностический и перспективный характер и могут быть конкретизированы в дальнейшей опытно-экспериментальной работе.

В исследовании определена и апробирована модель педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации, направленная на повышение активности в коммуникации, мотивации к учебно-познавательной деятельности и расширение речевого опыта младшего школьника.

Модель включает компоненты:

– концептуально-целевой (цель – успешная организации образовательной

речевой коммуникации младших школьников посредством педагогических стратегий; методологические подходы – конструктивистский, коммуникативный; принципы – диалогичность, субъектность, коммуникативная успешность);

- инструментально-стратегический (педагогические стратегии: «Речевое высказывание» (этапы организации: мотивация; понимание, уточнение смысла слов, выбор словосочетаний, предложений и т.д.; создание и презентация устного высказывания); «Диалог – полилог» (этапы организации: мотивация; вхождение в тематическое пространство; словесное обозначение понимания проблемы; интерпретация; рефлексия); «Дискурс» (этапы организации: мотивация, взаимодействие по пониманию созданных знаний, формирование отношения к проблеме, создание общего коммуникативного пространства на основе текстов учащихся) и дидактические средства (вопрос, метафора, ассоциация и т.д.);

- содержательный (коммуникативные ситуации, проявляющие содержание учебного предмета);

- результативный (критерии: речевой опыт, активность в коммуникации, мотивация к учебно-познавательной деятельности).

В ходе апробации достоверно установлено, что реализации модели педагогических стратегий организации речевой образовательной коммуникации младших школьников способствуют следующие педагогические условия: организация обучения педагогов конструированию педагогических стратегий и поддерживающих их коммуникативных ситуаций; создание общего коммуникативного пространства учителя и учащихся, насыщенного познавательными объектами или объектно-символическими средствами, отвечающими возрастным потребностям младших школьников; содействие педагогом самоопределению младшего школьника в коммуникативной деятельности; обеспечение опосредованного тактического управления образовательной речевой коммуникацией младших школьников посредством реализации педагогических стратегий.

Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с исследованием пространства образовательной речевой коммуникации, разработкой средств

формирования образовательной речевой коммуникации, разработкой дидактической компетентности педагогов в области коммуникативных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Л.Ю. Вербально-коррекционная среда как средство речевого развития младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Лада Юрьевна Александрова. – Великий Новгород, 2002. – 145 с.
2. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: Монография / Н.А. Алексеев. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 2000. – 350 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 288 с.
5. Апель, К.-О. Трансцендентально-герменевтическое понятие языка / К.-О. Апель // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 76-93.
6. Арефьева, О.М. Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Оксана Михайловна Арефьева. – М., 2012. – 19 с.
7. Архипова, Е.В. Проблемы речевого развития младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Елена Викторовна Архипова. – М., 1998. – 389 с.
8. Архипова, Ю.И. Управление образовательной коммуникацией младшего школьника на уроке / Ю.И. Архипова // Проблема современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып.61, Ч.2. – С.37-41
9. Архипова, Ю.И. Проектирование коммуникативных ситуаций в обучении младших школьников/ Ю.И. Архипова // Проблема современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62, ч. III. – С. 9-13.
10. Ахаян, Т.К. Формирование идейно-нравственных убеждений

школьников в общественно-трудовой деятельности: избранные труды / Т.К. Ахаян; ФГОБУ ВО «Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена». – СПб.: Свое изд-во, 2016. – 185 с.

11. Ахутина, Т. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: Сфера: В. Секачев, 2008. – 125 с.

12. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский; [Сост. М.Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г.Н. Филонов и др.]; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.

13. Балакина, Л.Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Любовь Леонидовна Балакина. – Т., 2010. – 267 с.

14. Батырева, С.Г. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Светлана Георгиевна Батырева. – М., 2017. – 275 с.

15. Баранов, С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М: Просвещение, 1981. – 143 с.

16. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 504 с.

17. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.

18. Библер, В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мыслительного диалога) / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.

19. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

20. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции у школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33-44.

21. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной

программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

22. Большой психологический словарь / Н.Н. Авдеева [и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М.: АСТ, 2009. – 811 с.

23. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 180 с.

24. Брудный, А.А. К теории коммуникативного воздействия / А.А. Брудный // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М. – 1977. – № 2. – С. 5-12.

25. Бубер, М. Изреченное слово (пер. А.Н. Портнов) / М. Бубер. // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Вып. 2 (41). – С. 19-27.

26. Бурдьё, П. Социология социального пространства: пер. с фр. / П. Бурдьё; общ. ред. пер. Н.А. Шматко. – М.: Ин-т эксперим. социологии; Алетейя. Ист. кн., 2005. – 288 с.

27. Вайсгербер, Й.Л. Родной язык и формирование духа = Muttersprache und Geistesbildung / Й.Л. Вайсгербер; пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О.А. Радченко. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: УРСС, 2004. – 229 с.

28. Вацлавик, П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон / Пер. с англ. А. Суворовой. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 320 с.

29. Вергелес, Г.И. Система формирования учебной деятельности младших школьников: учебное пособие для высших учебных заведений, ведущих подготовку по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» / Г.И. Вергелес. – М.: Инфра-М, 2016. – 172 с.

30. Винер, Н. Человек управляющий / Норберт Винер. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

31. Воюшина, М.П. Методические основы начального этапа литературного образования: дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02. / Мария Павловна Воюшина. – СПб., 1999. – 427 с.

32. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Сборник. – М.:

АСТ: М.: Хранитель, 2008. – 668 с.

33. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.

34. Гавриков, А.А. Стратегический менеджмент вуза: учебн. пособие. / А.А. Гавриков, М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина и др. – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2004. – 400 с.

35. Гадамер, Х-Г. Загадка времени / Х-Г. Гадамер; пер. с нем. А.А. Фомина. – М.: Восход, 2016. – 175 с.

36. Галицких, Е.О. Герменевтический подход в гуманитарном образовании / Е.О. Галицких // коллектив. монография под ред. О.Е. Галицких. – Киров: изд-во ВятГГУ, 2007. – 173 с.

37. Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель; пер. Г. Шпета. – СПб.: Наука, 1992. – XLVII, 444 с.

38. Гнатюк, О.Л. Основы теории коммуникации: учебное пособие / О.Л. Гнатюк. – 2 е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2017. – 255 с.

39. Горшкова, В.В. Педагогика диалога. Инновационные образовательные технологии / В.В. Горшкова. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсомольского-на-Амуре гос. пед. ин-та, 1997. – 123 с.

40. Гуссерль, Э. Избранные работы пер. с нем. / Э. Гуссерль. – М.: Территория будущего, 2005. – 458 с.

41. Давыдов, В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) / В.В. Давыдов // Психологическая наука и образование. 2000, – № 2 – С. 5-17.

42. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и метод начального обучения, основанный на содержательном обобщении. / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1992. – 115 с.

43. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов; под общ. ред. Б.П. Есипова; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 518 с.

44. Данилов, М.А. Роль начального обучения в умственном и нравственном развитии человека / М.А. Данилов. – М., 1947. – 124 с.
45. Даутова, О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ольга Борисовна Даутова. – СПб., 2011. – 43 с.
46. Даутова, О.Б. Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе: Монография. / О.Б. Даутова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 300 с.
47. Даутова, О.Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: Учебно-методическое пособие. / О.Б. Даутова. – СПб.: КАРО, 2018. – 176 с.
48. Демидова, О.Р. Эстетика литературного быта русского зарубежья: На документальном материале русской эмиграции 1920 — 1960 гг.: дис. ... д-ра философских наук 09.00.04, 10.01.01 / Ольга Ростиславовна Демидова. – СПб., 2001. — 355 с.
49. Донина, И.А. Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как общеобразовательной организации: дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Ирина Александровна Донина. – Великий Новгород, 2015. – 473 с.
50. Дьюи, Дж. Демократия и образование: [Пер. с англ.] / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.
51. Дьяченко, В.К. Новая дидактика / В.К. Дьяченко. – М.: Народ. образование, 2001. – 493 с.
52. Есипов, Б.П. Урок в начальной школе: (Элементарная дидактика) / Б.П. Есипов. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1944. – 79 с.
53. Ефимова, Н.С. Психология общения: практикум по психологии / Н.С. Ефимова. – М.: Форум: ИНФРА-М, 2006. – 192 с.
54. Жаркова, Е.Н. Развитие коммуникативной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Елена Николаевна Жаркова. – Барнаул, 1998. – 160 с.
55. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.:

Наука, 1982. – 155 с.

56. Жинкин, Н.И. Язык речь творчество / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.

57. Загвязинский, В.И. Противоречия процесса обучения / В.И. Загвязинский. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1971. – 181 с.

58. Зайцева, К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ксения Павловна Зайцева. – Магнитогорск, 2011. – 193 с.

59. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. / И.А. Зимняя. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/zlp/zlp-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/zlp/zlp-001-.htm#$p1).

60. Игнатьева, Е.Ю. Урок как событийное конструирование / Е.Ю. Игнатьева // Вестн. Новг. гос. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2017. – № 1 (99). – С. 20-23.

61. Ильенков, Э.В. Школа должна учить мыслить / Э.В. Ильенков. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002. – 112 с.

62. Ильина, Т.А. Педагогика: Курс лекций. [Для пед. ин-тов] / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 495 с.

63. Кабрин, В.И. Коммуникативный мир и транскоммункативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования / В.И. Кабрин; Томский гос. ун-т. – М.: Смысл, 2005. – 247 с.

64. Каган, М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.

65. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.

66. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская,

- И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008 – 151 с.
67. Кант, И. Основы метафизики нравственности / И. Кант. – Изд. 3-е, стер. – СПб.: Наука, 2007. – 528 с.
68. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова // Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
69. Карасик, В.И. Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. науч. тр. / Волгогр. гос. пед. ун-т. Науч.-исслед. лаб. «Язык и личность»; [Редкол.: В.И. Карасик (отв. ред.) и др.]. – Волгоград: Перемена, 1999. – 271 с.
70. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик; Науч.-исслед. лаб. «Аксиол. лингвистика». – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с.
71. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов; отв. ред. Д. Н. Шмелев; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
72. Карпук, С.Ю. Организация образовательной коммуникации старшеклассников средствами метафорического проектирования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Светлана Юрьевна Карпук. – СПб., 2014. – 219 с.
73. Кедров, Б.М. Беседы о диалектике. Шестидневные философские диалоги во время путешествия / Б.М. Кедров – 3-е изд. – М.: КомКнига, 2007. – 242 с.
74. Кириллова, Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. / Г.Д. Кириллова. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.
75. Ковалевская, Е.Н. Диалог на уроках литературы в Школе Совместной деятельности // В кн. Школа Совм. Деятельн.: концепция, проекты, практика развития / Е.Н. Ковалевская. – Томск, 1997. – 34 с.
76. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высш. учеб. заведений. / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский Центр «Академия», 2005. – 288 с.
77. Кондакова, Г.Б. Педагогические условия развития речевой

деятельности младших школьников как фактора успешного учения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Галина Борисовна Кондакова. – Чебоксары, 2007. – 169 с.

78. Конецкая, В.П. Социология коммуникации: / В.П. Конецкая. – М.: Междунар. ун-т бизнеса и упр. (Братъя Карич), 1997. – 302 с.

79. Конникова, Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе: Обобщение опыта работы школы № 210 Ленинграда / Т.Е. Конникова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 400 с.

80. Котова, И.Б. Психология личности в России. Столетие развития / И.Б. Котова; Рос. акад. образования, Юж. отд-ние, Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. пед. ун-та, 1994. – 290 с.

81. Кравцова, Н.В. «Коммуникативный поворот» в немецкой науке о воспитании / Н.В. Кравцова. // «Коммуникативный поворот» современного образования. – Мн.: Прописи, 2004. – С. 218-228.

82. Краснова Т.А. Образовательная коммуникация как «со-держание содержания». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/alm2/krasnovaT.htm>

83. Крейг, Р.Т. Теория коммуникации как область знания / Р.Т. Крейг. // Компаративистика-III. Альманах сравнительных социогуманитарных исследований. – СПб.: Логос, 2003. – С. 86-110.

84. Крузе-Брукс, О.А. Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Крузе-Брукс. – Великий Новгород, 2008. – 176 с.

85. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики: Кн. для молодого педагога, ищущего альтернатив. пути в педагогике / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М.: Нар. образование, 2003. – 441 с.

86. Ксенофонтова, А.Н. Педагогическая теория речевой деятельности / А.Н. Ксенофонтова. [Электронный ресурс]. – М.: Флинта, 2015. – 270 с.

87. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – М.: Яз. славян. культуры, 2004. – 555 с.

88. Кузнецов, И.В. Диалектика «чужого» и «своего» и типология коммуникативных стратегий «чужой речи» / И.В. Кузнецов, Н.В. Максимова // Дискурс. – 2005. – № 12. – С. 34.
89. Кузнецова, М.И Дидактическое сопровождение процесса обучения в начальной школе: формирование коммуникативных универсальных учебных действий: методическое пособие / М.И. Кузнецова, В.Ю. Романова, И.С. Хомякова; под редакцией Н.Ф. Виноградовой. – М.: Учебная лит., 2018. – 157 с.
90. Кули, Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / Кули Чарльз Хортон; Пер. с англ. яз. Н.М. Смирновой и О.А. Зотова. – 2. изд., испр. – М.: Идея-Пресс, 2001. – 327 с.
91. Левада, Ю.А. Поколенческий анализ современной России = A generational analysis of contemporary Russia: / под ред. Ю. Левады, Т. Шанина. – М.: Новое лит. обозрение, 2005. – 326 с.
92. Ладыженская, Т.А. Особенности языка ученических изложений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т общего и политехн. образования. – М.: Просвещение, 1965. – 167 с.
93. Леонтьев, А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / А.Н. Леонтьев; под ред. А.А. Леонтьева [и др.]. – М.: Смысл, 2003. – 439 с.
94. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. / А.А. Леонтьев. – М.: Моск. психологический институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
95. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / под ред. М.К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; Нальчик, 1996. – 367 с.
96. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
97. Ломизов А.Ф. Воспитание культуры устной и письменной речи: Сборник статей: По материалам XIII науч.-практ. конференции учителей Ленинграда / А.Ф. Ломизов, С.П. Белицкая, А.Н. Смирнова. – Л.: Учпедгиз. [Ленингр. отд-ние], 1957. – 117 с.
98. Лотман, Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры /

Ю.М. Лотман // Статьи по семиотике и топологии культуры: избр. ст. в 3-х тт. Т. 1. – С. 76-89.

99. Луман, Н. Введение в системную теорию / Н. Луман; под ред. Дирка Беккера; пер. с нем. — К. Тимофеевой. — М.: Логос, 2007. — 359 с.

100. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. — М.: Изд. Моск. ун-та, 1998. — 335 с.

101. Львов, М.Р. Речевое развитие человека / М.Р. Львов. // Начальная школа. — 2000. — № 6. — С. 98-105.

102. Львов, М.Р. Риторика в начальной школе // Начальная школа. — 1994. — № 9. — С. 56-61.

103. Максимова, Н.В. Педагогическая организация интерактивной коммуникации в современном образовательном процессе школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Максимова Марина Викторовна. — Великий Новгород, 2013. — 196 с.

104. Максимова, Н.В. Способы передачи чужой речи: смысл и текст: учебно-методическое пособие / Н.В. Максимова. — Новосибирск: Изд. НИПКИПРО, 2011. — 83 с.

105. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. — М.: Академический Проект, 2004. — 560 с.

106. Моррис, Ч. Семиотика. (Сборник статей) Сост., вступит. статья и общ. ред. Ю.С. Степанова. Семиотика. Сост., вступит. статья и общ. ред. Ю.С. Степанова. — М.: Радуга, 1983. — 93 с.

107. Мясищев, В.Н. Психология и педагогика: [Сборник статей] / [Отв. ред. В.Н. Мясищев]. — Л.: Изд. Ленингр. ун-та, 1957. — 192 с.

108. Никишова, С.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения диалогу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Светлана Алексеевна Никишова. — Елец, 2013. — 18 с.

109. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. — Киев: Лыбидь, 1990. — 191 с.

110. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1973. – 846 с.
111. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
112. Павиленис, Р.И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
113. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
114. Певзнер, М.Н. Теории управления многообразием в России и за рубежом: история, основные понятия, ведущие идеи и ценностно-смысловые установки: / М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзена, П.А. Петряков; МОиН РФ, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого». – 250 с.
115. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Academia, 2005. – 173 с.
116. Педагогические стратегии обеспечения преемственности методических систем обучения в современной школе: коллективная монография / Н.Д. Андреева, С.В. Аранова, Н.Н. Лазукова, С.А. Писарева, Н.С. Подходова, Н.В. Примчук, О.И. Трубицина, А.П. Тряпицына; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Научно-исследовательский институт педагогических проблем образования. – СПб.: Астерион, 2019. – 155 с.
117. Песняева, Н.А. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Александровна Песняева. – М., 2004. – 214 с.
118. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже; [Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал.А. Лукова и Вл.А. Лукова]. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 526 с.
119. Пидкасистый, П.И. Организация деятельности ученика на уроке / П.И. Пидкасистый, Б.И. Коротяев. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

120. Пирс, Ч.С. Логические основания теории знаков / Ч. Сандерс Пирс; [пер. с англ. В.В. Кирющенко и М.В. Колопотина]. – СПб.: Лаб. метафиз. исслед. при филос. фак. СПбГУ: Алетейя, – 2000. – 349 с.

121. Погребкова, Т.В. Коммуникативное пространство школьника: принцип пересечения? / Т.В. Погребкова // Человек в информационном пространстве: Материалы Международной научн.-практ. конф. (Ярославль, 20–22 ноября 2003 г.). – Воронеж, Ярославль: Изд. «Истоки», 2004. – С. 125-127.

122. Погребкова, Т. В. Семантика восприятия в речевом опыте младшего школьника: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ Татьяна Васильевна Погребкова. – Великий Новгород, 2004. – 286 с.

123. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: Учеб. для студентов пед. уч-щ и колледжей, обучающихся по группе спец. 0300 «Образование» / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 398 с.

124. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 2006. – 651 с.

125. Прикладная культурология. Энциклопедия / Составитель и научный редактор И.М. Быховский. — М.: ООО «Издательство «Согласие», 2019. – 846 с.

126. Примчук, Н.В. Формы коммуникации студентов – будущих учителей в процессе профессиональной подготовки // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2015/2402.htm>

127. Психологические механизмы порождения и восприятия текста / [Редкол.: И.А. Зимняя (отв. ред.) и др.]. – М.: Б. и., 1985. – 188 с.

128. Радаев, В.В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ / В.В. Радаев. // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 15-33.

129. Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2001. – 334 с.

130. Рубцов, В.В. Современные проблемы образования детей младшего возраста / В.В. Рубцов, Е.Г. Юдина // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 11-25.

131. Савельева, Л.В. Гармонизирующая модель начального языкового образования как условие реализации познавательного потенциала школьников: дис. ... д-ра пед.: 13.00.02 / Лариса Владимировна Савельева. – СПб., 2009. – 373 с.

132. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: Эволюция коммуникативной компетенции. / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

133. Седов, К.Ф. Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Константин Федорович Седов. – Саратов, 1999. – 436 с.

134. Селиванова, Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: [Моногр. учеб. пособие] / Е.А. Селиванова. – Киев: Фитосоциоцентр, 2002. – 335 с.

135. Семенова, В.В. Современные концептуальные и эмпирические подходы к понятию «поколение» / В.В. Семенова // Дробижева Л.М. (ред.) Россия реформирующаяся: Ежегодник-2003. – М.: Институт социологии РАН, 2003. – С. 213-237.

136. Сергеев, С.Ф. Коммуникация как источник педагогического влияния в обучающей среде / С.Ф. Сергеев // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 3 (6). – С. 22-32.

137. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика», «Педагогика и психология» / В.В. Сериков; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 254 с.

138. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд. «Зауралье», 1997. – 464 с.

139. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / А.И. Жук [и др.]; под научн. ред. А.В. Тороховой, О.Б. Даутовой. – Минск: БГПУ, 2019. – 308 с.

140. Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования:

монография / О.Б. Даутова [и др.]. / под общей ред. О.Б. Даутовой, А.В. Торховой. — СПб.: Буквально, 2019. — 320 с.

141. Скаткин, М.Н. Школа и всестороннее развитие детей: Кн. для учителей и воспитателей / М.Н. Скаткин. — М.: Просвещение, 1980. — 144 с.

142. Скобелева, Е.А. Дидактические взаимосвязи в процессе обучения родному и иностранному языку младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Елена Алексеевна Скобелева. — Великий Новгород, 2005. — 140 с.

143. Слостенин, В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов вузов пед. профиля / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. — 4-е изд., стер. — М.: Академия, 2006. — 477 с.

144. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для студентов вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев; под общ. ред. В.Г. Щур. — М.: Шк. пресса, 2000. — 416 с.

145. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. — М., 1997 — Вып. 7. — С. 183.

146. Соколов, А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие / А.В. Соколов. — СПб.: Михайлов, 2002. — 459 с.

147. Солдатова, Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. — М.: Смысл, 2017. — 374 с.

148. Соловейчик, М.С. Совершенствование речевой деятельности младших школьников // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. пособие для студ. / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др. / под ред. М. С. Соловейчик. — М.: Просвещение, 1993. — С. 223-339.

149. Спирина, Н.П. Педагогическое сопровождение процесса преодоления речевых затруднений в общении младших школьников: Монография / Н.П. Спирина. — Великий Новгород: НовГУ, 2003. — 84 с.

150. Степанчук, О.А. Формирование у младших школьников опыта

диалогических отношений в учебном процессе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Оксана Александровна Степанчук. – Волгоград, 2008. – 191 с.

151. Суворова, Е.П. Методические принципы концепции речевого развития школьников / Е.П. Суворова. // Воспитание языковой личности и изучение литературы: Сб. науч. ст. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 3-8.

152. Суворова, Е.П. Речевое развитие школьников в процессе аналитической и продуктивной текстовой деятельности: ценностно-интеграционный подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. / Екатерина Павловна Суворова. – СПб., 2002. – 415 с.

153. Сурженко, О.Ю. Коммуникативная методика против традиционного метода обучения иностранному языку / О.Ю. Сурженко // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. Челябинск, февраль 2015 г. – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 160-162.

154. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 2 / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1980. – 384 с.

155. Тарасов, С.В. Образовательная среда и развитие школьника / С.В. Тарасов. – СПб.: ЛОИРО, 2003. – 139 с.

156. Тращенко, С.А. Педагогические стратегии развития межпоколенных взаимоотношений в детско-взрослых семейных сообществах: дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.01. / Светлана Александровна Тращенко. – Великий Новгород, 2019. – 391 с.

157. Троицкий, Ю.Л. «Понимание» как образовательная технология [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-kak-obrazovatel'naya-tehnologiya>

158. Тряпицына, А.П. Теория проектирования образовательных программ / А.П. Тряпицына // Петербургская школа. – СПб., 1994. – С. 79-90.

159. Тюпа, В.И. Основания сравнительной риторики / В.И. Тюпа. // Критика и семиотика, 2004. – №7. – С. 66-87.

160. Тюпа, В.И. Онтология коммуникации / В.И. Тюпа // Дискурс, 1998. – № 5/6. – С. 5-20.

161. Тюпа, В.И. Бахтин как парадигма мышления; Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики / В.И. Тюпа // Дискурс, 1996. – № 1. – С. 9-22.
162. Ушакова, Т.Н. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова; Отв. ред. В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1989. – 191 с.
163. Ушинский, К.Д. Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 591 с.
164. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
165. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова, В.Ю. Романова и др.; под редакцией Н.Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 286 с.
166. Фельдштейн, Д.И. Мир Детства в современном мире: (проблемы и задачи исследования) / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ун-та; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 335 с.
167. Философия человека: образовательные и гуманитарные технологии. – СПб.: Изд-во РХГА, 2008. – 550 с.
168. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 568 с.
169. Фуко, М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981-1982 учебном году /Пер. с фр. А.Г. Погоняйло – СПб.: Наука, 2007. – 682с.
170. Хабермас, Ю. Теория коммуникативного действия / Ю. Хабермас // вопросы социальной теории. – 2007. – Том I. – Вып. 1. – С. 229-245.
171. Хайдеггер, М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер; пер. Э. Сагетдинова. – М.: Территория будущего, 2006. – 314 с.
172. Хомский, Н. Человек говорящий. Эволюция и язык / Н. Хомский, Р. Бервик: [перевел с английского С. Черников]. – СПб.: Питер, 2018. – 304 с.
173. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учеб.-метод. пособие / Рос. акад. образования, Моск. псих.-соц. ин-т; ред.-сост. Г.В. Бурменская, [гл. ред. Д.И. Фельдштейн, редкол.: С.К. Бондырева и др.]. – М.:

Московский психолого-социальный институт, 2005. – 655 с.

174. Хуторской, А.В. Современная дидактика Учебное пособие. 2-е издание, переработанное / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

175. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С.Н. Цейтлин. – М.: Знак, 2009. – 592 с.

176. Чибухашвили, В.А. Методические основы овладения младшими школьниками коммуникативно-нормативным компонентом речи с компьютерной поддержкой: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Валентина Александровна Чибухашвили. – Елец, 2013. – 50 с.

177. Шарков, Ф.И. Коммуникология: основы теории коммуникации: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» / Ф.И. Шарков. – М.: Дашков и К, 2013. – 487 с.

178. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие: Для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Academia, 1999. – 286 с.

179. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания: монография. — М.: Высшая школа, 1978. – 269с.

180. Щуркова, Н.Е. Педагогическая диагностика личностного развития младшего школьника / Н.Е. Щуркова. – М.: Ювента, 2013. – 144 с.

181. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника. / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

182. Berlo, D.K. Process of Communication: An Introduction to Theory and Practice. / D. K. Berlo. – Holt, Rinehart and Winston, 1960. – 318 p.

183. Cleeremans A. & Sarrazin J.-C. Time, action, and consciousness. / A.Cleeremans, // Human Movement Science. – 2007. – 26(2). – P. 180-202.

184. Cornelius-White, J. Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. / J. Cornelius-White. // Review of Educational Research, 77 (1), P. 113-143.

185. Habermas, J. Communication and the evolution of society / Jürgen

Habermas; Transl. a. with an introd. by Thomas McCarthy. – Boston: Beacon press, – XXIV, – 239 c.

186. Harris, Z.S. Discourse Analysis / Z.S. Harris. // Language, 1952. – Vol. 28 – P. 1-30.

187. Lasswell, H.D. The Structure and Function of Communication in Society. / H.D. Lasswell – İletişim kuram ve araştırma dergisi Sayı 24 Kış-Bahar – 2007. – P. 215-228.

188. Savignon, S.J. Communicative competence. Theory and classroom practice. / S.J. Savignon. – McGraw-Hill, 2009. – 272 p.

189. Shannon, C. The Mathematical Theory of Communication / C Shanon, W. Weaver. // The Mathematical Gazette. – 1950. – Vol. 34. – P. 312-313.

190. Staton-Spicer, Ann Q. Communication education outreach in elementary school classrooms. / Ann Q Staton-Spicer // Southern Communication Journal – 2001. – №66 (3) – P. 211-223.

191. Schramm W. 'How communication works' in Schramm W. (ed.) The Process and Effects of Mass Communication Urbana: University of Illinois Press, 1954

Приложение 1

Анкета для учителей начальных классов
«Организация образовательной речевой коммуникации в процессе обучения
младших школьников»

Уважаемый коллега!

Мы организуем исследование по организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников, в связи с этим просим Вас уделить немного времени и ответить на несколько вопросов. В настоящее время в сфере образования происходят значительные изменения, касающиеся, в том числе и изменения требований к педагогам. Мы надеемся, что Вы с ответственностью и заинтересованностью отнесетесь к вопросам.

Для облегчения заполнения анкеты большинство вопросов сопровождается возможными вариантами ответов. Вам необходимо выбрать подходящий вариант ответа. В ситуации, когда ни один из предложенных ответов Вам не подойдет, напишите, пожалуйста, свой вариант ответа.

Необязательно указывать свою фамилию и имя. Полученная нами информация будет использоваться и анализироваться только в обобщенном виде.

Благодарим Вас за участие!

1. Как вы считаете, что такое образовательная речевая коммуникация? В чем ее сущность?
2. Какие приемы вы используете для организации образовательной речевой коммуникации?

3. Испытываете ли вы затруднения при организации		
диалогового взаимодействия учащихся		
Редко	Постоянно	Часто
включение учащихся в работу с текстом		

Редко	Постоянно	Часто
включение учащимися своего опыта в диалоговое взаимодействие		
Редко	Постоянно	Часто
4. Как часто при организации образовательной речевой коммуникации вы используете задания, требующие следующих умений учащихся:		
находить и извлекать информации		
Часто – Редко – Постоянно – Иногда – Никогда		
интегрировать и интерпретировать информацию		
Часто – Редко – Постоянно – Иногда – Никогда		
осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, предлагаемую в тексте		
Часто – Редко – Постоянно – Иногда – Никогда		
использовать информации из текста в диалоге		
Часто – Редко – Постоянно – Иногда – Никогда		

**Диагностический комплекс критериев результативности организации
образовательной речевой коммуникации
(результативный компонент модели)**

Критерий результативности организации образовательной речевой коммуникации	Методика диагностики
Активность в коммуникации	Модифицированная карта наблюдений «Коммуникативные качества личности» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)
Мотивация к учебно-познавательной деятельности	Методика М.Р. Гинзбурга «Изучение мотивации обучения у младших школьников»
Расширение речевого опыта	Модифицированная методика исследования устного дискурса К.Ф. Седова

Модифицированная карта наблюдений «Коммуникативные качества личности» (А.М. Щетинина, М.А Никифорова)

Бланк наблюдений

Показатель	Шкала оценивания		
	Редко	Чаше всего	Всегда
	1 балл	2 балла	3 балла
Ученик говорит и действует напрямую, открыто демонстрируя свое отношение к людям, проблемам			
Учащийся выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками;			
Ученик сам проявляет инициативу в общении			
Младший школьник стремится понять другого, его мысли, чувства			

Обработка результатов: подсчитывается общая сумма баллов по всем показателям, дается вывод об уровне развития коммуникативных способностей учащегося: 6 баллов – высокий, 7-9 баллов – средний, 29-57 баллов – низкий.

Низкий уровень (4-6 баллов) – проявление учащимся готовности к общению чаще выражается по отношению ко взрослому, а не к сверстнику, умение проявлять эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению полностью или почти не сформировано; ученик редко выражает симпатию и доброжелательное отношение к партнеру по общению, часто конфликтует, плохо владеет вербальными средствами общения;

- Средний (7-9 баллов) – ученик готов общаться и со взрослыми, и со сверстниками, но инициативу проявляет лишь в некоторых ситуациях; не всегда внимательно слушает; иногда конфликтует, но проявляет умение договариваться; умеет в некоторых случаях проявить эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению.

- Высокий (10-12 баллов) – ученик активно выражает готовность к общению со сверстниками и взрослыми, самостоятельно проявляет и поддерживает инициативу другого; редко конфликтует, может уступить; умеет аргументированно отстаивать свою позицию; способен оказать и принять помощь; проявляет симпатию к партнеру по общению.

Изучение учебной мотивации
(модификация методики М.Р. Гинзбурга)

Цель исследования: выявление уровней мотивации к учебно-познавательной деятельности младшими школьниками.

Блок высказываний

1. Я хожу в школу с удовольствием.
2. Я люблю узнавать что-то новое.
3. Мне нравится больше играть, чем учиться.
4. Я люблю справляться с трудностями.
5. В свободное время я люблю читать, или рисовать, или рассматривать книги.
6. Мне нравится в школе, когда мы гуляем, а не когда мы учимся.
7. Я хожу в школу, чтобы стать самостоятельным взрослым человеком.
8. На уроке мне интересно разговаривать со своим соседом.
9. Мне интересно слушать ответы своих одноклассников.

Обработка результатов: подсчитывается количество положительных и отрицательных ответов, на основе которых определяется уровень учебной мотивации.

- Высокий уровень (8-9 баллов);
- Средний уровень (6-7 баллов) (положительная учебная мотивация);
- Низкий уровень (4-5 баллов) (положительная учебная мотивация);
- Отрицательная учебно-познавательная мотивация (ниже 4 баллов).

Приложение 5

Таблица

**Определение уровней сформированности речевого опыта
младшего школьника**

Критерии	Показатели	Задания	Уровни
1. Находить и извлекать информацию	Находить и извлекать одну или несколько единиц информации	Выделение ключевых слов текста. В качестве примеров использованы тексты: Л.Н. Толстой «Муравей и голубка», В. Бианки «Мурка и ежата».	Высокий – группа слов, в которых обозначены герои, основные поступки, действия, совершаемые героями данного рассказа; Средний – включает в себя ответы, содержащие наименование действующих лиц и некоторые предметы, описанные в рассказе; Низкий – ответы, в которых учащиеся в качестве ключевых выделяют любые пришедшие в голову слова данного текста; Нулевой – не справился с заданием.
	Находить и извлекать важную информацию из текста	Выделение смысла текста. В качестве примеров использованы тексты: Л.Н. Толстой «Муравей и голубка», В. Бианки «Мурка и ежата».	Высокий – высказывание, которое передает содержание текста в виде названия события или морально-этического суждения; Средний – высказывание, которое передает общее содержание текста с указанием центральных героев и основных событий рассказа; Низкий – группа предложений, с помощью которых учащиеся пересказывают события текста; Нулевой – не справился с заданием.
	Определять наличие/отсутствие информации	Пересказ фрагмента текста, лишённого одновременно и начала и концовки. В качестве примера использован текст: Г. Снегирев «Дикий зверь»	Высокий – текст, в котором учащиеся в спонтанном воспроизведении сочиняют недостающий фрагмент (начало и /или концовку) или точно обозначают главных героев; Средний – текст, в котором есть объяснение и изображение мотивов поступков героев на основе понимания фрагмента рассказа; Низкий – текст, в котором есть краткое изложение содержания на основе понимания фрагмента рассказа; Нулевой – не справился с заданием.

1. Интегрировать и интерпретировать	Устанавливать скрытые связи	Предвосхищение смысла текста по данным	Высокий – высказывание, в котором учащийся высказывает и обосновывает свою точку зрения, формулирует собственное суждение о ситуации;
--	-----------------------------	--	--

информаци ю	между событиями или утверждениями	ключевым словам: - лето, дача, река, рыбалка, рыба, уха - скворец, клетка, дверца, свобода, песни	Средний – высказывание, в котором есть попытка учащегося обобщенно передать основное содержание рассказа; Низкий – не очень связанное высказывание событийного содержания без стремления обосновать собственную точку зрения по ситуации; Нулевой – не справился с заданием.
	Понимать смысловую структуру текста (определять тему, главную мысль/идею, назначение текста)	Построение текста по данным ключевым словам: - лето, дача, река, рыбалка, рыба, уха - скворец, клетка, дверца, свобода, песни	Высокий – текст с элементами анализа, размышления на тему, заданную ключевыми словами; Средний – текст, в котором есть попытка обобщенно передать основное содержание рассказа по данным ключевым словам; Низкий – набор предложений или предложение с данными словами без стремления объяснить сюжет и его последовательное развитие; Нулевой – не справился с заданием.
	Понимать назначение структурной единицы текста	Построение текста по данной теме: - «Ребята на рыбной ловле»; - «Дети наряжают елку».	Высокий – текст, в котором есть элементы связности, объяснение темы, завершение рассказа; Средний – текст, в котором отсутствует объяснение темы, данной ситуации и ее последовательное развитие; Низкий – набор предложений по данной теме; Нулевой – не справился с заданием.

2. Осмысливать и оценивать содержание текста и ситуацию, обсуждаемую в тексте	Прогнозировать события и вывод на основе информации текста	Прогнозирование смысла текста по данному началу: По улице шел полицейский с собакой. породистая овчарка немного прихрамывала. Они остановились на углу улицы, и я подошел к ним. Полицейский заметил, что я заинтересовался собакой и разрешил мне ее погладить. «Почему она хромает?» - спросил я. И	Высокий – краткое высказывание, в котором учащийся обозначает основные поступки, действия героев текста и делает вывод на основе информации текста; Средний – высказывание, в котором учащийся пытается спрогнозировать события путем называния центральных действующих лиц на основе информации текста; Низкий – высказывание, в котором главная мысль определена не точно, имеются нарушения в последовательности изложенных мыслей; Нулевой – не справился с заданием.
--	--	--	--

		лейтенант полиции рассказал мне удивительную историю...	
	Высказывать и обосновывать собственную точку зрения по ситуации, обсуждаемому в тексте	Составление рассказа по данному началу: По улице шел полицейский с собакой. породистая овчарка немного прихрамывала. Они остановились на углу улицы, и я подошел к ним. Полицейский заметил, что я заинтересовался собакой и разрешил мне ее погладить. «Почему она хромает?» - спросил я. И лейтенант полиции рассказал мне удивительную историю...	Высокий – диалог, в начале которого дается разъяснение темы, прогнозирование события, делается вывод на основе информации текста; Средний – диалог, в котором есть попытка разъяснения темы, прогнозирования событий, спрогнозировать вывод на основе информации текста; Низкий – диалог (набор предложений) без стремления спрогнозировать событие и вывод на основе информации текста; Нулевой – не справился с заданием.
	Оценивать содержание текста или его элементов относительно ситуации	Ретрореконструкция замысла текста по данной концовке: ...Саша прыгнул в море крапивы. И больше трусом его никто не называл.	Высокий – текст, в котором замысел события формулируется учащимися посредством описания события и объяснения причины поведения героя; Средний – текст, в котором замысел события выражен в виде пересказа данной концовки или ученик пытается обобщенно передать содержание всего текста; Низкий - текст, в котором замысел события определяется путем обозначения центральных действующих лиц данного события или любыми пришедшими в голову словами; Нулевой – не справился с заданием.

3. Использовать информацию из текста	Понимать чувства, мотивы, характеры героев	Выявление скрытого смысла (этического подтекста).	Высокий – высказывание, в котором есть объяснение чувств, мотивов, характера героев;
---	--	---	---

		В качестве примера использован текст: В. Осеева «Сыновья».	Средний – высказывание, в котором есть попытка учащихся обобщенно передать чувства, мотивы, характеры героев; Низкий – высказывание, в котором дается пересказ ситуации, данной в тексте; Нулевой – не справился с заданием.
	Формулировать на основе полученной из текста информации собственную гипотезу	Составление реплик по ситуации, данной в тексте В качестве примера использован текст: В. Осеева «Сыновья».	Высокий – диалог, в котором дается собственная гипотеза, основанная на оценочном суждении; Средний – диалог, содержащий эмоционально-чувственное высказывание на основе фрагмента текста; Низкий – диалог, в котором дается высказывание без формулирования собственной гипотезы; Нулевой – не справился с заданием.
	Использовать информацию из текста для решения практической задачи с привлечением фоновых знаний	Составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте: В коридоре школы ребята играли в футбол. Мяч попал в окно, и оно разбилось. Осколки разлетелись по полу. Мимо бежала девочка первоклассница, и один из старшеклассников поставил ей подножку. Девочка упала и больно порезалась о разбитое стекло. Она сидела и плакала, но никто не помог ей, и только смех слышался в коридоре.	Высокий – диалог, в котором дается объяснение ситуации (задачи) с опорой на свой жизненный и читательский опыт; Средний – диалог, в котором присутствует попытка обобщенно передать решение практической ситуации (задачи); Низкий – диалог, в котором дается пересказ событийного содержания текста без стремления обозначить скрытый смысл представленной ситуации (задачи); Нулевой – не справился с заданием.

**Исходные данные критериев результативности организации
образовательной речевой коммуникации младших школьников
(констатирующий этап)**

Критерий	Уровни	Группы учащихся	
		1 «Б» класс	1 «В» класс
Активность в коммуникации	Высокий	8,7	21,7
	Средний	73,9	65,8
	Низкий	17,4	13,0
Мотивация к учебно-познавательной деятельности	Высокий	8,7	17,4
	Средний	82,6	73,9
	Низкий	8,7	8,7
	Отрицательный	0	0
Расширение речевого опыта	Высокий	12,8	16,6
	Средний	29,4	36,9
	Низкий	45,6	41,6
	Нулевой	12,2	5,8

Модуль 3

**Педагогические стратегии организации образовательной речевой
коммуникации младших школьников — 36 часов**

(входит в учебно-тематический план дополнительной профессиональной программы повышения квалификации)

*Планируемые результаты обучения (декомпозиция компетенций,
формируемых в рамках данной рабочей программы)*

Задача профессиональной деятельности	ЗПД 3. Определять, какие педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации направлены на результативность организации образовательной речевой коммуникации на конкретном уроке или занятии.		
Профессиональные компетенции (ПК)	Слушатель должен знать (З):	Слушатель должен уметь (У):	Слушатель должен владеть (приобрести опыт деятельности) (О):
ПК 3 Способность максимально использовать воспитательные возможности при ведении различных видов деятельности, а также создавать ситуации, способствующие развитию нравственных и коммуникативных качеств детей.	З.3.1. педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников	У.3.1. конструировать различные виды коммуникативных ситуаций на основе усложнения коммуникативной деятельности; У.3.2. включать младшего школьника в дискурсивные практики; У.3.3. создавать общее коммуникативное пространство, насыщенное познавательными объектами или объектно-символическими средствами; У.3.3. учитывать уровень самоопределения младшего школьника в коммуникативной деятельности и его речевого опыта.	О.3.1. основными критериями по разработке различных видов коммуникативных ситуаций управления коммуникативной деятельностью; О.3.2. управлением образовательной речевой коммуникацией младших школьников посредством реализации педагогических стратегий; О.3.3. критериями определения результативности организации образовательной речевой коммуникации младшего школьника.

Описание образовательного процесса

№ п/ п	Тема занятия (несколь ких занятий)	Кол-во часов	Формы организации учебных занятий	Основные элементы содержания	Формируемые (развиваемые) элементы ПК
3.1	Коммун икативн ый подход в совреме нном обучени и	6	Практические занятия	Понятия «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «общение», «педагогическое общение», «коммуникация», «образовательная коммуникация». Речевая направленность процесса обучения. «Коммуникативный поворот» немецкой педагогической науки. Взаимосвязь коммуникации со взаимодействием. Взаимосвязь коммуникации с языком. Гуманизация и гуманитаризация современного образования. Гуманитаристика как единая «сфера человеческого». Школа коммуникативной дидактики (В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий).	3.3.1. педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников; У.3.1. конструировать различные виды коммуникативных ситуаций на основе усложнения коммуникативной деятельности; О.3.1. основными критериями по разработке различных видов коммуникативных ситуаций и стратегий управления коммуникативной деятельностью.
3.2	Констру ктивистс кий подход в совреме нном обучени и	6	Практические занятия	Понятия «педагогический конструктивизм», «индивидуальный подход», «совместное знание». «Революционный переворот» в системе образования США в конце XIX века. Идея движения от поверхностного к глубинному знанию. Логика исследовательского	3.3.1. педагогические условия организации образовательной речевой коммуникации младших школьников; У.3.1. конструировать различные виды коммуникативных ситуаций на основе усложнения коммуникативной деятельности; О.3.1. основными критериями по разработке различных

				процесса. Принципы активности и сознательности.	видов коммуникативных ситуаций и стратегий управления коммуникативной деятельностью.
3.3	Специфика коммуникативной деятельности младших школьников	6	Практические занятия	Понятие «деятельность». Младший школьник — субъект процесса обучения. Коммуникативные практики обучения. Познавательные возможности младшего школьника. Субъекты коммуникации. Цель коммуникации. Содержание коммуникации. Средства коммуникации. Хронотоп коммуникации. Образовательный результат коммуникации. Управление коммуникацией.	У.3.2. включать младшего школьника в дискурсивные практики; У.3.3. создавать общее коммуникативное пространство, насыщенное познавательными объектами или объектно-символическими средствами; У.3.3. учитывать уровень самоопределения младшего школьника в коммуникативной деятельности и его речевого опыта.
3.4	Понятие «образовательной речевой коммуникации»	6	Практические занятия	Понятия «образовательная коммуникация», «образовательная речевая коммуникация», «обратная связь». Взаимодействие педагога и учащихся. Виды познания. Три формы коммуникационного понимания. Характеристики образовательной речевой коммуникации. Диалог как универсальная характеристика педагогической ситуации.	З.3.1. педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников; У.3.3. создавать общее коммуникативное пространство, насыщенное познавательными объектами или объектно-символическими средствами; У.3.3. учитывать уровень самоопределения младшего школьника в коммуникативной деятельности и его речевого опыта

3.5	Типология коммуникативных ситуаций в образовании речевой коммуникации младших школьников	6	Практические занятия	Понятие «коммуникативная ситуация». Виды коммуникативных ситуаций.	У.3.1. конструировать различные виды коммуникативных ситуаций на основе усложнения коммуникативной деятельности; О.3.1. основными критериями по разработке различных видов коммуникативных ситуаций управления коммуникативной деятельностью.
3.6	Стратегии использования коммуникативных ситуаций в процессе обучения младшего школьника.	6	Практические занятия	Понятие «педагогическая стратегия». Виды педагогических стратегий.	О.3.2. управлением образовательной речевой коммуникацией младших школьников посредством реализации педагогических стратегий; О.3.3. критериями определения результативности педагогических стратегий организации образовательной речевой коммуникации для развития активности в коммуникации, расширения речевого опыта младшего, мотивации к учебно-познавательной деятельности школьника.
	Текущий контроль			Экзамен (Разработка проекта урока/занятия по развитию речевого опыта младшего школьника в процессе обучения)	Конструировать различные виды коммуникативных ситуаций на основе усложнения коммуникативной деятельности

Оценка планируемых результатов обучения

Оценочные материалы для проведения текущего контроля

Описание организации процедуры текущего контроля: Текущий контроль по данному образовательному модулю осуществляется в виде экзамена (защита проекта урока/занятия по организации образовательной речевой коммуникации младшего школьника в процессе обучения). Содержание экзамена направлено на проверку способности конструировать стратегии использования коммуникативных ситуаций в процессе обучения младшего школьника. На проведение устного экзамена отводится 6 часов, из расчета 15 минут на одного человека.

Предлагаемое задание текущего контроля выполняет функции мотивации и целеполагания дальнейшего освоения ДПП слушателями.

ПАСПОРТ ОЦЕНОЧНОГО СРЕДСТВА

ЭКЗАМЕН

Текст типового задания:

Одна из задач педагогической деятельности каждого учителя – формирование мотивации к обучению посредством применения исследовательских методов и технологий.

Вам предстоит защитить проект урока, в котором представлены стратегии использования коммуникативных ситуаций в процессе обучения младшего школьника, подобраны содержание, средства, определены хронолог, образовательный результат, направленные на организацию образовательной речевой коммуникации младшего школьника.

Предмет оценивания	Объект оценивания	Критерии оценки	Показатели оценки
ПК 3 Способность максимально использовать воспитательные возможности при	Анализ подготовленного урока.	- Определено место урока в общей структуре курса - Определены планируемые результаты урока - Определены педагогические стратегии организации	

ведении различных видов деятельности, а также создавать ситуации, способствующие развитию нравственных и коммуникативных качеств детей.		образовательной речевой коммуникации на уроке (занятии) в соответствии с планируемыми результатами - Подобраны стратегии использования коммуникативных ситуаций в процессе обучения младшего школьника в соответствии с планируемыми результатами урока - Определены средства обучения (в том числе ИКТ) в соответствии с планируемыми результатами урока	Полностью, частично
Условия выполнения задания: 1. Организационная форма: индивидуальная. 2. Место выполнения задания: аудитория. 3. Максимальное время выполнения задания (подготовка ответа): 40 минут; время ответа на вопрос – не более 7 минут.			

- Отметка «отлично» выставляется, если содержание работы и выступление полностью удовлетворяют критериям оценки.

- Отметка «хорошо» выставляется, если при защите слушатель показал хорошее владение устной речью, терминологией и умение отвечать на вопросы, но содержание работы частично удовлетворяет критериям оценки;

- Отметка «удовлетворительно» выставляется, если содержание работы и выступление частично удовлетворяют критериям оценки.

Отрывки из сочинений детей

Отрывки из сочинений детей, которые демонстрируют как чувства, проявленные до этого в устной форме, зафиксировались в письменной речи, т.е. зафиксировались в сознании ребенка, его системе его ценностей

– **Блокада Ленинграда** – страшное событие Великой Отечественной войны. В сентябре 1941 года немецкие войска окружили город. Город оказался отрезанным от большой земли. Блокада города продолжалась почти 900 дней. Люди выдержали сильный мороз, холод, голод и немецкие бомбардировки. (Даша Т.)

– **27 января** – дата памятная, дата памяти о родных и близких, которые жили в это время в городе. Моя прабабушка была маленькая, когда началась блокада, она голодала и заболела. Потом ее вывезли из города, и она поправилась, выросла и стала врачом, чтобы помогать людям. (Сереза А.).

– Мое сочинение называется **«Защитники»**. В первые дни блокады город защищали моряки и жители города. Они построили оборонительные рубежи, чтобы не пропустить врага на улицы своего любимого города. Город также защищали солдаты, которые родились в разных городах. Многие здесь погибли. И теперь мы приносим им цветы и зажигаем свечи. (Оля А.)

– Мое сочинение называется **«Память»**. Главное, чтобы мы помнили и берегли память о событиях войны. Это важно! Я горжусь своим городом, он сильный, он выстоял во время блокады, которая продолжалась 900 дней. За это город получил награду, ему дали орден. (Дима К.)

**Примеры выполнения заданий учащимися первых классов
по критерию *находить и извлекать информацию***

Показатели Уровни	Находить и извлекать одну или несколько единиц информации (выделение ключевых слов текста).	Находить и извлекать важную информацию текста (выделение смысла текста).	Определять наличие/отсутствие информации (пересказ фрагмента текста, лишенного одновременно и начала и концовки).
Высокий	<i>Заметил, муравей, охотник и голубка, бросила ветку, увидел, укусил, улетела, забрался, спасение. (Саша К.)</i>	<i>Взаимопомощь. (Дима К.); То, что надо помогать друзьям. (Ваня К.); Что кошка Мурка спасла маленьких ежей. (Костя М.)</i>	
Средний	<i>Муравей испугался/ испугался, укусил, сеть, веточка, кинула, голубка. (Рита У.) Голубка, она что-то кинула — палочка, наверное, сеть, муравей, испугался, укусил. (Катя П.)</i>	<i>Ну о том, как они друг другу помогли, муравей, друг, ну вот такие. (Юра К.) Тут как бы кошка их, ну стала им как мама. Вот. (Диана Д.)</i>	<i>Но однажды Лена украшала елку, но кот Мурзик выхватил у нее из руки игрушку и разбил ее, но Лена закричала на Мурзика, потом в комнату вошла, тем что, никто не знал зачем Мурзик делает запасы. У Мурзика были котята, а Лена об этом не знала. (Вадим М.)</i>
Низкий	<i>Самое главное слово — ручей. (Юля А.); Муравей, голубка. (Ваня П.); Кошка Мурка и котята. (Аня Г.); Как бы, что тут, как бы ну, ну кошка потрогала лапой вот, а их завернули, в платочек как бы. Ну и она больше, как бы, не колола лапку свою. (Диана Д.)</i>	<i>Что муравей хотел попить воду, а вот там его вот так вот волна вот так вот закрыла, и он утонул. А вот там, вот хотел охотник поймать, но, а муравей не позволил поймать, он укусил его. (Катарина А.) О муравьишке (Мария С.)</i>	<i>У дочки была елка, и было много разных игрушек: ягоды, звездочки. Однажды Рыжик сгрыз, сгрыз многие игрушки. Потом девочка на него\она сказала: — Что ты наделал Рыжик. Ты не зверь, не зверь, а домашнее животное...Ты не зверь, а домашнее животное И потом уже прятал про запасы... Не помню. (Аня Н.)</i>

Таблица 9.2

Примеры выполнения заданий учащимися первых классов
по критерию интегрировать и интерпретировать информацию

Показатели Уровни	Устанавливать скрытые связи между событиями и /или утверждениями (предвосхищение смысла текста по данным ключевым словам).	Понимать смысловую структуру текста (определять тему, главную мысль/идею, назначение текста) (построение текста по данным ключевым словам).	Понимать назначение структурной единицы текста (построение текста по данной теме) (построение текста по данной теме).
Высокий	Этот текст может быть о том, как дети ловили рыбу\ как дети ловили. Потом они приготовили уху. (Анна Г.) Наверное, хорошо быть свободным, хорошо петь песни. Плохо сидеть в клетке и/и скворец, это он был свободным, вот. И птице намного хуже быть в клетке, чем быть на свободе. (Ксения П.)	Летом, летом дети поехали на дачу. Они ходили купаться на речку, они ездили на рыбалку. И как раз, когда они последний раз поехали на рыбалку, они наловили столько рыбы, что сделали уху. Приготовили суп из ухи. (Дима К.) Весною ребята поймали скворца. Посадили его в клетку, закрыли дверцу. Но, когда уже прошло лето, им стало жалко его, и они отпустили его на волю. И он улетел на юг. И потом весной он вернулся. (Яна Н.)	Ребята пошли на рыбалку, с котом. Они наловили много рыбы. Вот. А кот их очень хитрый, он позвал своих друзей котов – они эту рыбу всю съели. А потом уже накушавшись, они пошли гулять. Вот мальчики там были. Вот и мальчики заметили, что коты съели всю рыбу. И они пошли домой и увидели, что там лежит один кот, наевшийся рыбы, вот, и они стали его ругать. Вот. (Вера Ф.) Наступал Новый год. Папа принес елку. Мама достала игрушки. Мы с братом, ну, мы с братом решили сами повесить игрушки. Вот. И он, я...ну вот. Я повесил шарик, а он стеклянную елочку, а потом мы немножко запутались в игрушках, а потом стали дальше вешать. Ну и потом повесили все игрушки. (Ваня К.)
Средний	Как дети приехали на дачу, ловили рыбу. (Костя М.) Текст учит тому, что, например, скворец летает или скворец делает себе домик. Все,	Дети поехали на дачу. Они, они поели суп, взяли удочки и пошли на рыбалку. Поймали там рыб, рыб. (Максим М.) Скворец поет песни в клетке. И хочет, чтобы	Ребята на речке ловили рыбу. Они наловили много рыбы: карасиков, пескарей, щуку и плотву. Они очень рады. (Катя Т.)

	<i>что человек свободен, нет там преград там, делает, то, что хочет.</i> (Варвара С.)	<i>открылась дверь, и он вышел на свободу.</i> (Аня Н.)	<i>В Новый год дети наряжали елку, повесили там гирлянды, игрушки, аппликации, которые сделали сами. Пришел Дед-Мороз и подарил им подарки, положил их под елочку.</i> (Даня П.)
Низкий	<i>Про лето.</i> (Юля А.) <i>О том, как ловили рыбу.</i> (Ваня К.) <i>О птицах...как птицы улетали.</i> (Максим Р.) <i>Про песни скворца.</i> (Вера Ф.)	<i>Летом/летом мы поехали на дачу. На дачу, вот, и рыбалка.</i> (Егор Б.) <i>Когда скворец был на свободе, он пел, но потом его поймали в клетку.</i> (Игнат С.)	<i>Ребята ловили рыбу.</i> (Ваня П.) <i>Рыбалка. Вот значит ребята на рыбной ловле.</i> (Максим Р.) <i>Дети, которые наряжают елку.</i> (Алеша К.)

Таблица 9.3

**Примеры выполнения заданий учащимися первых классов
по критерию осмысливать и оценивать содержание текста и
ситуацию, обсуждаемую в тексте**

Показатели Уровни	Прогнозировать события и вывод на основе информации текста (прогнозирование смысла текста по данному началу).	Высказывать и обосновывать собственную точку зрения по ситуации, обсуждаемому в тексте (составление рассказа по данному началу).	Оценивать содержание текста или его элементов относительно ситуации (ретрореконструкция замысла текста по данной концовке).
Высокий	<i>Как ловили преступников.</i> (Варвара С.) <i>Полицейский спасал кого-то, и собака была с ним рядом.</i> (Лейла П.)	<i>Мы пытались догнать преступников. И вот они ехали на машине и, когда они нас, мы пытались встать перед ними и остановить их, а собака не успела убрать лапу и ей передало лапу.</i> (Лера А.) <i>Когда мы ловили преступника, преступник хотел попасть в меня, а попал в собаку. Эта собака полицейская, и вот она начала/ она упала. Я остановился, а преступник убежал. Я позвал скорую помощь, она приехала, они вытащили пулю, но нога</i>	<i>То, что, текст учит нас тому, что преодолеть страх это означает, ну, избавиться от ощущения, ну себе быть трусоватым.</i> (Вадим М.) <i>Это о гордости Саши, как он держался и прыгнул в крапиву. И больше его никто не мог обзывать, потому что он смелый.</i> (Владимир П.)

		все равно еще болела. (Саша Ж.)	
Средний	Ну о том, как мальчик встретил лейтенанта полиции с хромающей собакой, а он ему рассказывал, ну не знаю, конечно, какую историю. Ну, может быть, что они бежали, а собаку задело машиной. (Максим Р.) Что вот полицейский рассказал, что вот, например, там собака случайно поранила лапу и вот, например, ну об дверь, например, вот. Вот. И мальчик спросил: -А как это произошло? Вот. Потом полицейский рассказал, что вот, например, собака бежала и не видела, что дверь закрывается, а она случайно не успела пробежать и чуть не поранилась. (Петр С.)	Эта история в том, то, что однажды собака гуляла одна, и она хорошей, хорошей породы. И она попала под машину. Ее привезли в больницу и ей сделали, ну забинтовали лапу. Потом я хотел взять себе собаку и, чтоб, она стала слушать мне. И я увидел эту собаку и сразу понял, что эта собака хорошей породы, и я взял ее, не смотря на то, что она хромает. (Максим Е.) Когда вот сбежали, ну преступники, так я и стал их ловить собакой. И у собаки, она вот, например, там пуля ей в ногу попала. Шла она, шла она такая хромая. (Юра К.)	Саша, ну/ вот Саша он боялся прыгнуть в море крапивы...А так он смелый был. (Петр С.) Саша не побоялся крапиву, и его больше никто не называл трусом. (Роман П.)
Низкий	Когда полицейский шел к мальчику с собакой. Мальчик увидел собаку и спросил\ погладил и спросил: — Почему хромает собака? (Владимир П). Про собаку. (Мария С.)	И я помог вылечить собаку. (Арсений К.) Вот, собака и я пошли гулять\гулять. И вот история, что упало дерево и попало на лапку собаки. (Даня К.)	О крапиве (Лейла П.) Мальчик, который, который обжегся крапивой. (Иван К.)

Таблица 9.4

**Примеры выполнения заданий учащимися первых классов
по критерию использовать информацию из текста**

Показатели	Понимать чувства, мотивы, характеры героев (выявление скрытого смысла (этического подтекста)).	Формулировать на основе полученной из текста информации собственную гипотезу (составление реплик по ситуации, данной в тексте).	Использовать информацию из текста для решения практической задачи с привлечением фоновых знаний (составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте).
Уровни			

Высокий	Может быть главное не красота, не голос, не умение, главное, чтоб всегда мог помочь выручить в сложную минуту. (Дима Г.) Ну то, что вот своей маме надо очень хорошо помогать. И вот у моей мамы вообще спина болит — ей носить тяжелое нельзя. Я вот, когда в магазин хожу, всегда мешок таскаю. (Глеб Ц.)		
Средний	И те мальчики, которые остались, неправильно поступили — они должны были взять у мамы ведра и понести их. (Далер Б.) Что, когда ты видишь взрослых с ведрами, надо им помогать, потому что им тяжело, и у них не такие сильные руки как у молодого мальчика. (Костя М.)	Первая мама: Ах, какой хороший, Саша Вторая мама: Ах, как на руках ходит Петя! Третья мама: Надо помогать старым близким и не близким, потому что они все таки старые. (Вадим М.)	
Низкий	Что две бабушки пошли за водой в колодец, и как бы к ним пришел дедушка и присел на камушек. (Юля А.) О том/О том, как две женщины были у колодца. Они/и набирали ведра. Потом третья женщина пришла, и старичок присел на камушек. Вот, о женщинах трех, о старике, как они там все рассказывают. (Алексей К.).	Первая мама: Мой сын такой талантливый, трюки делает Вторая мама: Мой поет Третья мама: У меня тоже сын есть. (Александра Ж.) Первая мама: Мой талантливый, посмотри Вторая мама: Мой тоже, старичок. А третья мама, она молчала. (Саша К.)	— Мы разбили стекло — Не надо было играть в футбол там, где много стекол. (Ваня К.) — Вот девчонка идет. — А здесь много осколков! Бежим! (Катарина А.) — Смотри, окно разбили! — Попадет! (Ваня П.)

Таблица 9.5

**Примеры выполнения заданий учащимися четвертых классов
по критерию находить и извлекать информацию**

Показатели Уровни	Находить и извлекать одну или несколько единиц информации (выделение ключевых слов текста).	Находить и извлекать важную информацию текста (выделение смысла текста).	Определять наличие/отсутствие информации (пересказ фрагмента текста, лишенного одновременно и начала и концовки).
Высокий	Муравей, напиток, ручей, волна, голубка, ветка, охотник, укус, сетка, спасение. (Дима К.) Протянула ветку, муравей, спасся, голубка, охотник, укусила, спасла, вылетела, друзья, помощь. (Вадим М.) Ежата, сироты, кошка, котята, колючки, молоко, тряпочка, спасение. (Петр С.) Ежата, без мамы, родились котята, кормила, ежики кололись, завернули в тряпочку, спасены. (Юра Б.)	Муравей и голубка помогли друг другу выжить. (Юра К.) Смысл в том, что помоги в беде одному и тебе потом, тоже помогут, то есть, как аукнется, так и откликнется. (Аня Н.)	Бельчонка Рыжика приручила маленькая девочка. Один раз на Новый год она нарядила елку и ушла в другую комнату. Рыжик взял первый орех, засунул его в ботинок, второй орех спрятал в карман, а третий сразу же разгрыз. Пришла девочка в комнату, а орехов на елке нету, только бумажки валяются блестящие на полу. Она стала на него ругаться: - Где ж теперь орехи, что ж теперь делать, их здесь нет, ты ж не дикий, а ручной. Рыжик никогда не разжимал кулак, он все время запасался. Увидел крошку хлеба, сразу же за ней гнался и брал себе, семечки разные. Он даже гостям семечки в карманы подложил. Вот такой бельчонок Рыжик! (Эрик Х.)
Средний	Муравей, ручей, голубка, охотник, укусил за ногу, голубка улетела. (Даниил П.) Муравей, волна, ветка, голубка, охотник, сеть. (Мария С.) Ежата, Мурка, котята, тряпочка, у Мурки котята, Мурка	Если кошек не обижают там, они очень бывают добрыми. (Диана Д.) Этот рассказ о том, как у ежат погибла мать, и они погибали, а Мурка увидела их/ кошка Мурка увидела их и поняла, потрогала, они были колючие. Тогда их завернули в тряпочку,	Вера в Новый год нарядила елку, повесила на нее игрушки, конфеты, орехи. Неожиданно Рыжик/ зверек Рыжик, он... Однажды приходит Вера в комнату, где стояла елка, и видит, что орехов на елке уже нету, а под елкой

	накормила ежат. (Алиса З.) Мурка, ежата, не было, тронула, кололись, тряпка, покормила. (Катя Т.)	и они не были колкими. Мурка накормила их молоком, ежата были спасены. (Арсений А.)	валяются только одни серебряные бумажки. Один орех Рыжик засунул в ботинок, другой засунул под подушку, а третий сразу сгрыз. Вера закричала на него: -Зачем ты как бы воруешь, ты же домашний зверь? И тогда Рыжик перестал бегать, прыгать и беситься и когда увидит что- нибудь, семечки там орехи, набьет себе щеки и кладет, прячет, даже когда пришли гости, он каждому по семечкам в карман запихал про запас. В доме еще жил хомячок, и вот кот и научился у него (Роман П.)
Низкий	Наверное, напиться, дать эту палочку\дать палочку, потом попалась\попалась, укусить и вспорхнула. (Варвара С.) Голубка бросила палку, муравей укусил (Юля А.) Наверное, Мурка, ежата, тряпка, может быть лапа. (Надежда К.)	Кошка Мурка и ежата. (Анна Г.)	Однажды девочка повесила на елку разные украшения: блески, игрушки и три ореха. Только она вышла из комнаты, как туда вбежал зверек Рыжик, прыгнул на елку и схватил орехи. Первый орех он спрятал в ботинок, второй положил под подушку, а третий сразу разгрыз. Прибежала девочка, видит, что на елке ни одного/ ни одного ореха, накричала на Рыжика, то, что он не лесной зверь, а домашний, ручной. После этого Рыжик не стал прыгать по столам. Он начал делать запасы. Видит хлебушек и схватит, увидит семечек – засунет в рот, и будет так

			ходить, чтобы были запасы. Зачем он это делал, никто не знал (Юра Б.)
--	--	--	--

Таблица 9.6

Примеры выполнения заданий учащимися четвертых классов

по критерию интегрировать и интерпретировать информацию

Показатели	Устанавливать скрытые связи между событиями и /или утверждениями (предвосхищение смысла текста по данным ключевым словам).	Понимать смысловую структуру текста (определять тему, главную мысль/идею, назначение текста) (построение текста по данным ключевым словам).	Понимать назначение структурной единицы текста (построение текста по данной теме) (построение текста по данной теме).
Уровни			
Высокий	Ну идея текста в том, что летом кто-то пошел на рыбалку, поймал рыбу и из нее сварил уху. (Майя Я.) Очень хорошо летом с друзьями на даче ловить рыбу и готовить уху. (Юра Б.) Никогда не надо держать животных взаперти, особенно диких животных, они не могут прижиться дома никогда. Они свободные. (Даша Н.) Скворец был в клетке, но он хотел вырваться на свободу, чтобы петь песни. Птицы поют только на свободе. (Ксения Ч.)	Летом многие ребята поехали в одно и тоже село. Они жили на своих дачах: у некоторых дачи были маленькие, а у некоторых были побольше. И вот однажды все ребята сговорились пойти на рыбалку. Одни ребята готовили рогатины, другие готовили сачки, третьи готовили приманку. И вот однажды утром они пошли на рыбалку. У всех были удочки, и вот, через несколько минут попался первая рыба, через несколько часов рыбы стало так много, что некоторым ребятам досталось по две, по три. Когда они пришли к себе все принесли \ все свою рыбу взяли и покидали в большую кастрюлю. И потом из этой рыбы получилась прекрасная уха, хватило на всех. (Юра Б.)	Летом я приехал к бабушке в деревню, а мы с бабушкой утром собирались пойти на рыбалку. Вот настало утро, когда я и мой дедушка, и мои друзья пошли на рыбалку. Шли мы не очень долго, дошли сначала до болота. Там мы увидели лягушки, камыши. Потом мы шли дальше и увидели красивое озеро, там, где много рыбок. Мы сели и забросили сеть с червячками, и стали ждать, пока рыба поймается. А вот у дедушки клюнула какая-то неизвестная рыба. Дедушка стал ее вытаскивать. Он тащил, тащил, оказалась очень большая рыба. Когда он вытащил, и в этом помогли мои друзья, то это оказался большой-пребольшой сом. Мы узнали, что нас ждет

		Однажды к нам в дом залетела птичка, но у нее было ранено крыло, и мне захотелось оставить ее себе, чтобы вылечить ее. Я купила большую клетку, в которой была удобная дверца, перед которой птичка могла выходить на свободу и летать по дому. Через некоторое время скворец так освоился, что начал петь песенки. Крыло зажило, и мы отпустили его. Вот такой был случай. (Яна Н.)	очень вкусный суп из рыбы. (Далер Б.) Был канун Нового года. Детям в комнату поставили елку. Дети сходили на чердак и принесли игрушки. В этих игрушках было очень много куколок, конфеток, разных игрушек других. Дети стали наряжать елку. Елка была высокая, а многие дети были низкого роста. Они принесли стул и полезли на верхушку. Там они повесили звезду, а ниже они повесили разные шоколадные игрушки, а совсем ниже они повесили просто обычные мягкие игрушки. Этот Новый год был просто замечательный. (Рита У.)
Средний	Что ребята во время рыбалки поймали рыбу летом на даче. Они сделали из рыбы уху. (Лера А.) Дети летом на даче, на рыбалке. (Надя К.) Летал скворец, у него была семья, и один раз его позвал один мужчина, / он очень любил зверей и хотел его в клетку. Скворец очень мечтал о свободе\ и вдруг один раз он увидел, что хозяин забыл закрыть за собой дверцу. Ну клетку/ забыл закрыть дверцу. Скворец долго думал о своей семье, и думал, как ему выбраться. (Роман П.)	Наступает, скоро... Наступило лето. Приготовились уже все ехать на дачу. Приехали, там солнце, хорошая погода. И решили, надо бы съездить на рыбалку. Наловили много рыбы, привезли домой и сварили уху. (Максим Е.) Мальчики купили на базаре скворца. Посадили его в клетку. Скворец был умным, он открыл дверцу, вылетел на свободу и начал распевать песни под окном. (Максим Р.)	В субботу семья выехала на рыбалку. Двое мальчиков. Ребята усердно старались и окончательно сидели там до шести вечера. В конце концов, лов у обоих удался. Родители были довольны. Мальчики сами были рады, тому, что наловили. (Петр С.) Накануне был праздник Новый год, мы как обычно наряжали елку где-то числа 30-31, поставили дерево, елочку, правда искусственную. Начали наряжать. Внизу повесили самые небьющиеся игрушки. Но дальше пошли все более бьющиеся, потом мы повесили разноцветную мишуру, всякие гирлянды

			<i>и, наконец, шпиль.</i> (Роман П.)
Низкий			<i>Наступил Новый год. Надо уже наряжать елку. И получилась очень красивая елка.</i> (Диана Д.)

Таблица 9.7

**Примеры выполнения заданий учащимися четвертых классов
по критерию осмысливать и оценивать содержание текста и
ситуацию, обсуждаемую в тексте**

Показатели Уровни	Прогнозировать события и вывод на основе информации текста (прогнозирование смысла текста по данному началу).	Высказывать и обосновывать собственную точку зрения по ситуации, обсуждаемому в тексте (составление рассказа по данному началу).	Оценивать содержание текста или его элементов относительно (ретрореконструкция замысла текста по данной концовке).
Высокий	<i>Собака – друг человека, и она всегда готова прийти на помощь. Вот также произошло и здесь: выручая человека, собака подвернула ногу, и вот теперь полицейский ведет ее к ветеринару.</i> (Аня Н.) <i>Рассказ о том, о подвигах этой собаки, то, что она совершила героический поступок.</i> (Майя Я.)	<i>Однажды в полицию позвонили люди и говорили, что у них пропал ребенок. Дальше, вот, что было. Нам сказали, чтобы мы шли на это задание. Мы пошли, видели, как скрывался\ нам сказали номер машины, и куда поехал примерно. Мы поехали по этому адресу, приехали, видим дом заброшенный, глухой. Аккуратно, очень аккуратно стали в него входить, даже прятались, чтобы нас не заметили. Мы зашли, мы увидели в одной комнате целочку, и там сидел ребенок, привязанный к стулу, а вокруг него бандиты ходили. И тогда я быстро свою собаку / быстро открыл дверь и впустил свою собаку. Собака успела на одного напрыгнуть, а</i>	<i>Я думаю, что этот текст учит тому, что люди могут преодолевать свои страхи, и хоть их и будут дальше называть трусом внутри себя, они будут чувствовать себя может быть героем.</i> (Анна К.) <i>Из этой концовки рассказа мне стало понятно, что этот рассказ был о том, как мальчик был трусом, а потом осмелился прыгнуть в море крапивы и стал смелым. Суть этого рассказ в том, что, если ты чего боишься, это надо преодолевать, эти препятствия через силу.</i> (Арсений К.)

		другой попал ей из пистолета в ногу. Собака завизжала, а я выглянул и связал обоих. Освободили ребенка, поехали отвозить его к родителям. Привезли, отдали, а про собаку я помнил, так как у нее нога сломана\ ее в ветеринарную. Ей там ногу вылечили, но у нее нога не до конца оправилась и поэтому она хромот. (Валерия А.)	
Средний	Наверное, эту собаку там ее выкинули из окна и она упала и поломала себе лапу и потом увидела\ потом эта собака увидела полицейский и хотел ее, наверное, увести в приют для животных. И в это время собаку увидел, увидел мальчик, который заинтересовался этой собакой. (Петр С.)	Оказалось, что эта собака гуляла по улице. Она встретила\ она встретила кота. Кот нес какую-то игрушку. Собаку заинтересовала эта игрушка, она захотела ее посмотреть. Но кот спрятал эту игрушку, собака начала выхватывать у нее. Кошка поцарапала\ кошка поцарапала ему лапу. Теперь собака стала хромот. (Лера А.) Несколько месяцев назад мы с этой собачкой пошли в лес охотиться на птиц\ на дичь. И мы сразу зашли в глубь леса и увидели стаю птиц. Но, когда собака учуяла запах птиц, она сразу кинулась за ними, но споткнулась о корягу и поранила себе ногу. (Арсений А.)	Сашу в классе называли трусом. И он захотел доказать, что он не трус, и прыгнул в крапиву. (Диана К.) Когда Саша натворил какое-то плохое дело, то его отшлепали крапивой. Он же испугался этого всего и спрятался. Потом сказал, все дети видели и стали над смеяться, то он хотел доказать, что не трус, и прыгнул в море крапивы. (Костя М.)
Низкий	Что полицейский гулял с собаками, мальчик подошел, погладил собаку и полицейский увидел, что он как бы заинтересовался этими собаками и вот эта		Про крапиву (Даня П.)

	<i>собака прихрамывала. И мальчик спросил:</i> <i>— А почему она прихрамывает?</i> <i>И полицейский рассказал историю, как бы с ней, что-то случилось, поэтому она начала хромать. (Лейла П.)</i>		
--	--	--	--

Таблица 9.8

**Примеры выполнения заданий учащимися четвертых классов
по критерию использовать информацию из текста**

Показатели Уровни	Понимать чувства, мотивы, характеры героев (выявление скрытого смысла (этического подтекста)).	Формулировать на основе полученной из текста информации собственную гипотезу (составление реплик по ситуации, данной в тексте).	Использовать информацию из текста для решения практической задачи с привлечением фоновых знаний (составление диалога на основе информации о ситуации, данной в тексте).
Высокий	<i>Нельзя о человеке судить только по его как бы пению или почему-то такому, надо смотреть всегда, что он представляет себя изнутри: какой человек – добрый или плохой. (Ваня К.)</i> <i>Мысль в том, что, не помогли сыновья своим матерям донести ведра. Один помог, потому что увидел и понял, что тяжело ей. (Дима К.)</i>	<i>Первая мама: Мой сын не помогает мне, потому что самый лучший.</i> <i>Вторая мама: Мой больше! Моего сына старик увидел.</i> <i>Третья мама: Старик прав, какими вы их оправдываете, а они не такие. (Катарина А.)</i> <i>Первая мама: Когда вырастет, тогда и будет помогать всем.</i> <i>Вторая мама: Успеет еще ведра носить и мой сын.</i> <i>Третья мама: Да, старик, я заметила, что другие сыновья даже не думают о помощи своим родителям. А когда они поймут, что думали только о себе и пожалеют в старости. (Дима Г.)</i>	<i>– Посмотрите, девочка упала!</i> <i>– Как же она умудрилась упасть на ровном месте?</i> <i>– А я пойду помогу, я виноват. (Юра Б.)</i> <i>– Друзья, а давайте в коридоре школы в футбол поиграем?</i> <i>– Нет.</i> <i>– Почему?</i> <i>– Потому что вдруг кто-нибудь ударится о мяч или упадет.</i> <i>– Да ты прав – пойдём лучшие на улицу.</i> <i>– Пойдем! (Саша К.)</i>

Средний	Этот текст о том, что по возможности нужно помогать своим\своей маме, а в этом тексте сыновья не помогли. (Костя М.) Добрый хороший сын. (Даня П.)	Первая мама: Ну и что, он еще в школе учится! Вторая мама: Мой тоже. Третья мама: Мой сын ничем там акробатически, ничем там не владеет, но он добрый. (Маша С.)	– Андрей, кидай мне мяч! – Давай сыграем быстренько. – Давай, давай! – Ого, да ты окно разбил. Это да! – Девочка порезалась! – А может, помочь? – Пошли домой быстрее! (Юля А.)
Низкий	Текст о том, что своим две матери хвалят одной матери, что у них это один сын ловок, а второй поет очень хорошо. И третий мальчик прибежал, взял у своей матери ведра с водой и понес их. (Юля А.) Две хвастушки-бабушки и мама, которая не очень-то не понимала, ничего. Одни могут только петь и прыгать, и не годятся в помощи. (Далер Б.)	Первая мама: Мой сын не помог мне, потому что он поет хорошо. Вторая мама: А мой сын очень ловкий. Третья мама: Мой не умеет петь, вот/ он ведра понес. (Мария С.)	– Смотри, девочка бежит! Смотри, плакать начала. (Максим Е.)