

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИТУАТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	11
1.1. Психолого-педагогические особенности формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста .....	11
1.2. Основные понятия и сущность ситуативного подхода.....	19
1.3. Реализация ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка .....	26
1.4. Основные методы и приемы формирования коммуникативных умений младшего школьника на уроках русского языка .....	36
ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ СИТУАТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	49
2.1. Организация эмпирического исследования по выявлению первоначального уровня сформированности коммуникативных умений младшего школьника .....	49
2.2. Анализ и интерпретация полученных результатов исследования по выявлению первоначального уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников .....	53
2.3. Реализация ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника на уроках русского языка .....	61
2.4. Изучение динамики уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	73
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	87
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	89
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	90

## ВВЕДЕНИЕ

**Выбор темы.** Наш выбор темы данной работы обусловлен, прежде всего, её значимостью, важностью и актуальностью. Развитие коммуникативных умений младших школьников – это развитие способности эффективного общения и успешного взаимодействия ребенка с окружающими. Оно основано на таких особенностях личности дошкольника, как: желание вступить во взаимодействие, способность слышать и сопереживать собеседнику, умение поставить себя на место другого, считаться интересами и замыслами сверстников. Ребёнок постигает окружающий его мир через слово, через общение с людьми.

Формирование коммуникативных умений представляет сложную и специально организованную форму педагогической деятельности. Овладение коммуникативными умениями как способом и средством познания и общения является одним из самых важных приобретений ребенка в младшем школьном возрасте.

**Актуальность исследования.** На сегодняшний день перед педагогами общеобразовательных учебных организаций компетентностно - ориентированная парадигма выдвигает ряд актуальных и важных проблем. Одна из них – сформировать у учащихся жизненные и предметные компетенции. И на первый план в связи с этим выходит такая задача, как сопровождение учащихся на пути их личностного развития, на пути развития их речи.

Общением называют сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и группами, что порождается потребностями совместной деятельности и включает в себя: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера) [6]. Коммуникативные навыки – освоенные людьми способы выполнения действий в процессе

общения, а это зависит от многих факторов, обеспечивающих им условия для личностного развития и успешной социализации.

Исследования убедительно доказывают, что формировать коммуникативные умения можно начинать с самого раннего возраста, но данный процесс должен строиться на четкой системе знаний, характеризующий определённый возрастной этап развития ребенка – дошкольника или школьника. Такой процесс выдвигает требования продуманной организации и специальной методики.

И вот тут на первый план выдвигается школьный учитель, и прежде всего, преподаватель начальной школы, который должен, учитывая все моменты, перечисленные выше, и решать такую существенную на сегодняшний день задачу, как формирование коммуникативных умений младшего школьника.

Младший школьный возраст вводит ребёнка в школьное обучение, которое представляет наиболее систематизированную форму общения, включенную в учебную деятельность как ведущую деятельность этого периода, что переводит ученика к умению выделять существенные связи, выстраивать рассуждения, проводить умозаключения, делать выводы.

Коммуникативная направленность в преподавании русского языка младшим школьникам заключается не только в том, что на передний план выходит практическая цель – совершенствовать навыки речевого общения. Весьма важен и сам путь, ведущий к данной цели, – грамотно и умело пользоваться практически языком. То есть, можно сказать, что практическая, речевая направленность представляет не только цель, но и средство обучения.

На основе речевого опыта ребёнка с помощью системы специальных упражнений, реализующих ситуативный подход в формировании коммуникативных умений младшего школьника, создаются необходимые условия для углублённой работы над словом. В силу этого педагогу

предстоит реализовать ситуативный подход в формировании коммуникативных умений младшего школьника.

В этот момент педагог должен помнить о том, что важным фактором психического развития младшего школьника является его общение со взрослыми и сверстниками, что составляет предпосылку, позволяющую сформировать новый тип взаимоотношения между учителем и учеником, между одноклассниками.

Коммуникативное развитие движется в разных направлениях, что отмечают в своих исследованиях многие учёные. Сюда относят и количественные накопления, например, накопление словарного запаса, увеличение объема высказывания, и качественные изменения, такие, как развитие связности речи, комплексированности мысли, усложнение предикативной структуры и т.д.

Однако ведущим критерием интенсивности и успешности коммуникативного формирования личности выступает, по нашему мнению, умение понимать, ставить и решать коммуникативные задачи, различающиеся по своему характеру. То есть уметь правильно и оптимальным образом использовать свою речемыслительную деятельность и использовать грамотно средства информации и в общении с другими людьми, и даже в мысленном общении с самим собой.

Коммуникабельность максимально приближает речевую направленность учебного процесса к условиям естественного общения. Система деятельности школьного учителя должна выстраиваться таким образом, чтобы стимулировать необходимость речевого общения и потребность в нём.

Обучать общению – это обучать речевой деятельности. Несомненно, что всем абсолютно ясно, что общению невозможно научиться, если нет возможности для общения учащихся друг с другом, с педагогом. Чтобы совершенствовать навыки общения, учёные предлагают организовать, во-первых, условия для речевого общения, а во-вторых, учить общению. Вся

система работы должна быть направлена на то, чтобы пробуждать интерес к общению, зарождал потребность в нём и учить младших школьников общаться. Учиться общению, общаясь – вот та основная характеристика, которая характерна для коммуникативности.

Анализ литературы и педагогического опыта позволил определить следующее **противоречие**:

– между потребностью массовой практики развития коммуникативных умений младших школьников с учетом реализации ситуативного подхода и недостаточной разработкой педагогических и методических основ реализации ситуативного подхода при формировании коммуникативных навыков младшего школьника.

Актуальность проблемы, ее социальная значимость и недостаточная разработанность определили тему данного исследования: «Реализация ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника».

**Проблема исследования** состоит в следующем: недостаточная разработка материалов по реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника.

**Степень изученности.** Ситуация является одним из важнейших компонентов структуры деятельности, разработанной в 50-х годах А.Н. Леонтьевым. Именно его концепция, что стала конкретизацией идей авторитетнейших представителей советской психологической школы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна о предметно-деятельностном опосредовании человеческой психики, ее познавательных и коммуникативных механизмов, легла в основу развития отечественной методики [16, 61].

Исследование, проведенное Д.И. Изаренковым в начале 80-х гг., прослеживало связь между конкретным речевым продуктом - диалогическим единством - и лежащей в его основе речевой ситуацией [22]. В теории и практике была доказана эффективность привлечения ситуаций общения в качестве стимула продуктивного высказывания. Л.Н. Семенец, В.А. Артёмов,

А.В. Грейсер, М. Уэст, А. Хорнби полагали, что за основу обучения коммуникативным навыкам следует принимать ситуацию.

Теоретические основы формирования коммуникативных навыков личности раскрывали в работах отечественные и зарубежные ученые, как: А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, П.М. Якобсон и др.

Анализ научно-методической литературы показывает, что проблема развития коммуникативных умений младших школьников исследована многочисленными учеными, среди которых Г.Андреева, В. Бадер, Ф.Бацевич, Н. Бибики, И. Зимняя, Е.Пассов, Е. Халлидей, Д. Хаймс.

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И.Лисина, С.Л.Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка. А также общение является важнейшим фактором, формирующим личность школьника. И наконец, общение признаётся ведущим видом человеческой деятельности, которая направлена на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

Одним из основных для человека умений является способность правильно и выразительно говорить. Это предоставляет возможность индивиду находить общий язык с другими людьми, поддерживать с ними добрые отношения. У говорящего зарождается уверенность в себе, что немаловажно для становления его как личности. Так как достаточной базы для осуществления коммуникативной ориентации в обучении русскому языку не было подготовлено (пока что основным путеводителем для учителя служит статья Н. А. Пашковской «Коммуникативно-ориентированный курс языка») специальной же методической литературы, учебных пособий и т. п. В данном пособии приведены методические рекомендации, которые включают не только обобщенные теоретические сведения о том, как осуществить коммуникативную направленность в обучении русскому языку, но и практический материал [56].

**Ограничения исследования:** реализация ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника на уроках русского языка.

**Объект исследования** – процесс формирования коммуникативных умений младшего школьника.

**Предмет исследования** – реализация ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника.

**Цель исследования** – разработать, апробировать и доказать эффективность модели по реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника.

**Гипотеза исследования.** В основу гипотезы исследования положено предположение о том, что процесс формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка будет более эффективным при наличии следующего условия:

– при использовании специально созданной модели по реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений детей младшего школьного возраста.

В соответствии с поставленной целью, выделенными объектом и предметом, выдвинутой гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ важной проблемы формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста.
2. Уяснить характерные особенности принципа ситуативного подхода.
3. Раскрыть коммуникативные возможности ситуаций на уроках русского языка у младших школьников.
4. Рассмотреть формирование и развитие коммуникативных умений на уроках русского языка при реализации ситуативного подхода.
5. Провести экспериментально исследование по выявлению уровня коммуникативных умений младшего школьника.

6. Разработать модель по реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника на уроках русского языка.

**Практическая значимость исследования:** заключается в разработке и апробировании модели по реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника, которая внедрена в практическую деятельность МАОУ СОШ № 2 г. Реж.

Апробация исследования происходила на научно-практической конференции ВУЗа и на заседании методического объединения учителей начальных классов МАОУ СОШ № 2 г. Реж и нашла отражение в следующих публикациях: «Реализация ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника» в сборнике материалов LXXI студенческой международной научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия» гуманитарные науки за 01.12.2018 г. и за 30.06.2018 г.

Научная **новизна** результатов данного исследования состоит:

- в обобщении и систематизации коммуникативных возможностей ситуаций общения на уроках русского языка у младших школьников;
- в разработке модели по реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника на уроках русского языка.

В данной работе использовались различные **методы исследования:**

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- общенаучные методы теоретического исследования (анализ, синтез, классификация, моделирование и др.);
- эмпирические: словесно-диагностические методы диагностики (беседы, тестирование); наблюдения.

**Экспериментальная база исследования:** МАОУ СОШ № 2 г. Реж, 1 класс, было задействовано 27 учащихся начальной школы.

Исследование проводилось в **четыре этапа**:

Первый этап – поисково-теоретический – проанализированы литературные источники, определен научный аппарат исследования, сформирован комплекс диагностических методик.

Второй этап – опытно-экспериментальный – проведён констатирующий эксперимент, проанализированы результаты эмпирического исследования.

Третий этап – проведён формирующий этап эксперимента по реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника.

Четвёртый этап – заключительный – на контрольном этапе была изучена динамика уровня развития коммуникативных умений младшего школьника.

**Структура работы.** Данная работа излагается на 100 страницах и включает в свой состав: введение, две главы, разбитые на ряд параграфов, список литературы, включающий монографии, учебники и учебные пособия, журнальные статьи и материал электронных ресурсов, состоящий из 77 наименований, и приложений в количестве 3.

Во введении намечена цель, поставлены задачи, выдвинута гипотеза; обоснована актуальность выбранной темы; намечены предмет и объект исследования.

В первой главе рассмотрены теоретические основы реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника.

Во второй главе экспериментальное исследование эффективности реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника на уроках русского языка.

В заключении подводятся общие итоги исследования, формулируются выводы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИТУАТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

## **1.1. Психолого-педагогические особенности формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста**

Сегодня обучение речевому общению особенно младших школьников приобретает особую значимость в связи с современным состоянием русского языка. Преобразования, что происходят в настоящее время в российском обществе, привели к расшатыванию норм русского языка. Снижен заметно уровень языковой культуры в средствах массовой информации, в современной художественной литературе, в публицистике, в повседневном общении носителей языка. В таких условиях коммуникативное обучение родному языку становится одной из важнейших предпосылок повышения уровня развития школьников, их культуры общения, а в конечном итоге – и к сохранению и развитию русского языка [52, с.39].

Младший школьный возраст, как полагает, например, Б.Ф. Ломов, стоит считать наиболее благоприятным периодом для того, чтобы учащийся начальной школы смог овладеть всеми полагающимися коммуникативными умениями в силу своей чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению [48].

Умение эффективного общения касается многих факторов и, в большей степени, зависит от его отношений со значимыми взрослыми, а также от индивидуальных особенностей самого младшего школьника.

Младшему школьнику присущи две сферы общения: общение со взрослыми и общение со сверстниками. Роль названных сфер в формировании личности учащегося начальной школы не одинакова. В первой сфере младший школьник играет роль ведомого, усваивая общественно значимые критерии оценок, цели и мотивы социального

поведения, способы анализа окружающей действительности и способы действия. Во второй же сфере ученик младшего школьного возраста сталкивается лицом к лицу с проблемами отношений с теми, кто равны ему, то есть с проблемами нравственности и этики.

В общении со взрослыми, отмечает Ю.П. Платонов, младший школьник всегда, даже если находится с ним в тёплых товарищеских отношениях, занимает исключительно положение младшего, в определённой степени подчинённого [57]. А в таком положении далеко не все нравственно-этические нормы могут усваиваться на практике. И только в отношениях со сверстниками младший школьник формально и по существу занимает равноправное положение. Объективно взаимоотношения детей-ровесников содержат в себе возможность проигрывать разнообразные роли, ведущего и ведомого, командира и исполнителя, участника конфликта и его арбитра, друга-хранителя тайны и друга, который доверяет свою тайну.

Для младшего школьника отношения со сверстниками приобретают особую важность. У учащихся данного возраста вырабатывается особенная чуткость к мнению ровесников о них. Друзья, товарищи – это естественная среда, жизненно необходимая особенно детям младшего школьного возраста.

Роль общения со сверстниками в жизни младшего школьника, естественно, весьма велика. Но в то же время оно само, его формы и содержание, его характер и способы определяются отношениями, складывающимися у младшего школьника со взрослыми. Ученик в этом возрасте старается поступать и выглядеть как взрослый, он желает обладать его правами и возможностями.

Одна из глобальных проблем младшего школьного возраста – это проблема общения со сверстниками. Именно взаимоотношения с друзьями стоят в центре внимания учащегося начальной школы, именно они во многом определяют поведение, деятельность, а в дальнейшем оказывают влияние на развитие его личностных качеств и социальных установок. Отношения со сверстниками предоставляют младшему школьнику незаменимый опыт

социального общения, практику жизни в коллективе, помогают в формировании коммуникативных умений.

Из средств общения на данном возрастном этапе начинают преобладать речевые. Младшие школьники намного больше разговаривают друг с другом, чем со взрослыми, но их речь продолжает оставаться ситуативной. Если в общении со взрослым в младший школьный период уже возникает внеситуативные контакты, то общение с ровесниками остается преимущественно ситуативным: ученики начальной школы взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений, что представлены в наличной ситуации.

Младший школьный возраст также связан с тем, что ребёнок входит в школьное обучение как наиболее систематизированную форму общения, с включенностью в учебную деятельность как ведущую деятельность данного периода. Это обуславливает, как отмечает М.И. Лисина, переход от наглядно-образного конкретного ситуативного к абстрактному мышлению, к умению выделять существенные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, выстраивать выводы [47].

Впервые в онтогенезе младший школьник овладевает письменной речью, являющейся неким аналогом устной. Учащийся ее совершенствует за счет увеличения длины предложений, увеличения количества второстепенных членов предложения. К концу младшего школьного возраста с развитием логической и коммуникативной функций речи, с выработкой произвольности и рефлексии происходит формирования навыка логичного и связного построения высказывания. В продуктивных видах речевой деятельности впервые дифференцируются способы воздействия на партнеров общения, в письменных и устных текстах совершенствуются, хотя и остаются достаточно низкими по сравнению с другими возрастными группами, показатели связности, логичности, каузальности, предикативной структуры высказывания. В целом лингвистический опыт младшего школьника нарастает за счет того, что накапливаются языковые средства и

отмечаются существенные количественные изменения в речемыслительной и коммуникативной деятельности.

Отметим специфику реализации названной цели – обучение общению – в преподавании русского языка. В преподавании иностранных языков основное внимание отводится формированию навыков разговорной диалогической речи в ситуациях повседневного общения. В преподавании русского языка в начальной школе важно развивать, совершенствовать (а не формировать) умения и диалогической, и монологической речи, а также формировать умения общения в учебной социокультурной сфере.

Определяя природу навыков, ученые подходят с различных позиций. Основными из них являются: навык – это: 1) действие, 2) способ действия, 3) компонент действия, 4) качество действия. Такое многообразие подходов, по нашему мнению, можно частично объяснить тем, что в научном наследии С.Л.Рубинштейна, который, собственно, является основателем отечественного направления исследования навыков, представлены различные определения данного понятия. В цитированной выше дефиниции указано, что «навыки - это автоматизированные действия», далее читаем: «навыки ... это автоматизированные компоненты сознательного действия», или «навык является компонентом и способом выполнения действия» [61]. В общем С.Л.Рубинштейн тяготеет к тому, что навык, который формируется как сознательно автоматизированное действие, функционирует «как автоматизированный способ выполнения действия» [61].

Обзор современных научных справочных источников - энциклопедий и отраслевых словарей по педагогике и психологии показал, что доминантным у них есть взгляд на навык как действие. Навык рассматривается как «доведенное до автоматизма путем многочисленных повторов действие» [60], «действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся целостностью, отсутствием поэлементного сознания» [39], «действие, составные части которого в процессе формирования становятся автоматическими» [53]. Понимание навыка как действия характерно для

представителей современной лингводидактической школы. В частности Е.И.Пассов рассматривает навык как «относительно самостоятельное действие в системе сознательной деятельности, ставшее благодаря совокупности качеств одним из условий выполнения этой деятельности» [55].

Тем не менее, как отмечал К.К. Платонов, понимание навыка как действия не может считаться общепризнанным [57]. Ряд психологов придерживается других взглядов. В частности, И.А. Зимняя объясняет, что «навык ...» включает операции, отработанные до уровня автоматизма как высшего качества осуществления операции» [26]. Поэтому, подчеркивает ученый, навык «это не само действие, а его качество, и только в переносном смысле слова можно назвать действие навыком», навык – это «оптимальный уровень совершенства выполняемого действия» [26].

Понятие «коммуникативные навыки» рассматриваются в различных науках: в психологии, педагогике, дидактике, методике, и в каждой из них данное понятие трактуется по-своему. Для данного исследования наибольший интерес представляет определение этого понятия с точки зрения психологии и педагогики.

В педагогике коммуникативные навыки – это осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения [70].

В психологию коммуникативные навыки – это умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с другими людьми [16].

Коммуникативные навыки можно разделить на три группы [41]:

- коммуникация как взаимодействие (коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности);
- коммуникация как кооперация (наиболее важная составляющая - умение согласовывать усилия для достижения общей цели);

– коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи данных другим людям и развития рефлексии.

Наиболее благоприятным периодом для развития коммуникативных навыков является школьный возраст.

Коммуникативные навыки могут развиваться на интуитивном, на житейском и на сознательном уровнях. Развитие коммуникативных навыков у младших школьников – довольно актуальная проблема, так как степень сформированности данных навыков оказывает влияние не только на результативность обучения учащихся, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Формирование навыков осуществляется в деятельности, а коммуникативные навыки формируются и в дальнейшем совершенствуются в процессе общения школьников, как на уроках, так и во внеурочной деятельности [6].

Коммуникативные умения и навыки развиваются на основе раздела «Речь». В данный раздел введён материал о речеведческих понятиях: общении, монологе и диалоге, речевом этикете, типах текстов (описании, повествовании, рассуждении и т. д.). Но изучение названных понятий не самоцель. Они усваиваются практически, в процессе выполнения различных упражнений. Конечная цель изучения речеведческих понятий – развивать речь, обучать навыкам построения высказываний.

Задачу развития речи, по сути дела, решает и раздел «Язык». Осваивая лингвистические категории, учащиеся читают, пересказывают прочитанное, пишут тексты, отвечают на вопросы, рассуждают [17].

Современная образовательная компетентностно ориентированная парадигма ставит перед преподавателем ряд актуальных проблем. Одна из них – формирование жизненных компетентностей и предметных компетенций обучающихся [72]. Задача преподавателя – сопровождать обучающегося на пути его личностного развития.

Коммуникативная направленность в преподавании русского языка заключается не только в том, что на передний план выдвигается

практическая цель – совершенствовать навык речевого общения. Очень важно, что и сам путь к данной цели – практическое пользование языком. То есть, практическая, речевая направленность является не только целью, но представляет и средство обучения.

Речевая коммуникация весьма сложна по своей структуре. Стремлением познать ее сущность, природу человеческого общения одержимы не только лингвисты, но и психологи, социологи, философы. Существуют такие направления, как психолингвистика, паралингвистика, социолингвистика, этнолингвистика [22].

Речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребенка, в процессе которого у него развивается познавательная деятельность, формируется способность к понятийному мышлению. Полноценное речевое общение – необходимое условие осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления школьника об окружающей его жизни. Овладение ребенком речью в определенной степени регулирует его поведение, помогая ему спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности [9].

Развитие коммуникативных умений и навыков – непрерывный педагогический процесс, который требует усилий совместной деятельности ученика и учителя. Ценность и значимость коммуникативных навыков и умений в том, что они выходят за рамки чисто учебных умений. За четыре года в начальной школе учащиеся встречается с сотнями учебных задач, решения которых не помогает ему справиться с элементарной жизненной ситуацией. Коммуникативные же задачи – это те ситуации, с которыми ученик постоянно встречается в жизни [35].

Сформированные коммуникативные навыки и умения – это уже новообразования личности, присваивающиеся индивидом и становящиеся его достоянием. Коммуникативный ребенок умеет слушать и слышать, и не только может делиться своими переживаниями, но и сопереживать товарищу.

Общение решающе влияет на формирование личности, ее содержательные и формальные характеристики, психические процессы, свойства и состояния [24]. Общение с взрослым школьнику помогает усваивать социальный опыт, а вступление контакты с ровесниками обогащает его, формируя адекватное представление о себе. Младший школьник осознаёт себя как субъект в системе социальных отношений.

Коммуникабельность предполагает речевую направленность учебного процесса, максимальное приближая его к условиям естественного общения. Система работы строится так, чтобы вызывать необходимость речевого общения и формировать потребность в нём. Обучение общению – это обучение речевой деятельности. Довольно ясно, что общению невозможно научиться, если школьникам не общаться друг с другом, с педагогом. Для совершенствования навыков общения рекомендуем создавать условия для речевого общения и при этом целенаправленно учить общению. Учиться общению, общаясь – вот основная характеристика коммуникативности [10].

Для младшего школьного возраста характерны такие коммуникативные навыки как умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в конфликтной ситуации. Если перечисленные коммуникативные навыки у ученика младших классов не сформированы или находятся на низком уровне развития, то следует использовать определенные средства их формирования, которые соответствуют младшему школьному возрасту.

Развитие коммуникативных навыков младших школьников, как указывает А.В. Чулкова, – это развитие способности эффективно общаться и успешно взаимодействовать учащегося начальной школы с окружающими [73]. Оно основывается на таких особенностях личности младшего школьника, как: желание вступить во взаимодействие, способность слышать и сопереживать собеседнику, умение поставить себя на место другого, считаться интересами и замыслами сверстников. Младший школьник постигает мир, который его окружает, через слово, через общение с людьми, через формирование коммуникативных навыков.

Наиболее приемлемым средством формирования младших школьников является принцип ситуативного подхода, о чём пойдёт речь в параграфе 1.2.

## **1.2. Основные понятия и сущность ситуативного подхода**

Необходимым условием и важнейшим средством осуществления коммуникативной направленности как ведущего принципа современной методики является ситуативная обусловленность обучения коммуникативным навыкам и умениям. Речь не реализуется вне ситуации, так речь только по форме, а не по сути [33].

Рассмотрим сначала сущность понятия «ситуация». В научно-педагогической и методической литературе даются различные трактовки данного понятия. Так, в психолого-педагогическом словаре В.А. Мижерикова, ситуация определяется как «совокупность внешних условий, факторов, действующих на человека и обуславливающих его деятельность наряду с субъективными, внутренними условиями» [58, с. 400].

В.В. Князева убеждена, что «ситуация (фр. situation < ср. лат. Situation – положение, обстановка) – совокупность внешних и внутренних обстоятельств, положений, факторов, что действуют на человека и во многом обуславливают его деятельность. Ситуация может иметь объективный, стихийный или специально смоделированный характер» [37, с. 601].

Е.И. Пассов ситуацию трактует как «динамичную систему взаимоотношений общающихся, которая благодаря её отраженности в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [54, с. 95].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, авторы словаря методических терминов, понятию «ситуация» дают такое определение: «ситуация (от фр. situation – совокупность обстоятельств) – система внешних по отношению к человеку условий, фрагмент действительности, побуждающие его к выполнению действий» [3, с. 277].

Интересен взгляд О.С. Ахмановой на сущность понятия «ситуация», а именно: «ситуация (от англ. situation) – контекст речи, т. е. те условия (обстоятельство, цель и т.п.), в которых осуществляется данное высказывание» [64, с. 413].

Н.И. Гез подчеркивает, что «ситуация как основа вербального общения представляет собой совокупность речевых и неречевых условий, что необходимы и достаточны для совершения речевого действия» [18, с. 249].

Исследователи сущности ситуации представляют отражение какой-то одной стороны того, чем она является в действительности, и на первый план выдвигают какие-либо определённые ее компоненты и функции.

Сравнив взгляды разных авторов, мы отметили общие точки зрения на сущность понятия «ситуация». Существующее многообразие определений лишь подчеркивает многогранность и сложность самого феномена «ситуация».

Вторым шагом мы постарались проанализировать определение понятий «ситуативность речи», «речевая ситуация», «учебно-речевая ситуация», чтобы иметь чётко и полное представление о данных вещах. И выявили следующее.

Е.И. Пассов полагает, что «ситуативность речи есть особое ее свойство, проявляющееся в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст определенного диапазона» [54, с. 47].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют ситуативность речи как «особое свойство речи, проявляющееся в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст, в котором функционируют единицы речи» [3, с. 277].

Интересно определение ситуативности речи, предлагаемое И.М. Берман и В.А. Бухбиндер. «Ситуативность – это свойство речи отражать ситуацию (как обстоятельств, так и отношений) специфическими языковыми

средствами – компонентами высказывания, а именно – его лексическим составом, грамматическим и ритмомелодическим оформлением» [5, с. 11].

Проанализировав точки зрения разных авторов, мы обнаружили одинаковые подходы к определению сущности понятия «ситуативность речи».

Нам ближе точка зрения методистов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина на сущность понятия «ситуативность речи». Так мы полагаем, что данные авторы наиболее полно отразили специфику данного понятия. Таким образом, мы будем полагать, что «ситуативность речи – это особое свойство речи, проявляющееся в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст, в котором функционируют единицы речи» [3, с. 277].

Определения понятия «речевая ситуация» многочисленны и разноплановы. М.Л. Вайсбурд, А.А. Леонтьев и Е.И. Пассов убеждены в том, что на первый план в определениях речевой ситуации, предложенных различными исследователями, выдвигается тот или иной её компонент или функция. Вот какие определения речевой ситуации предлагают известные ученые в своих работах:

- Краевская Н.М.: « речевая ситуация - это совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану» [42];

- Гальскова Н.Д., Гез Н.И.: « речевая ситуация - это совокупность обстоятельств, вызывающая необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе деятельности» [15];

- Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А.: « речевая ситуация - это специально созданные условия, обстоятельства, система взаимодействий собеседников в целях учебно-воспитательного воздействия при осуществлении речевых действий на иностранном языке» [19];

- Лелюшкина К.С.: «речевая ситуация - это динамическая, ограниченная пределами акта общения система взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана» [44].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин полагают, что «речевая ситуация – это совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия» [3, с. 252].

То есть речевые ситуации – это совокупность условий, вовлекающих человека в речевое общение.

При всем многообразии определений понятия «учебно-речевая ситуация» мы выделили определение А. А. Леонтьева: «...совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащиеся правильно осуществляли речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей» [45, с.227].

А.А. Алхазисвили, И.М. Бергмана, В.А. Бухбиндера, МЛ. Вайсбурда, Е.М. Розенбаума, В.Л. Скалкина, Г.А. Рубинштейна, Н.Ф. Ріерно и др. изучали «задаваемые условия» речевой ситуации. К ним были отнесены [62]:

- мотивационно-целевые факторы;
- общий контекст деятельности;
- взаимоотношения коммуникантов (наличие личной симпатии, общность интересов);
- количество речевых партнеров;
- описание ситуации, что включает информацию, как об обстановке, так и об участниках разговора;
- временно-пространственная локализация, где указывается в описательном представлении на время и место действия;
- коммуникативная задача – ведение диалога, установка на монологическую речь, на речевую реакцию в письменной форме и т.д.;
- информированность и предрасположенность к разрешению задачи;
- языковая и речевая подготовка участников общения;

– речевой стимул как причина, побуждающая к речи.

Большие коммуникативные возможности заключены в ситуациях, в которых общение наделено неформальным, личностным характером, участниками которых выступают справедливые, скептики, меломаны, фанаты, смельчаки и трусы, интроверты и экстраверты, флегматики и холерики и т.п.

Ситуация, с одной стороны, охватывает объективные факторы реальной действительности, а с другой – затрагивает ее субъективную интерпретацию, которая не может точно отражать действительность, так как понимание условий общения зависит от личного опыта и собственных представлений коммуникантов, а также от их состояния в момент речевого взаимодействия.[43, с. 17].

Создание ситуаций в реальном общении диктует сама жизнь, в учебных же условиях реально существует лишь одна ситуация – учебная, когда учитель и обучаемый общаются с целью научить и научиться. В реальной жизни человек общается совсем в других обстоятельствах, отсюда вытекает необходимость создать естественные ситуации в учебном процессе. Ситуация на уроках русского языка должна быть максимально приближаться к естественным условиям, так как в значительной мере она определяет речевое поведение коммуникантов.

В теории и практике убедительно доказана эффективность привлечения ситуаций общения в качестве стимула высказывания. Для того чтобы младший школьник совершил ожидаемое речевое действие нужно поставить его в условия, вызывающие данное речевое действие. Главную роль играет педагог, инициирующий организующий и контролирующий общение. Успешность развития коммуникативных навыков зависит от того, как учитель общается с учениками на русском языке [14].

Практика показала, что речевые ситуации, которые близки к реальной жизни, помогают повысить эффективность урока, активизировать речевую

деятельность школьников, повысить их интерес к языку, а главное в создании речевых ситуаций и в деятельности преподавателя – поиск.

К сожалению, в рамках учебного процесса невозможно провести школьников через все ситуации общения, которые реально существуют. Значит, умения общаться на русском языке должны формироваться в условиях учебно-речевых ситуаций, которые моделируют и имитируют реальное общение.

Мы подробно охарактеризовали ситуативный подход при формировании коммуникативных навыков. Существуют, конечно, и другие подходы, но ситуативный подход при формировании коммуникативных навыков мы считаем наиболее удачным и наиболее результативным. Постараемся свою точку зрения обосновать, упомянув о ряде других подходов [20].

Современный этап развития методики преподавания русского языка выделяет сознательно-коммуникативный подход. Его еще именуют когнитивно-коммуникативным.

В названии сознательно-коммуникативного подхода подчеркивается его основная характеристика: обучение общению сопрягается с сознательным познанием системы сведений о языке, развитием познавательных способностей учащегося.

Сознательно-коммуникативный подход в обучении русскому языку в школе реализует лингводидактические принципы: сознательность и коммуникативность. Данные принципы определяют стратегию и тактику преподавания, систему преподавания в целом: цели, содержание, методы и средства обучения, технологию обучения, диагностику уровня владения языком и речью [48].

Коммуникативность, как считают методисты, предполагает речевую направленность учебного процесса, максимально приближая его к условиям естественного общения [36]. Система работы строится таким образом, чтобы вызывать необходимость речевого общения и потребность в нем. И вот этот

момент сознательно-коммуникативный подход сближает с ситуативным подходом, в котором и реализуются ситуации естественного общения.

Реализация системно-деятельностного подхода, способствующего включению учащихся в самостоятельную учебную деятельность, ориентирующего не столько на усвоение знаний, сколько на формирование навыков и умений, на развитие творческой деятельности, позволяет обеспечить формирование коммуникативной компетенции младших школьников. Именно этот подход позволяет избежать разрыва между теоретическими знаниями и применением их на практике, и, таким образом, решает ведущие задачи современного образования [25].

Но целесообразнее данный подход применять в обучении литературному чтению, где системно-деятельностный подход дает нам возможность научить коммуникации за счёт вовлечения учащихся в различного рода деятельность. Но и данный подход неразрывно связан с ситуативным подходом, так как он предполагает моделирование реальных ситуаций общения на основе систематизации языкового материала [21].

Теоретической основой проблемного подхода к обучению русскому языку стали труды дидактов и методистов М.И.Махмутова, И.Я.Лернера, А.М.Матюшина. Время активной реализации данного подхода в школьном образовании – 70-е годы прошлого века.

Организация относительно самостоятельной поисковой деятельности учащихся и руководство ею, постановка проблемы, определение путей ее решения – такова специфика обучающей деятельности словесника, которая отражает сущность проблемного подхода к обучению.

Активная интеллектуальная и практическая деятельность школьника с целью самостоятельного получения знаний составляет особенность его учебной деятельности.

Широкие возможности для активизации речевой деятельности учащихся дает использование ролевых игр, которые представляют игровой

подход. Игра позволяет приблизить обстановку учебного процесса к реальным ситуациям общения [34].

При реализации проблемного подхода к обучению русскому языку используются такие методы и приемы, как дидактические (ролевые и имитационные) игры, мозговая атака, эвристическая беседа, анализ языковых явлений, классификация, дифференциация и т.д.

Проблемный подход более эффективен и результативен, по нашему мнению, в старших классах, когда учащиеся уже владеют достаточным объёмом коммуникативных умений.

Т.В. Семенова и М.В. Семенова считают, что «для учителя цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся» [63].

Но игровой подход ценен не сам по себе, а как составная часть ситуативного подхода. А точнее, когда ролевая игра выступает формой реализации ситуативного подхода.

Ролевая игра является эффективным приемом реализации принципа ситуативности в развитии коммуникативных умений. Игра помогает оживить урок, внести естественность в учебное общение на русском языке, облегчить процесс усвоения языкового материала как дополнение к ситуативному подходу.

Таким образом, организация занятий на основе использования принципа ситуативности делает процесс обучения общению на русском языке довольно естественным, интересным и познавательным, являясь основным условием успешного овладения правильной речью.

### **1.3. Реализация ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника**

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, в качестве обязательных коммуникативных умений и навыков отображены задачи, формирующие у

младшего школьника навык слушать и слышать собеседника и обосновывать умело и спокойно свою позицию и отстаивать личное мнение.

Кроме того, согласно ФГОС НОО, под формированием коммуникативных умений понимается научение младшего школьника задавать вопросы и научиться четко, формулировать ответы на вопросы, задаваемые ему учителем, внимательно слушать и активно участвовать в обсуждении рассматриваемого вопроса, высказывать комментарии, что касаются выражений собеседников, а также давать критически оценивать и аргументировать свою позицию в определённой группе. Также в рамках коммуникативных умений младший школьник должен научиться выражать своему собеседнику эмпатию и адаптировать свои высказывания к возможностям их восприятия собеседником.

ФГОС НОО вводит новое понятие – учебная ситуация [1]. Это особая единица учебного процесса, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия, преобразуют его, например, переформулируют, или предлагают свое описание и т.д., частично – запоминают.

В контексте внедрения ФГОС актуальна точка зрения М.Р. Львова о задачах работы по развитию связной речи младших школьников. Вторую задачу методист связывает со специальным созданием речевых ситуаций, которые и определяют мотивацию собственной речи школьников, обеспечивая формирование конкретных навыков и умений в области развития речи [49].

Часть 3 ФГОС НОО содержит в себе требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования.

Итак, как было отмечено выше, младший школьник – это человек, который активно овладевает навыками общения. В данный период интенсивно устанавливаются дружеские контакты. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить

друзей формируют одну из важных задач развития в данный возрастной период.

Порой младшие школьники испытывают различные проблемы в ходе общения, поэтому и возникла сегодня необходимость включить в структуру основной образовательной программы начального общего образования раздел о развитии коммуникативных навыков у младших школьников.

Отдельно и подробно программой расписано формирование коммуникативных учебных действий, которые призвано реализовывать через решение таких задач, как [1]:

- планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками – определять цели, функции участников, способы их взаимодействия;
- уметь ставить вопросы – инициативно сотрудничать в поиске и сборе информации;
- разрешать возникающие конфликты – выявлять, идентифицировать проблемы, искать и оценивать альтернативные способы разрешения конфликта, принимать решение и его реализовывать;
- управлять поведением партнёра – контролировать, корректировать, оценивать его действия;
- уметь с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- овладеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.

Первые коммуникативные умения (умение общаться, обосновывать свою точку зрения, слушать высказывания другого, подбирать какие-то доказательства и даже возражать) первоклассники получают с первых дней обучения в школе. С первых страниц учебников программы РО Занкова можно стараться поставить младших школьников в ситуации необходимости слышать и слушать, принимать решения, высказывать свою точку зрения на следующие вопросы – прав ли, помоги, а как ты думаешь, ты тоже так

считаешь, а ты сумеешь ответить и т. д. Этому способствует методический аппарат этих учебников, предназначенных для учащихся начальной школы (1-4 классы).

В связи с новыми требованиями ФГОС НОО перед учителем начальных классов ставится задача научиться создавать учебные ситуации. Цель учебной ситуации на уроке состоит в построении такой среды, которая бы позволила ученикам творчески реализовать себя и получить определённый результат своего труда. Временная продолжительность учебной ситуации может занимать часть урока, урок, либо несколько уроков. Учитель может создать несколько учебных ситуаций на одном учебном занятии.

Задача учителя – уметь создавать учебные ситуации, когда у ребенка появляется потребность в открытии. Поэтому учебные ситуации играют большую роль для постановки учебной задачи. Во-первых, ситуация позволяет заинтересовать учащегося в предстоящей деятельности. Во-вторых, от правильно созданной ситуации зависит, смогут ли ребята поставить учебную задачу или нет. Постановка учебной задачи связана с двумя важными «открытиями» учеников: 1) они должны обнаружить, что чего-то не знают (не владеют способом решения какой-то задачи); 2) они должны хотеть решить эту задачу, стремиться к ее решению. Учебная задача задается в определенной учебной ситуации [45].

В современной методике принцип ситуативности рассматривается как средство, при помощи которого реализуется коммуникативный подход в обучении. А.Н. Щукин уверен, что принцип ситуативности предполагает «такую организацию и проведение занятий, при которых введение и закрепление учебного материала проводятся с использованием тем и ситуаций общения, отражающих содержание избранной для занятий сферы общения» [75, с. 173]. В общих чертах ситуативность как принцип полагает, что все обучение говорению и развитию коммуникативных навыков проводится на основе и при помощи ситуаций.

Р.П. Мильруд в статье «Речевая ситуация как методический прием обучения» утверждает, что «ситуативная направленность обучения позволяет осуществить стопроцентную ориентированность на активную речевую коммуникацию» [51, с. 38].

Ситуация формирует условия развития коммуникативных навыков и умений на уроках русского языка у младших школьников. Е. И. Пассов убеждён, что «ситуация способствует развитию механизмов речевого высказывания: механизма дискурсивности, упреждения, выбора» [54, с. 106].

Задача учащихся в рамках УС: выявить проблемы (затруднения); выбрать решение проблемы; уметь работать с информацией, научиться слушать и понимать других людей; уметь работать в группе.

Для создания благоприятной атмосферы на уроке, нужно убедить учащихся, что учение – это радость, а не только долг. Учением можно заниматься с увлечением, а не только по обязанности.

Разные учеными выделены разные функции учебно-речевых ситуаций. Так, Е. И. Пассов на занятиях, которые целесообразно использовать и на уроках русского языка, выделяет следующие функции ситуации:

1. «формирование речевых умений, которые способны к переносу, т.е. использование их в новых ситуациях, что не имеют места в процессе обучения;
2. способ мотивации речевой деятельности;
3. условие развития речевого умения;
4. способ преподнесения материала;
5. основа организации материала» [59, с. 48].

Средства наглядности, которые могут быть использованы для предъявления ситуации, весьма разнообразны. Это могут быть предметы, мимика, жест, ситуативные картинки, фрагменты из кинофильма.

Выбор способа презентации коммуникативные ситуации (далее – КС) на уроках русского языка в младших классах зависит от того, является ли ситуация внутренней или внешней, характерны ли ей динамичность она или

статичность. Различия во взглядах, вкусах, отношениях, нехватку информации легко передать словами. При связи с предметной деятельностью возможны наглядные способы презентации, поэтому для одношаговой КС хороша картинная наглядность, для многошаговой – словесное описание.

Моделировать КС необходимо с начального этапа обучения детей русскому языку. Важно с первых же шагов обучения поддерживать у них стремление к общению, уверенность в том, что они многое уже умеют. Начальный этап можно рассматривать как подготовительный к развитию грамотного общения. Это этап формирования речевых действий. Дети должны научиться начинать и заканчивать разговор, отвечать согласием или несогласием на полученное предложение, запрашивать и давать сведения, делать короткие высказывания в форме сообщения и описания [32].

В речевой практике на этом этапе большое место занимают однотипные акты одностороннего сообщения информации, оценки, совета, предложения, команды при помощи диалогических реплик или монологических высказываний на уровне 1-2 предложений. Реплики могут быть реакцией на предложенный всем детям фрагмент ситуации типа:

– Вы хотите поздравить человека с днем рождения. Что вы ему скажете?

– Вы хотите ответить на поздравление. Что вы ему скажете?

На этом этапе существенное место должны занять ситуации, помогающие отрабатывать звуковую форму языка, например:

– соревнование на выбор диктора, рекламирующих покупку в магазине продуктов или предметов, где наличествуют проверяемые (салазки) и непроизносимые (лестница) согласные (произношение звуков, понимание применения орфографического правила).

Из грамматически ориентированных важны ситуации, помогающие дифференцировать употребление модальных глаголов, например [66]:

– подготовка к проведению концерта. Каждый ребенок должен сказать, что он умеет делать. С учетом этого составить программу (усвоение

употребления глагола умею с глаголами петь, плясать, танцевать, читать стихи);

– регуляция поведения менее опытного, например: малыша выпускают одного гулять (летом, весной, осенью, зимой). Ему нужно объяснить, что можно делать и чего нельзя.

Таким образом, КС является одним из эффективных приемов обучения детей русскому языку, способствующих постановке коммуникативно-познавательных задач и активизации речевой деятельности обучаемых.

В зависимости от формы устной речевой деятельности (монолог или диалог) используется тот или иной вариант речевого взаимодействия. В целях формирования инициативности и адресованности речи рекомендуется чаще использовать контакт «учащийся – учащийся», который носит название «работы в парах» [50].

Учебно-речевые ситуации служат эффективной основой организации речевого материала: процесс общения включает непрерывный поток ситуаций, сменяющих одна другую, т.е. ситуация является основой функционирования общения. Для того чтобы создать учебно-речевую ситуацию, нужно отобрать и организовать материал так, чтобы он соответствовал и структурной и содержательной стороне изучаемого материала.

Учитель, готовя КС к очередному уроку русского языка должен определить способ организации учебной ситуации (что делать каждому участнику процесса); спрогнозировать возможные действия детей. Педагог обязан не только придумать учебную задачу, но и ее осознать «аранжировку» – поставить эту задачу в условия, провоцирующие школьников на активное действие, создающие мотивацию учения.

Одним из продуктивных видов деятельности по развитию ключевых компетентностей учащихся на уроках русского языка, как мы полагаем, является выполнение коммуникативно-ситуативных упражнений. Мы считаем, что коммуникативно-ситуативные упражнения выступают

необходимым подспорьем в практической деятельности учителя русского языка [69].

Модель коммуникативно-ситуативного упражнения представлена таким образом: жизненная ситуация, мотивация коммуникативных действий, речевая задача, форма/вид/модель информации, что предъявляется. Такая модель чётко устанавливает вид высказывания, требуя от младших школьников самостоятельного отбора языковых средств в соответствии с задачами речевого общения, позволяя включать усвоенные знания в деятельность общения.

Формой работы может стать индивидуально-групповая. Форма предъявления: или монологическое, или диалогическое высказывание.

Модель организации работы можно построить такую [2, с.15]:

- 1-й вариант: после коллективного обсуждения предложенной ситуации лидер группы презентует полный ответ в соответствии с заданными критериями (так называемая модель «спикер»), его ответ оценивается в баллах; участие остальных членов мини-группы оценивается исключительно вербально.

- 2-й вариант: каждый член группы даёт свой законченный вариант ответа (модель «снежинка»), все ответы оцениваются по соответствующим критериям.

- 3-й вариант: каждый участник неимитационной игры формирует коллективный ответ (первый произносит предложение, следующий продолжает им начатую мысль развивать и т.д., последний завершает монологическое высказывание – при этом может быть несколько вербальных кругов); такая модель называется «снежный ком».

Время обсуждения ситуации – 3–5 минут, что зависит от возрастных особенностей и степени подготовленности участников.

Время презентации – до 5-6 минут (группа или лидер); длительность предъявления ответа может зависеть от общего количества участников.

Оценивается лишь презентуемый ответ (остальные, как было сказано выше, – только вербально). Младшие школьники самостоятельно выбирают форму презентации; обсуждают вариант распределения формы предъявления; допустима при этом жеребьёвка.

Продуктом речевой деятельности является текст как речетворческое произведение, которое выдержано в определённом стиле и характеризуется композиционно-смысловой целостностью, логической последовательностью, взаимообусловленностью всех частей, что в него входят.

Изучим также основные виды ситуаций, от применения которых в значительной мере зависит характер решения образовательной задачи на уроках русского языка младших школьников [68].

Урок русского языка по формированию коммуникативных навыков должен состоять из ряда учебных ситуаций, которые следуют одна за другой в определённом порядке. При этом каждая ситуация ориентирована на конкретных учащихся. Для каждой ситуации имеются соответствующие средства работы: внутренние (знания, умения и навыки, что присущи учащимся); внешние (школьные учебники, словари и т.д.).

Виды учебных ситуаций на уроках русского языка у младших школьников можно использовать такие, как [11, с.11]:

1-й вид: источник знаний – учитель, который говорит, показывает, демонстрирует... отобрать учебный материал;

Он же контролирует объём, темп и выбор формы подачи информации. Учащиеся пассивно созерцают. Используются такие формы работы на уроке, как: лекция, рассказ, объяснение, демонстрация.

2-й вид: используется любой источник знаний, кроме учителя, который осуществляет только итоговый контроль. При этом школьники сами контролируют содержание учебного материала, темп и объём. Используются такие формы работы на уроке, как самостоятельная работа с учебником, устные упражнения, письменные работы, практические занятия.

3-й вид: источником могут являться как учитель, так и другие источники. Учащиеся взаимодействуют с учителем на основе обмена информацией. Контролируют процесс, как педагог, так и школьники. Используются такие формы работы на уроке, как беседы, дискуссии [28].

Наиболее «мощной» является та учебная ситуация, в которую вместе с учащимися вовлекается и сам учитель. Результаты такого взаимодействия «учитель-ученики» на уроке будут наиболее продуктивными.

Учебно-речевые ситуации, взятые за основу обучения восприятию речевого сообщения, выполняют фасциативную функцию - воздействие на адресата с целью установления коммуникативного контакта (интонация, повышение голоса, интерес темы для собеседника). Также необходимо отметить роль учебно-речевых ситуаций в формировании индивидуального стиля общения у учащихся.

Образовательная функция заключается во вторичной социализации личности, в процессе которой учащиеся овладевают знаниями о культуре и традициях народа стран, говорящих на изучаемом языке [7].

Учитывая вышеперечисленные функции учебно-речевых ситуаций, можно сделать вывод о том, что ситуация как методическая категория является единицей организации процесса обучения общению на русском языке. Функции учебно-речевых ситуаций направлены не только на достижение практических целей учебного процесса, но также имеют общеобразовательное и воспитательное значение, помогая формировать каждого учащегося как коммуниканта.

Основой выделения учебно-речевых ситуаций на уроках русского языка служат следующие основные педагогические задачи [73]:

а) передать определенную информацию о предмете изучения - языковых категориях, фактах, способах деятельности и т. д. (осуществляется главным образом на этапе объяснения нового материала и начальных этапах его закрепления);

б) организовать учебно-практическую деятельность учащихся, овладение ими способами деятельности (умениями и навыками) (осуществляется в основном при закреплении, повторении, а также при проверке домашнего задания);

в) проверить знания, умения и навыки учащихся (осуществляется во время проверки домашнего задания и опроса, а также при проведении специальных проверочных работ и при их анализе).

При этом особую роль играют различные средства, с помощью которых осуществляются контакты с учащимися, привлекается их внимание. Известны следующие средства установления контакта с обучаемыми: использование обращений, элементов беседы, постановка «неожиданных» вопросов, употребление контактообразующих речевых средств, риторических вопросов. Чтобы увлечь, заинтересовать учащихся, используются различные формы наглядности, проблемное изложение материала, разъяснение с привлечением приемов аналогии, контраста и т. д.

В заключение отметим: кроме уже названного, стоит использовать такие средства, как изменение тональности общения уже при постановке задачи урока (или части урока), выделение с помощью логических ударений и пауз, замедление темпа тех компонентов высказывания, в которых содержится обозначение темы урока. Также называются термины, расшифровываются понятия и делаются выводы, повтор в различных словесных вариантах важной мысли (избыточность устной речи), использование особой лексики, указывающей на начало, переходы от одной мысли к другой, конец высказывания.

#### **1.4. Основные методы и приемы формирования коммуникативных умений младших школьников на уроках русского языка**

В 1-ом классе основная образовательная программа начального общего образования предполагает научить детей участвовать в диалоге на уроке и в

жизненных ситуациях; давать полные и обоснованные ответы на вопросы учителя, товарищей по класс; соблюдать простейшие нормы речевого этикета: научиться здороваться, прощаться, благодарить; слушать и понимать речь других; участвовать в паре [1].

В начальной школе для развития коммуникативных умений преподаватель должен на уроках русского языка учить младших школьников использовать средства языка и речи для получения и передачи информации, участвовать в продуктивном диалоге; самовыражаться: применять высказывания разного типа.

Типология учебных ситуаций на уроках русского языка у младших школьников согласно ФГОС НОО такова [1]:

- ситуация-проблема, которая строится путём постановки проблемных вопросов и вопросов, наводящих учащихся к определению темы и задачи урока;

- ситуация-иллюстрация. Объяснение учителя плюс наглядность (видеофрагмент, картина, рисунок, схема и т.д.) Также используется для создания проблемной ситуации, например, когда сравниваются 2 портрета писателя при изучении его творчества, либо сравниваются картины художника и выявляются схожие мотивы и различия;

- ситуация-оценка. Учащиеся обсуждают и оценивают работы одноклассников, придерживаясь заданных правил;

- ситуация-тренинг представляет собой ситуацию с игровыми элементами или распределением ролей между учащимися.

Приведём примеры ряда ситуаций, которые можно использовать на уроках русского языка в соответствии с моделью реализации ситуативного подхода при формировании коммуникативных навыков младшего школьника [77]:

I. Формирование умения владеть средствами общения.

1. У Вас возникают споры с младшим братом. Он смотрит фильм по телевизору. Другая передача, которую Вы сами хотите посмотреть, скоро

начнется на другом канале. Уговорите брата предоставить Вам возможность посмотреть свою программу. Используйте в своем ответе сложноподчиненные предложения.

Цель: учить каждого школьника подбирать нужные и аргументированные средства-убеждения.

## 2. Ситуация-выбор [46]:

Дается ряд готовых решений, среди которых есть и неправильные. Ученики должны выбрать правильный вариант: (до) ехал (до) берёзы (на) кричал (на) соседа; (по)бежал (по)деревне.

Обратите внимание на особенность записи этих слов и сформулируйте тему урока. Подготовьте вопросы для выбора учащимися правильных ответов. Какова задача сегодняшнего урока?

Цель: побуждать каждого школьника без затруднений содержательно высказываться по предложенной теме урока, правильно ее, сформулировав; вырабатывать умение не только отвечать на вопросы по предмету, но и ставить их.

## 3. Ситуация-затруднение [30].

В основе лежит противоречие между необходимостью выполнить задания учителя и невозможностью этого сделать.

На уроке русского языка в 4-м классе предлагается просклонять существительное море. Дети легко справляются с заданием. Следующее задание – просклонять существительное шоссе. Учащиеся испытывают затруднение. Возникает проблемная ситуация, требующая решения.

Какие вопросы зададите учащимся? Задача урока? Тема урока?

Цель: побуждать каждого школьника без затруднений содержательно высказываться по предложенной теме урока, определяя её тему, задачи, средства её реализации.

II. Формирование установок на взаимодействие и доброжелательное отношение можно провести с младшими школьниками, поручая им разные

роли в пределах речевых потребностей и возможностей младшего школьника:

1. Выбери себе роль героя из любимой сказки или понравившегося мультфильма. Представься и расскажи, что ты умеешь делать, используя глаголы настоящего времени.

Цели: отрабатывать умения делать своё высказывание понятным каждому человеку, учить умению высказывать свою мысль образно.

2. Примеры ситуативных заданий на формирование монологической речи:

А. Расскажи о себе, используя личное местоимение «я» в разных падежах.

Б. Расскажи о своей семье, используя личные местоимения в разных падежах.

В. Расскажи о твоём однокласснике, используя личное местоимение «он» или «она» в разных падежах.

Цели: развивать монологическую речь.

3. Примеры заданий на формирования диалогической речи:

А. Познакомься с новым учеником в твоём классе.

Б. Познакомься с новой артисткой театра.

В. Твой одноклассник звонит своему другу и расспрашивает его о школе, где тот учится. Послушай его вопросы и кратко ответь на них.

Цели: развивать диалогическую речь.

III. Формирование позитивных взаимоотношений с окружающими.

1. Какое значение имеют суффиксы *-ник* и *-тель* в словах *чайник*, *пыльник*, *угольник*, *умывальник*, *будильник*, *выключатель*, *отбеливатель*? Растолкуйте эти слова, если *-ник* и *-тель* в этих словах – суффиксы лица. (Пофантазируйте!) От имени одного из этих слов («лиц») напишите сочинение.

Цель: вдумываться в речевую ситуацию, соотнести своё высказывание с адресатом и реалиями, подготавливать учащихся к действенному речевому общению.

2. Ты – в автобусе. На остановке водитель резко затормозил. Ты не удержался и нечаянно толкнул стоящего рядом гражданина. Как быть?

Цель: воспитывать речевую культуру, доброжелательное отношение к окружающим, умение ориентироваться в определённой обстановке.

IV. Формирование умения выразить собственные мнения, формирование позитивного образа Я.

1. Ситуация-проблема:

Почему глагол «написать» в одном случае пишется, как *напишете*, в другом – *напишете*?

Как подобрать проверочные слова к выделенным словам:

зап...вать лекарство, зап...вать песн.?

Цель: учить выражать и аргументировать собственное мнение.

2. Ситуация неопределённости.

Подберите проверочные слова к словам, записанным на доске зап[и]вал, запишите их вместе с проверочными словами. Запивал – пил, запевал – пел. Кто прав? Почему оба варианта правильные? Как узнать какое слово имелось в виду? (из предложения) Значит, какую учебную задачу ставим перед собой?

Цель: учить обосновывать свою точку зрения, учить анализу и размышлению, вырабатывать чувство уверенности.

Задача урока: учиться проверять слова, одинаковые по звучанию.

3. Ситуация несоответствия.

Помогите проверить орфограмму в слове хв. стуны.

Ребята предлагают проверить так: Петя – хвост, Ира – хвостун, Даша – хвастаться.

Рассуждая, ребята сделают вывод, что способ проверки Пети не подойдёт, потому что слова хвост и хвостуны, разные по значению. Слово хвостун не подходит, т.к. безударная гласная не в сильной позиции.

Цель: учить логическому рассуждению и умению делать соответствующие выводы.

## **V. Формирование умения коллективного обсуждения заданий.**

### **1. Ситуация-иллюстрация**

Тема: «Правописание парных согласных на конце слова» Детям предлагается 2 картинки: лук и луг.

– Что изображено? Запишите эти слова в тетрадь. – Запишите под каждой картиной слово на доске. (Возникает спор, т.к. дети по-разному написали слово «луг»). Кто из ребят прав?

Цель: вырабатывать умение слушать и слышать других, учить иметь свою собственную точку зрения.

### **2. Работа в парах.**

Один человек в паре – ученый, изучающий древние языки, а другой – ученый, изучающий современные языки. Составьте диалог в виде спора между двумя учеными о том, какие языки изучать важнее – современные или древние. Каждый ученый должен привести в свою пользу несколько убедительных доводов. Используйте в своей речи односоставные предложения.

Цель: учить работать согласовано в парах.

### **3. Работа в группе.**

(На уроке проводится работа с текстом сказки Р. Киплинга «Как было написано первое письмо». См. Г.Г. Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концевая «Секреты орфографии»)

Ученые-лингвисты считают, что первым было рисуночное письмо. К каждой букве русского алфавита нарисуйте какой-либо знак древнего языка, соответствующий этой букве. Напишите небольшое письмо, пользуясь этим алфавитом.

Цель: учить слаженной коллективной работе.

Далее хочется отметить, что одним из продуктивных видов деятельности, по развитию ключевых компетентностей обучающихся на уроках русского языка, как нам видится, является выполнение коммуникативно-ситуативных упражнений. С нашей точки зрения, коммуникативно-ситуативные упражнения станут необходимым подспорьем в практической деятельности учителя русского языка.

Коммуникативные упражнения – это вид творческих упражнений, обеспечивающих формирование речевых умений и наиболее высокий уровень практического владения языком. По классификации В.Л. Скалкина, такие упражнения включают следующие группы упражнений: репонсивные (вопросно-ответные), ситуативные, репродуктивные, дискуссионные, композиционные, игровые [4, с.103].

Рассмотрим некоторые упражнения подробнее.

#### I. Репонсивные (вопросно-ответные) упражнения

Вопросно-ответные упражнения есть форма общения, специально организованная таким образом, что вызывает активность учащихся и непринуждённую мотивированность речевой деятельности, развивает самостоятельность и продуктивность речевого умения [71].

##### 1. Подберите устойчивые сочетания, отвечая на вопросы.

Как говорят о том, кто усиленно работает? (Из кожи вон лезет. В лепёшку расшибается).

Как человек говорит? (Соловьем поёт. Долбит, как дятел.)

Репонсивные упражнения используются при подготовке учащихся к ведению беседы. Учащиеся выражают своё отношение к высказыванию, начиная его со следующих слов: я думаю..., я считаю..., по моему мнению).

К достоинствам этих упражнений можно отнести имитацию общения. Эти упражнения по характеру могут быть не только речевыми, но и грамматически, лексически или фонетически направленными, т.е. могут служить усвоению конкретного материала в речевых условиях.

## II. Ситуативные

Ситуативные упражнения – это упражнения, при использовании которых процесс обучения строится на ряде ситуаций, естественных или учебных, возникающих в реальной жизни или организованных преподавателем [23, с. 277]. Разновидностью ситуативных предложений являются дополняемые ситуации, проблемные ситуации, воображаемые ситуации, ролевые ситуации.

1. Прочитайте текст и определите, где происходят события, описанные в тексте, кто эти люди? Почему вы так решили?

Человек с золотым ключом на шее показал на корабль и поднёс палец к аккуратному рту. Должно быть, человек в плаще понял этот знак. Он прокричал что-то тонким голосом, похожим на писк комара. Не прошло и четверти часа, как сотни сторбленных носильщиков потащили к кораблю столы, корзины с едой и бочки с вином. В каждой корзине лежал хлеб, вяленый баран и жареный цыплёнок.

Что нужно изменить в тексте, если известно, что речь идёт о Лилипутии и описывает события Гулливер?

Такого плана упражнения учат вдумываться в речевую ситуацию, соотносить своё высказывание с адресатом и реалиями, готовят к действенному речевому общению. Ситуативные упражнения разумно применять, так как они побуждают каждого ребёнка без затруднений содержательно высказываться по любой предложенной теме.

## III. Репродуктивные.

Репродуктивные упражнения – это упражнения, связанные с воспроизведением (устным или письменным) услышанного или прочитанного [13, с.246]. При выполнении данных упражнений внимание учащегося направлено, прежде всего, на содержательную сторону, при этом он извлекает из памяти языковой материал, отвечающий замыслу выступления. К репродуктивным упражнениям можно отнести пересказ, сокращённо-выборочное изложение, пересказ-перевод, драматизации.

В результате использования репродуктивных упражнений первоначальные знания закрепляются и переходят в навык.

#### IV. Дискутивные.

К дискутивным упражнениям относятся учебная дискуссия и комментирование. В обсуждении задания принимают участие большое количество учащихся, выражающих различные точки зрения и суждения по одному и тому же вопросу. Трудности заключаются в низкой культуре общения, неумении выслушать оппонента.

#### V. Композиционные.

К композиционным упражнениям относятся устные выступления по предложенной теме, импровизация, драматизация.

1. Определите, из каких мифов или библейских преданий, взяты следующие фразеологизмы.

Авгиевы конюшни (выражение «авгиевы конюшни» мы употребляем, когда хотим сказать о крайней запущенности, загрязнённости).

Ахиллесова пята (всякое слабое, уязвимое место человека).

Золотое руно («золотым руном» называют золото, богатство, которым стремятся овладеть).

2. Творческое задание по группам: импровизация одного из мифов.

#### VI. Игровые [40].

Основное назначение игровых упражнений состоит в организации общения в процессе решения поставленной коммуникативной задачи или проблемы, заключающейся в обмене информацией в ходе совместной речевой деятельности.

Например, игровое упражнение «Кто больше»? Для этого, учащиеся делятся на команды. Каждой команде за определённое время (не больше 10 минут), необходимо записать как можно больше устойчивых выражений со словами: голова, нос, глаза, ухо, зуб, язык, рука.

Например, со словом голова: человек с головой, морочить голову, вскружить голову, не сносить головы, отвечать головой.

Со словом нос: задирать нос, вешать нос, водить за нос, зарубить на носу.

Важнейшей особенностью коммуникативных упражнений является их коммуникативная направленность, которая предполагает планомерное обучение школьников осуществлению всех видов речевой деятельности: говорения, слушания, письма, чтения. Такие упражнения способствуют познавательной деятельности учащихся и формируют умение пользоваться языком как средством общения.

Модель коммуникативно-ситуативного упражнения такова: жизненная ситуация, мотивация коммуникативных действий, речевая задача, форма/вид/модель предъявления информации. Такая модель даёт чёткую установку на вид высказывания, требует от учащихся самостоятельного отбора языковых средств в соответствии с задачами речевого общения, позволяет включать усвоенные знания в деятельность общения.

Форма работы – индивидуально-групповая.

Форма предъявления – монологическое (диалогическое) высказывание.

Модель организации работы может быть следующая [67]:

1-й вариант: после коллективного обсуждения предложенной ситуации лидер группы презентует полный ответ в соответствии с заданными критериями (так называемая модель «спикер»), его ответ оценивается в баллах; участие остальных членов мини-группы оценивается только вербально.

2-й вариант: каждый член группы даёт свой законченный вариант ответа (модель «снежинка»), все ответы оцениваются по соответствующим критериям.

3-й вариант: каждый участник неимитационной игры формирует коллективный ответ (первый произносит предложение, следующий продолжает мысль и т.д., последний завершает монологическое высказывание – может быть несколько вербальных кругов); такая модель называется «снежный ком».

4-й вариант: 2(3) мини-группы репрезентуют свой собственный ответ – модель «альтернатива».

Время обсуждения ситуации – 3-5 минут (в зависимости от возрастных особенностей и степени подготовленности участников).

Время презентации – до 5-6 минут (группа или лидер); длительность предъявления ответа может зависеть от количества участников.

Оценивание – только презентуемый ответ (остальные – только вербально). Учащиеся самостоятельно выбирают форму презентации; допустим вариант распределения формы предъявления; возможна жеребьёвка.

Учащиеся самостоятельно выбирают форму презентации; допустим вариант распределения формы предъявления учителем в зависимости от уровня сформированности речевой и языковой компетенций; возможна жеребьёвка.

Продукт речевой деятельности – текст как речетворческое произведение, выдержанное в определённом стиле и характеризующийся композиционно-смысловой целостностью, логической последовательностью, взаимообусловленностью всех входящих в него частей [76].

Коммуникативно-ситуативные упражнения – необходимое подспорье в практической деятельности преподавателя русского языка. Такие упражнения повышают интерес обучающихся к овладению речевыми нормами и нормами общения, способствуют диагностике, мотивируют коррекцию речевых умений и овладение знаниями.

Следовательно, можно сделать вывод, что ситуации общения неоднородны. В зависимости от целей урока и задач избирается то или иной вид ситуации и тип взаимоотношений между учащимися, способствующий доступному, сознательному и прочному запоминанию материала. Место и роль каждого из указанных видов ситуаций на уроке определяется логикой учебного процесса. Различные виды ситуаций повышают активность

учащихся, стимулируют познавательную и творческую деятельность, а также используются на всех стадиях освоения материалом [29].

Кроме того, на уроках русского языка реализуются различные функции ситуации, каждая из которых имеет значение в организации учебного процесса. Учителю нужно знать о роли каждой из функций ситуации при планировании своей деятельности с учащимися, заботится о реализации не какой-то одной, а целой системы функций.

В соответствии с принципом ситуативности упражнения для учащихся имеют ситуативную основу и усиливают мотивы школьников говорить, читать, слушать или писать на русском языке [49].

Итак, использование ситуаций в преподавании русского языка у младших школьников обеспечивает диалогичность обучения, реализует современную образовательную парадигму: ученик – субъект обучения. Именно в ситуациях учащиеся начальной школы учатся реальному общению с учётом социальных характеристик говорящих, конкретных условий общения – места, времени. Использование ситуации стимулирует мотивацию учебной деятельности.

#### **Выводы по 1 главе:**

Таким образом, всё сказанного выше, позволяет сделать следующие выводы:

1. Навык понимается в нашей работе как «доведенное до автоматизма путем многочисленных повторов действие».

2. Коммуникативными навыками будем считать осознанные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

3. Соотнеся дефиниции понятия «ситуация», мы определили её таким образом: ситуация – это система взаимоотношений двух и более субъектов, которая отражена в их сознании и порождает потребность к целенаправленному действию.

4. Речевые ситуации определяются совокупностью условий, вовлекающих человека в речевое общение.

5. Из всего многообразия определений понятия «учебно-речевая ситуация» мы выделили определение А. А. Леонтьева: «...совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащиеся правильно осуществляли речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей».

6. Проанализировав понятия «навык», «коммуникативные навыки», «ситуация», «речевая и учебно-речевая ситуации», мы пришли к выводу о том, что научить общению – значит научить говорению и письму на уровне, который соответствует понятию «хорошая речь» (что предполагает как минимум три признака: богатство, точность и выразительность речи), аудированию и чтению.

7. Научиться правильной и выразительной речи на уроках русского языка младшим школьникам помогает ситуативный подход, благодаря которому учащиеся учатся говорить на уроке; учатся слышать звучащее слово, разбираться в его оттенках, чувствовать его силу, учатся внимательно слушать и т. д.

8. Ситуативные упражнения, предусматривающие составление текста, содержат заданные условия общения, описание речевой ситуации. Они должны включать 3 основных компонента: задание (его смысл в том, чтобы младший школьник отреагировал на речевую ситуацию), описание речевой ситуации, речевая реакция (то есть включение ученика в коммуникативную деятельность). Ситуации по содержанию должны быть близки и интересны учащимся. Они могут быть взяты из повседневной жизни, или быть вымышленными, или предполагающими решить какую-либо проблему, но в любом случае учебно-речевые ситуации должны увлекать, а не вызывать чувство разочарования.

## **ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ СИТУАТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

### **2.1. Организация эмпирического исследования по выявлению первоначального уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников**

Изучив теоретическую и научно-методическую литературу по данной проблеме, мы провели экспериментальную работу по выявлению уровня коммуникативных умений младшего школьника.

Цель эмпирического исследования: проследить динамику уровня развития коммуникативных умений у младшего школьника вследствие реализации ситуативного подхода.

В соответствии с выдвинутой целью исследования было выдвинуто также ряд задач:

1. Определение направления проведения диагностики.
2. Подбор диагностических методик, которые необходимы для проведения экспериментального исследования.
3. Выявление как первоначального, так и конечного уровня коммуникативных умений младшего школьника.
4. Проведение выборки детей 7-8 лет.
5. Проведение диагностики коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста сначала на констатирующем этапе, а после формирующего этапа – на контрольном.
6. Анализ данных, которые были получены в результате проведения исследования на констатирующем и контрольном этапах, и их сравнение.

В эмпирическом исследовании приняли участие 27 учащихся начальной школы, а именно 1-го класса МАОУ СОШ № 2 г. Реж.

Исследование проводилось, как было указано во введении, в четыре этапа:

Первый этап – поисково-теоретический – проанализированы литературные источники, определен научный аппарат исследования, сформирован комплекс диагностических методик.

Второй этап – опытно-экспериментальный – проведён констатирующий эксперимент, проанализированы результаты эмпирического исследования.

Третий этап – проведён формирующий этап эксперимента по реализации ситуативного подхода при формировании коммуникативных навыков младшего школьника.

Четвёртый этап – заключительный – на контрольном этапе была изучена динамика уровня развития коммуникативных навыков младшего школьника.

Для проведения исследования были взята диагностическая методика «Диагностика коммуникативных навыков учащихся» М.Р. Битянова, которая предполагала определение уровня коммуникативных умений младших школьников и состояла из двух этапов [71]:

1. Специальные диагностические задания на определение уровня коммуникативных умений.

К коммуникативным умениям, что необходимы для осуществления общения в младшем школьном возрасте, причислили такие: 1) умение вступить в контакт, обратиться к собеседнику; 2) умение выслушать собеседника; 3) умение понять и принять другое мнение, которое отлично от собственного; 4) умение ориентироваться в ситуации общения; 5) умение отбирать материал и оформлять его в речи [52].

Чтобы выявить уровень сформированности выделенных коммуникативных умений учащихся, мы предлагали специальные диагностические задания:

1. «Расскажи что-нибудь интересное маме, учительнице, другу (подруге). Подумай, что ты им скажешь и как. Почему ты рассказал именно об этом?».

Цель этого задания: определение степени владения умением ориентироваться в ситуации общения, а также умением отбирать материал и оформлять его в своей речи.

2. «Представь, что ты не знаешь, каким правилом надо воспользоваться при выполнении упражнения по русскому языку. Попроси помочь одноклассника, учителя? Как ты думаешь, тебе помогут? Почему?».

Цель этого задания: выявление уровня сформированности таких коммуникативных умений, как умения ориентироваться в ситуации общения, умения вступать в контакт и обратиться к собеседнику с просьбой, умение использовать вежливые слова (речевые этикетные формулы) «пожалуйста», «спасибо», «благодарю»; умения отбирать требуемый материал и оформлять его в речи.

3. «Послушай, какой разговор произошел между двумя малышами.

– А почему снегиря снегирем называют, как ты думаешь?

– Потому что на снегу сидит.

– Не улетает никуда, не боится снега?

– Да.

Подумайте, правы ли дети, объясняя значение слова. Объясни им, в чем они были правы (не правы)». Анализируя представленный диалог двух малышей, ученик должен использовать все выделенные выше коммуникативные навыки.

II. Наблюдение за речевой деятельностью младших школьников. Его целью было определение уровня сформированности коммуникативных навыков учащихся 1-го класса.

Наблюдение проводилось во время учебной деятельности на уроках русского языка в 1-м классе. Использование данной методики диагностирования объяснялось тем, что «от обычной фиксации событий

наблюдение отличается тем, что проводится по специальному плану, а каждый факт фиксируется по продуманной системе. Во избежание субъективизма фиксированию подлежат все наблюдаемые факты, а не только те, которые совпадают с ожидаемым результатом» [25].

Наблюдение нами проводилось таким образом, чтобы ребенок о нем не знал. Мы применяли технику достаточно быстрой записи наблюдаемых фактов.

Оценка уровня сформированности коммуникативных навыков основывалась на оценке сформированности таких основных критериев, как:

1. умение владеть средствами общения;
2. умение взаимодействовать и доброжелательно относиться к собеседнику;
3. умение позитивно относиться к окружающим;
4. умение коллективно обсуждать задания;
5. умение выразить собственное мнение.

Количество баллов, которое мог набрать испытуемый:

- 3 балла, максимальное количество баллов, что соответствует высокому уровню сформированности коммуникативных навыков;
- 2 балла – достаточный уровень сформированности коммуникативных навыков;
- 1 балл – низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.
- отказ от выполнения заданий.

I уровень – высокий. Ребенок проявляет активность в общении, его характеризует умение слушать и понимать речь, строить общение с учетом ситуации, легко входя в контакт с детьми и преподавателем, ясно и последовательно выражая свои мысли, умело пользуясь формами речевого этикета, задавая вопросы и отвечая на них, своевременно вступая в диалог и завершая его.

II уровень – средний. Школьника характеризует умение слушать и понимать речь, он принимает участие в общении чаще по инициативе других, пользуется формами речевого этикета неустойчиво, при общении допуская ошибки и делая незначительные паузы, умея отвечать на вопросы, вступая в диалог.

III уровень – низкий. Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и учителем, проявляет невнимательность, редко использует формы речевого этикета, не умея последовательно излагать свои мысли, точно излагать их содержание, словарь младшего школьника отличается скудностью, он не умеет задавать вопросы и правильно отвечать на них, не всегда диалогу присуща завершённость. Младший школьник проявляет недоверие к окружающим, боится общаться.

## **2.2. Анализ и интерпретация полученных результатов исследования по выявлению уровня коммуникативных умений младшего школьника (констатирующий этап)**

Исследуя уровень коммуникативных умений младшего школьника с применением специальных заданий, мы обобщили полученные результаты, представив их в таблице 1.

Таблица 1

Качественные показатели результатов диагностики уровня коммуникативных умений младшего школьника по специальным заданиям

Ф.И. ребёнка	1 задание	2 задание	3 задание	Всего баллов	Уровень
Степан А.	1	1	0	2	Средний
Данил В.	0	0	1	1	Низкий
Екатерина Г.	1	0	1	2	Средний
Дарья Д.	0	1	1	1	Низкий
Наталья Ж.	0	1	1	2	Средний
Кирилл К.	1	0	0	1	Низкий
Михаил К.	1	1	1	3	Высокий
Михаил К.	1	1	0	2	Средний

Продолжение таблицы 1

Анастасия А.	1	0	1	2	Средний
Кирилл К.	1	1	1	3	Высокий
Яна Л.	0	1	1	2	Средний
Роман Л.	1	0	0	1	Низкий
Дарья М.	1	0	1	1	Средний
Давид М.	1	1	0	2	Средний
Александр Н.	0	0	1	1	Низкий
Дамир О.	1	0	0	1	Низкий
Виктор О.	0	1	0	1	Низкий
Максим П.	0	0	1	1	Низкий
Алексей П.	1	1	0	2	Средний
Иван П.	0	1	1	2	Средний
Валерия Р.	1	1	0	2	Средний
Алиса Р.	0	0	1	1	Низкий
Арина С.	1	0	0	1	Низкий
Игнат С.	1	1	0	2	Средний
Ксения С.	1	0	1	2	Средний
Рахилия Х.	1	1	1	3	Высокий
Павел Ч.	1	1	0	2	Средний

В результате определяющий качественный показатель уровня коммуникативных умений младшего школьника по специальным диагностическим заданиям показал наличие всех трёх уровней связной повествовательной речи: высокого, среднего и низкого.

Данные показатели в данном классе представлены в таких пропорциях:

- 3 человека – 12 % – продемонстрировали высокий уровень коммуникативных умений;
- средний уровень коммуникативных умений показало 14 человек, или 54 %;
- 10 человек, или 34 %, обладают низким уровнем коммуникативных умений.

На диаграмме 1 мы представили результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента – определение уровня связной повествовательной речи младшего школьника. (Рис.1).

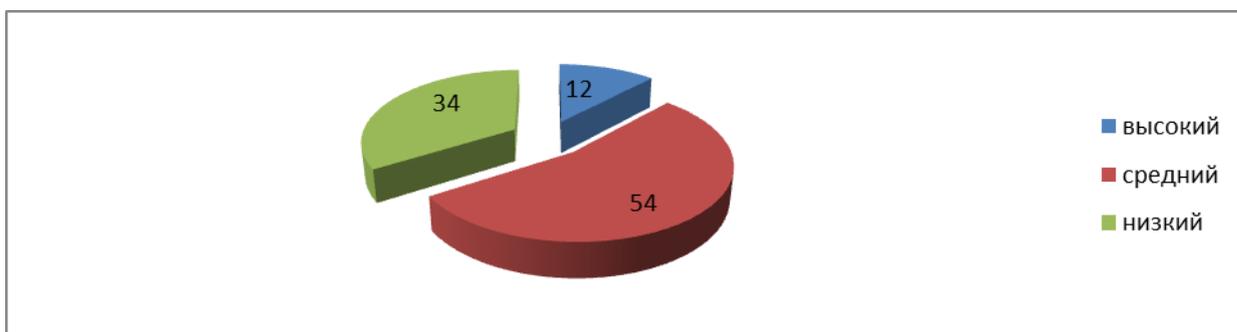


Рис. 1. Результаты исследования уровня сформированности коммуникативных умений младшего школьника через специальные задания.

Также по заданиям отметим градацию пяти коммуникативных умений:

1) умение вступить в контакт, обратиться к собеседнику – 3 балла (22 человека – 81 %);

2) умение выслушать собеседника – 2 балла (17 человек – 63 %);

3) умение понять и принять другое мнение, которое отлично от собственного – 1 балл (8 человек – 29 %);

4) умение ориентироваться в ситуации общения – 1 балл (7 человек – 26 %);

5) умение отбирать материал и оформлять его в речи – 1 балл (5 человек – 19%).

Мы определили, что из 27 первоклассников лишь 3 учащихся (Михаил К., Кирилл К., Рахия Х.) располагаются на высоком уровне сформированности коммуникативных умений.

Эти школьники могут свободно начинать общаться, самостоятельно, без напоминания со стороны учителя открыто сообщают собеседнику о коммуникативной цели. Легко дают определение характеру коммуникативной ситуации, умеют составить план своего высказывания и способны отбирать для него материал, который будет интересен его

собеседнику. Обращаясь к партнёру по общению с просьбой, эти учащиеся не забыли прибавить слово «пожалуйста», а в конце диалога они собеседника поблагодарили за понимание.

К среднему уровню принадлежит чуть больше половины диагностируемых школьников (14 ч.). Данные учащиеся общение со сверстниками и взрослыми порой проводят несамостоятельно, им необходима помощь преподавателя. Чтобы начать общаться, этим ученикам требовалось какое-то время для раздумий. Также они порой затруднялись в представлении предложенных ситуаций, поэтому им требовались дополнительные уточняющие детали. Выполняя задания, данные школьники использовали вежливые слова для выражения просьбы, но при этом прибегали в основном к шаблонным конструкциям, типа «Помогите мне, пожалуйста» и при этом не стремились объяснить, в чем именно им нужно помочь.

В группу с низким уровнем коммуникативных умений было причислено 10 ч., что тоже немало. Выполняя предложенные задания, данные младшие школьники с трудом формулировали речевую фразу - просьбу, рассуждение, повествование. Эти учащиеся совсем не смогли вспомнить или придумать для рассказа что-нибудь интересное. На наводящие вопросы педагога: «Что любит твоя мама? Чем занимается твоя мама? О чем вы с мамой разговариваете чаще всего?» ответы почти всех были односложными: «Смотреть телевизор», «Работает», «О школе». На просьбу: «Представь, что я – твоя мама» часть отвечающих (4 человека), выполняя задание, много молчали, в итоге заявляя: «Ни о чем не расскажу. Не хочу рассказывать». И о помощи не все стали просить (4 человека), а 2 человека уточнили, что он не будет никого просить о помощи, так как нельзя этого делать.

На втором этапе нами было осуществлено целенаправленное наблюдение. Результаты диагностики уровня коммуникативных умений

младшего школьника, выявленные путём наблюдения, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников, выявленные путём наблюдения

Ф.И. ребёнка	Умение владеть средствами общения	Умение взаимодействовать и доброжелательно относиться к собеседнику	Умение позитивно относиться к окружающим	Умение коллективно обсуждать задание	Умение выразить собственное мнение	Уровень
Степан А.	+	+	+	-	-	Средний
Данил В.	+	-	+	-	-	Низкий
Екатерина Г.	+	+	-	+	-	Средний
Дарья Д.	-	+	+	-	-	Низкий
Наталья Ж.	+	+	+	-	-	Средний
Кирилл К.	-	-	-	-	+	Низкий
Михаил К.	+	+	+	+	+	Высокий
Михаил К.	+	+	+	-	-	Средний
Анастасия А.	+	+	-	-	+	Средний
Кирилл К.	+	+	+	+	+	Высокий
Яна Л.	+	+	+	-	-	Средний
Роман Л.	+	-	+	-	-	Низкий
Дарья М.	+	-	+	+	-	Средний
Давид М.	+	+	-	+	-	Средний
Александр Н.	+	+	+	-	-	Низкий
Дамир О.	-	+	+	-	-	Низкий
Виктор О.	+	+	+	-	-	Низкий
Максим П.	-	-	+	-	-	Низкий
Алексей П.	+	-	-	+	+	Средний

Продолжение таблицы 2

Иван П.	+	+	+	–	–	Средний
Валерия Р.	+	+	+	–	–	Средний
Алиса Р.	+	+	–	+	–	Низкий
Арина С.	+	+	+	–	–	Низкий
Игнат С.	+	–	–	–	–	Средний
Ксения С.	+	+	+	–	+	Средний
Рахилия Х.	+	+	+	+	+	Высокий
Павел Ч.	+	–	+	+	–	Средний

Данные показатели уровня коммуникативных умений младшего школьника, выявленные путём наблюдения, представлены таким образом:

– 3 человека – 12 % – продемонстрировали высокий уровень коммуникативных умений, выявленные путём наблюдения.

Данные школьники проявляют активность в общении, их характеризует умение слушать и понимать речь. Они умеют строить общение с учетом ситуации, легко входить в контакт с детьми и преподавателем, ясно и последовательно выражать свои мысли, умело пользуясь формулами речевого этикета, задавая вопросы, и полно и развёрнуто отвечая на них, своевременно вступая в диалог и логично и уместно завершая его.

– средний уровень коммуникативных умений, выявленные путём наблюдения, показало 14 человек, или 54 %. Данных школьников характеризует общение чаще по инициативе других, они пользуются формулами речевого этикета неустойчиво. При общении допускают ошибки и делают незначительные паузы, но умеют отвечать на поставленные вопросы, вступают в диалог с собеседником.

– 10 человек, или 34 %, обладают низким уровнем коммуникативных умений, выявленным путём наблюдения. Эти школьники малоактивны и

малоразговорчивы в общении со сверстниками и с учителем, проявляют невнимательность, редко используют формулы речевого этикета.

Данные учащиеся не умеют последовательно излагать свои мысли, точно излагать их содержание. Словарь данных младших школьников отличается скудностью, они не умеют задавать вопросы и правильно отвечать на них, не всегда их диалогу присуща завершённость.

На диаграмме 2 мы представили данные результаты таким образом (Рис. 2):



Рис. 2. Уровень сформированности коммуникативных умений младших школьников по результатам наблюдения

Также мы хотим представить результаты диагностики уровня коммуникативных умений младшего школьника, выявленные путём наблюдения, по каждому из 5 критериев отдельно:

1. умение владеть средствами общения характерно 23 человекам, или 85 %;
2. умение взаимодействовать и доброжелательно относиться к собеседнику присуще 19 человекам – 71 %;
3. умение позитивно относиться к окружающим свойственно 20 человекам – 74%;
4. умением коллективно обсуждать задания обладают 9 человек, или 33%;
5. умение выразить собственное мнение имеют 7 человек – 26 %.

Мы обобщили данные двух этапов исследования в сводную таблицу 3:

Сводная таблица сформированности коммуникативных умений младших школьников (по двум этапам исследования)

Этапы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1 (диагностические задания)	3 ч. – 12 %	14 ч. – 54 %	10 чел. – 34 %
2 (наблюдение)	3 ч. – 12 %	14 ч. – 54 %	10 чел. – 34 %
Итого	3 ч. – 12 %	14 ч. – 54 %	10 чел. – 34 %

Итак, результаты диагностики коммуникативных умений младших школьников по двум этапам констатирующего эксперимента показали, что младшие школьники имеют:

Высокий уровень коммуникативных умений: 3 человека – 12 %;

Средний уровень коммуникативных умений: 14 человек, или 54 %;

Низкий уровень коммуникативных умений: 10 человек, или 34 % .

На диаграмме 3 мы представили данные результаты так (Рис. 3):



Рис. 3. Уровень сформированности коммуникативных умений младших школьников по двум этапам констатирующего эксперимента

Таким образом, проведение диагностического обследования позволило определить нам первоначальный уровень сформированности коммуникативных умений у младших школьников, что отражается в их умении общаться как со своими сверстниками, так и с взрослыми. А также затрагивает их умение использовать средства общения, умение

взаимодействовать и доброжелательно относиться к собеседнику, умение позитивно относиться к окружающим, умением коллективно обсуждать задания, умение выразить собственное мнение. Данный уровень у каждого из них был различен. Но в основном их полученных данных становится понятно, что младшим школьникам в основном присущ средний уровень сформированности коммуникативных навыков (чуть больше половины от всех участников – 14 человекам, или 54%). При этом многие учащиеся 1-го класса имеют низкий уровень сформированности коммуникативных навыков – 10 человек – 34 %.

### **2.3. Реализация ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника на уроках русского языка**

После проведённого диагностирования мы занялись реализацией ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений у диагностируемых учащихся 1-го класса на уроках русского языка. Цель формирующего этапа: формирование коммуникативных умений младшего школьника путём реализации ситуативного подхода на уроках русского языка. Под коммуникативными умениями мы подразумеваем: желание вступить в контакт с окружающими и умение организовать общение. При этом умение организовать общение включает: умение начать, завершить разговор, привлечь внимание собеседника; проявление инициативности, активности в общении, поддержание беседы; умение слушать и понимать собеседника; адекватное использование речевых и неречевых средств общения, владение формами общения [8, с. 120].

Формирование коммуникативных умений у диагностируемых учащихся 1-го класса на уроках русского языка предполагало [31, с. 98]:

1. становление умения владеть средствами общения, научить их умению отбирать материал и оформлять его в речи;

2. формирование умения вступить в контакт, обратиться к собеседнику, а также установок на взаимодействие и доброжелательное отношение;
3. установление позитивных взаимоотношений с окружающими: способность выслушать товарищей, корректно выразить отношение к собеседнику;
4. способность выразить собственные мнения, формирование позитивного образа Я;
5. формирование умения коллективного обсуждения заданий и формирование умения понять и принять другое мнение, которое отлично от собственного (Рис. 4).

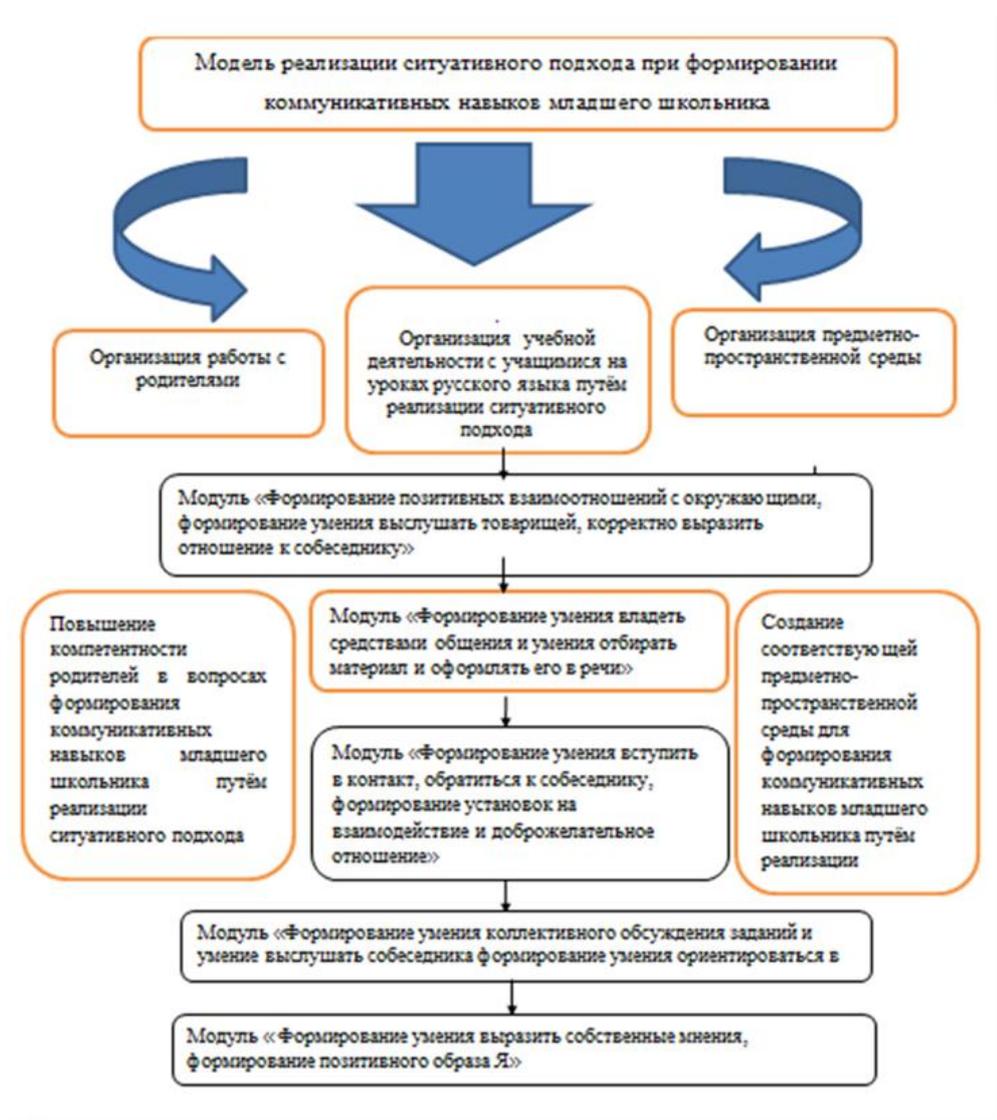


Рис. 4. Модель реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника

Модель реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника построена в соответствии с требованиями ФГОС НОО и включает в своё содержание 3 блока: «Организация работы с родителями», «Организация учебной деятельности с учащимися на уроках русского языка путём ситуативного подхода», «Организация предметно-пространственной среды». Блок «Организация учебной деятельности с учащимися на уроках русского языка путём ситуативного подхода» состоял из 5 модулей, которые соответствовали тем коммуникативным навыкам, которым, как показало первичное диагностирование, следует уделить особое внимание:

модуль 1 – «Формирование умения вступить в контакт, обратиться к собеседнику, формирование умения владеть средствами общения и умения отбирать материал и оформлять его в речи»»;

модуль 2 – «Формирование умения вступить в контакт, обратиться к собеседнику, формирование установок на взаимодействие и доброжелательное отношение»;

модуль 3 – «Формирование позитивных взаимоотношений с окружающими: способность выслушать товарищей, корректно выразить отношение к собеседнику»;

модуль 4 – «Формирование способности выразить собственные мнения, формирование позитивного образа Я»;

модуль 5 – «Формирование умения коллективного обсуждения заданий и формирование умения ориентироваться в ситуации общения».

Формирование данных коммуникативных умений соответствует требованиям к выпускнику, предъявляемым ФГОС НОО.

В ходе воспитательно-образовательной работы с учащимися 1-го класса особое внимание обращалось на развитие у первоклассников способности к социальной регуляции деятельности, которая формируется у субъекта, что предполагало наличие обобщенных знаний о целях, задачах, условиях, средствах и способах ее осуществления.

Ситуативные упражнения и задания формирующего этапа нами представлены в прил. 3.

Блок «Организация предметно-пространственной среды». На предварительном этапе мы творчески организовали предметно-развивающую среду для того, чтобы создать соответствующие условия, чтобы успешно развивать коммуникативные навыки у детей младшего школьного возраста. Задача создания предметной среды заключалась в предоставлении учащемуся возможности для получения информации, подходов, что необходимы для решения задач коммуникативной деятельности. Предметная среда была нами сформирована из широкого ассортимента ситуативных упражнений и заданий, а также подбора дидактических игр, которые были направлены на развитие коммуникативных навыков.

Блок «Организация работы с родителями». С целью привлечения родителей к проблеме развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста мы организовали дополнительное информационное собрание, так и названное «Реализация ситуативного подхода при формировании коммуникативных навыков младшего школьника на уроках русского языка». На собрании прозвучала мини-лекция на тему «Формирование и развитие коммуникативных навыков на уроках русского языка при реализации ситуативного подхода» и был проведён мастер класс с показом и разбором 3-х ситуативных упражнений и 2-х дидактических игр. Также для родителей мы оформили стенд, наделенный двумя колонками, где можно было познакомиться с определённой и нужной информацией:

- 1 – «Характерные особенности принципа ситуативного подхода»;
- 2 – «Коммуникативные возможности ситуаций на уроках русского языка у младших школьников».

Итак, организованная таким образом работа по реализации ситуативного подхода при формировании коммуникативных навыков у диагностируемых учащихся 1-го класса на уроках русского языка

обеспечивала высокий уровень интеллектуального, речевого, физического и психического развития младшего школьника.

Не в меньшей степени она способствовала развитию у них связной речи и сформированности у них коммуникативных навыков и умения правильно общаться. И наши предположения мы решили проверить проведением повторной диагностики, описанной в параграфе 2.4.

#### **2.4. Изучение динамики уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников**

С целью выявления результатов, достигнутых в процессе реализации модели ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений у учащихся 1-го класса на уроках русского языка, было проведено повторное исследование уровня сформированности коммуникативных умений младшего школьника. Для изучения динамики сформированности коммуникативных умений младших школьников планировалось сравнение результатов двух экспериментов. При повторном обследовании учащимся предлагалась та же методика, что и на этапе констатирующего эксперимента, состоящая из двух этапов: диагностических заданий (на аналогичном языковом материале) и наблюдения.

Повторная диагностика изучения уровня сформированности коммуникативных умений младшего школьника показала следующие результаты, которые мы представили в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников на контрольном этапе

Ф.И. ребёнка	I этап	II этап	Итого
Степан А.	Высокий	Высокий	Высокий
Данил В.	Низкий	Низкий	Низкий
Екатерина Г.	Высокий	Высокий	Высокий

Дарья Д.	Средний	Средний	Средний
Наталья Ж.	Высокий	Высокий	Высокий
Кирилл К.	Низкий	Низкий	Низкий
Михаил К.	Высокий	Высокий	Высокий
Михаил К.	Высокий	Высокий	Высокий
Анастасия А.	Средний	Средний	Средний
Кирилл К.	Высокий	Высокий	Высокий
Яна Л.	Высокий	Высокий	Высокий
Роман Л.	Средний	Средний	Средний
Дарья М.	Средний	Средний	Средний
Давид М.	Высокий	Высокий	Высокий
Александр Н.	Средний	Средний	Средний
Дамир О.	Средний	Средний	Средний
Виктор О.	Средний	Средний	Средний
Максим П.	Средний	Средний	Средний
Алексей П.	Высокий	Высокий	Высокий
Иван П.	Высокий	Высокий	Высокий
Валерия Р.	Высокий	Высокий	Высокий
Алиса Р.	Средний	Средний	Средний
Арина С.	Средний	Средний	Средний
Игнат С.	Высокий	Высокий	Высокий
Ксения С.	Высокий	Высокий	Высокий
Рахилия Х.	Высокий	Высокий	Высокий
Павел Ч.	Высокий	Высокий	Высокий

На контрольном этапе после реализации модели ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений на уроках русского языка учащиеся 1-го класса показали такие результаты:

- высокий уровень коммуникативных умений (15 человек – 58 %)
- средний (10 человек – 34 %) уровень коммуникативных умений;
- низкий уровень коммуникативных умений – 2 человека – 8 %.

На диаграмме мы представили результаты исследования уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников на контрольном этапе таким образом (Рис. 5):



Рис. 5. Уровень сформированности коммуникативных умений младших школьников на контрольном этапе

Повторная диагностика с применением той же, что и на констатирующем этапе, методики, включающей 2 этапа, по исследованию уровня коммуникативных умений младших школьников на контрольном этапе позволила обнаружить следующие изменения и проследить динамику уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников:

Таблица 5

Динамика уровня сформированности коммуникативных умений младшего школьника (в процентах)

Этап	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий	3 ч. – 12 %	14 ч. – 54 %	10 чел. – 34 %
Контрольный	15 ч. – 58 %	10 ч. – 34 %	2 чел. – 8 %

Младшие школьники на контрольном этапе смогли достигнуть высокого уровня сформированности коммуникативных умений, увеличив его с 12% до 58%, то есть на 46 %.

Средний уровень сформированности коммуникативных умений этих школьников на контрольном этапе пополнился за счёт тех, кто имел на начальном этапе низкий уровень коммуникативных умений – 32 %, и он

уменьшился за счёт перехода 12 учащихся на высокий уровень сформированности коммуникативных умений – 36%.

Низкий уровень коммуникативных умений данных школьников уменьшился с 34 % до 8 %, то есть на 26 %.

На диаграмме 5 мы показали динамику уровня сформированности коммуникативных умений младшего школьника таким образом (Рис. 6):

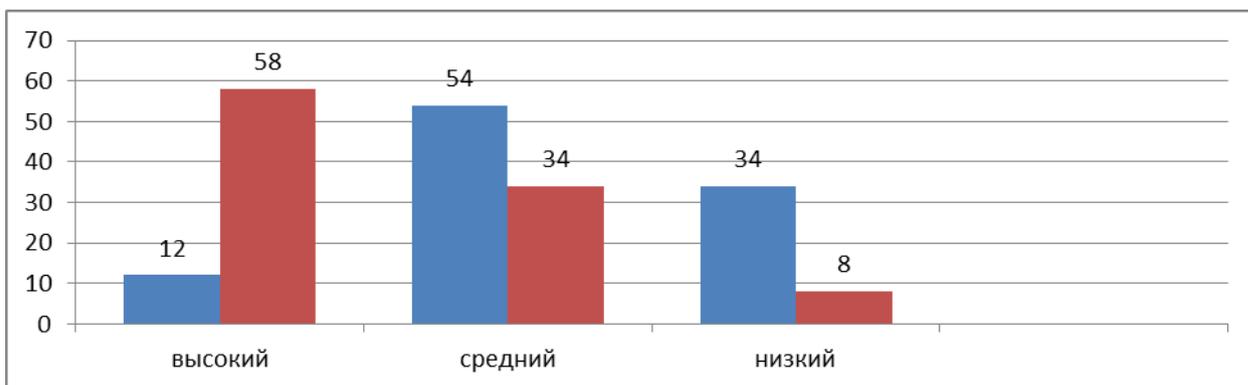


Рис. 6. Динамика уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников

Также мы хотим представить результаты диагностики уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников и их динамику опять-таки по каждому из 5 критериев отдельно, так как именно на их формирование и развитие были направлены модули первого блока модели реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника на формирующем этапе:

1. умение владеть средствами общения и умение отбирать материал и оформлять его в речи» характерно для 25 человек, или 93 % (> на 18 %);

2. умение вступить в контакт, обратиться к собеседнику, умение взаимодействовать и доброжелательно относиться к собеседнику присуще 24 человекам – 89 % (> на 18 %);

3. умение позитивно относиться к окружающим и умение выслушать товарищей, корректно выразить отношение к собеседнику свойственно 25 человекам – 93 % (> на 19 %);

4. умением коллективно обсуждать задания обладают 16 человек, или 59 % (> на 22 %);

5. умение выразить собственное мнение и формирование умения ориентироваться в ситуации общения имеют 15 человек – 56 % (> на 30 %).

Учащиеся 1-го класса теперь проявляют активность в общении, их характеризует умение слушать и понимать речь собеседника, строить общение с учетом ситуации, легко входя в контакт с детьми и преподавателем, ясно и последовательно выражая свои мысли, умело пользуясь формами речевого этикета, задавая вопросы и верно и развернуто отвечая на них, своевременно вступая в диалог и обоснованно завершая его.

Младшие школьники приобрели умение владеть средствами общения; получило развитие их умение взаимодействовать и доброжелательно относиться к собеседнику; раскрылось умение позитивно относиться к окружающим; возросло умение коллективно обсуждать задания; сформировалось умение выражать собственное мнение имеют 15 человек – 56 % (> на 30 %).

Из тех данных, которые нам удалось получить, можно сделать вывод, что модель ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений у учащихся 1-го класса на уроках русского языка доказала свою эффективность, что подтверждается результатами повторной диагностики сформированности коммуникативных умений, убедительно показавшими положительную динамику.

### **Выводы по 2 главе:**

Цель эмпирического исследования: проследить динамику уровня развития коммуникативных умений у младших школьников после реализации модели ситуативного подхода.

В эмпирическом исследовании приняли участие 27 учащихся начальной школы, а именно 1-го класса МАОУ СОШ № 2 г. Реж.

Для проведения исследования была взята диагностическая методика «Диагностика коммуникативных навыков учащихся» М.Р. Битянова, которая

предполагала определение уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников и состояла из двух этапов:

1. специальные диагностические задания на определение уровня коммуникативных умений;
2. наблюдение за речевой деятельностью младших школьников.

Проведение диагностического обследования позволило определить нам уровень сформированности коммуникативных умений у младших школьников, что отражается в их умении общаться как со своими сверстниками, так и с взрослыми. Не в меньшей степени затрагивает их умение владеть средствами общения, умение взаимодействовать и доброжелательно относиться к собеседнику, умение позитивно относиться к окружающим, умением коллективно обсуждать задания, умение выразить собственное мнение.

Данный уровень у каждого из них был различен. Но в основном из полученных данных констатирующей диагностики становится понятно, что младшим школьникам в основном присущ средний уровень (большой части диагностируемых учащихся – 14 человек – 54%). Также многие учащиеся 1-го класса имеют низкий уровень сформированности коммуникативных умений – 10 человек – 34 %. Высокий уровень сформированности коммуникативных умений присущ только 3 человека – 12 %.

После проведённого диагностирования мы занимались разработкой и реализацией модели ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений у учащихся 1-го класса на уроках русского языка.

Цель формирующего этапа: формирование коммуникативных умений младшего школьника путём реализации модели ситуативного подхода на уроках русского языка.

Модель реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника построена в соответствии с требованиями ФГОС НОО и включает в своё содержание 3 блока: «Организация работы с родителями», «Организация учебной деятельности с

учащимися на уроках русского языка путём ситуативного подхода», «Организация предметно-пространственной среды».

Блок «Организация учебной деятельности с учащимися на уроках русского языка путём ситуативного подхода» состоял из 5 модулей, которые соответствовали тем коммуникативным навыкам, которым, как показало первичное диагностирование, следует уделить особое внимание.

С целью выявления результатов, достигнутых в процессе введения ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений у учащихся 1-го класса на уроках русского языка, было проведено повторное исследование уровня сформированности коммуникативных умений младшего школьника.

Для более качественного и точного сравнения результатов двух экспериментов, чтобы изучить динамику уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников, при повторном обследовании учащимся предлагалась та же методика, что и на этапе констатирующего эксперимента, но на ином языковом материале. Контрольное исследование состояло из двух этапов: диагностических заданий и наблюдения. Младшие школьники на контрольном этапе смогли достигнуть высокого уровня сформированности коммуникативных умений, увеличив его с 12% до 58%, то есть на 46 %.

Средний уровень сформированности коммуникативных умений этих школьников на контрольном этапе пополнился за счёт тех, кто имел на начальном этапе низкий уровень сформированности коммуникативных умений – 32 %, и он уменьшился за счёт перехода 12 учащихся на высокий уровень коммуникативных умений – 36 %.

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений данных школьников уменьшился с 34 % до 8 %, то есть на 26 %.

Мы также представили результаты диагностики уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников и их динамику по каждому из 5 критериев отдельно. Именно на формирование и

развитие этих критериев были направлены модули первого блока модели реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника (формирующий этап):

1. умение владеть средствами общения и умение отбирать материал и оформлять его в речи характерно 25 человекам из 27, или 93 % (> на 18 %);

2. умение вступить в контакт, обратиться к собеседнику, умение взаимодействовать и доброжелательно относиться к собеседнику присуще 24 человекам – 89 % (> на 18 %);

3. умение позитивно относиться к окружающим и умение выслушать товарищей, корректно выразить отношение к собеседнику свойственно 25 человекам – 93 % (> на 19 %);

4. умением коллективно обсуждать задания обладают 16 человек, или 59 % (> на 22 %);

5. умение выразить собственное мнение и формирование умения ориентироваться в ситуации общения имеют 15 человек – 56 % (> на 30 %).

Из тех данных, которые нам удалось получить, можно сделать вывод, что разработанная нами модель ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений у учащихся 1-го класса на уроках русского языка доказала свою эффективность, что подтверждается результатами повторной диагностики уровня сформированности коммуникативных умений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщив результаты данного исследования, выполнив намеченные нами в ведении задачи и поставленную цель, сформулируем ряд выводов, отраженных в нашей магистерской диссертации.

Влияние общения в форме его положительного воздействия прослеживается во всех сферах психической жизни ребенка. Общение – решающий фактор общего психического развития ребенка в школьном возрасте. Речь развивается только в процессе общения, в связи с потребностью в коммуникации. Вместе с тем потребность в общении и характер отношений зависят и от партнера по общению, от того, с кем общается ребенок. В школьном возрасте существуют две сферы общения – с взрослым и со сверстником.

Решающим фактором становления общения ребенка психологи считают его взаимодействие с взрослыми, отношение к нему педагога как к личности, учет уровня сформированности коммуникативной потребности, который достигнут ребенком на данном этапе развития. Стиль общения учителя с детьми, его ценностные установки отражаются в отношениях учащихся между собой, в психологическом микроклимате класса. Особое воздействие на становление психической жизни младшего школьника оказывает успешность развития его отношений со сверстниками. Таким образом, существует единая система формирования общения ребенка, развития его коммуникативных навыков, формирования его личности.

В связи с приоритетной значимостью рассмотрения теоретических аспектов данной проблемы, а также практической необходимостью в определении содержания обучения, направленного на формирование коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста, и было организовано данное исследование.

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования коммуникативных навыков младшего школьника, мы

охарактеризовали понятия коммуникации и общения, коммуникативных навыков, коммуникативной потребности.

Коммуникативными умениями мы стали считать осознанные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

Речевые ситуации мы определили как совокупность условий, вовлекающих человека в речевое общение.

Мы убедились в том, что научить общению – значит научить говорению и письму на уровне, который соответствует понятию «хорошая речь» (что предполагает как минимум три признака: богатство, точность и выразительность речи), аудированию и чтению.

Во многом обеспечивая реализацию принципа коммуникативной направленности обучения русскому языку, ситуативные упражнения, реализуя ситуативный подход, играют большую роль в решении проблемы коммуникативного развития учащихся, так как стимулируют речемыслительную деятельность субъектов учебного процесса, помогают в выстраивании речевого взаимодействия и автоматизации навыков и умений в общении.

Но главное, что мы поняли, что научиться правильной и выразительной речи на уроках русского языка младшим школьникам помогает ситуативный подход, благодаря которому учащиеся учатся говорить на уроке; учатся слышать звучащее слово, разбираться в его оттенках, чувствовать его силу, учатся внимательно слушать и т. д.

Решая поставленные задачи теоретического исследования, мы разработали критерии, показатели и комплексную методику диагностики уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников.

Цель эмпирического исследования: проследить динамику уровня сформированности коммуникативных навыков у младшего школьника.

В эмпирическом исследовании приняли участие 27 учащихся начальной школы, а именно 1-го класса МАОУ СОШ № 2 г. Реж.

Для проведения исследования была взята диагностическая методика «Диагностика коммуникативных навыков учащихся» М.Р. Битянова, которая предполагала определение уровня коммуникативных умений младших школьников и состояла из двух этапов:

1. специальные диагностические задания на определение уровня коммуникативных умений;
2. наблюдение за речевой деятельностью младших школьников.

Проведение диагностического обследования позволило определить нам уровень сформированности коммуникативных умений у младших школьников, что отражается в их умении общаться как со своими сверстниками, так и с взрослыми. А также затрагивает их умение владеть средствами общения, умение взаимодействовать и доброжелательно относиться к собеседнику, умение позитивно относиться к окружающим, умением коллективно обсуждать задания, умение выразить собственное мнение.

Данный уровень у каждого из них был различен. Но в основном из полученных данных констатирующей диагностики становится понятно, что младшим школьникам в основном присущ средний уровень (большой части диагностируемых учащихся – 14 человек – 54%). Также многие учащиеся 1-го класса имеют низкий уровень сформированности коммуникативных умений – 10 человек – 34 %. Высокий уровень сформированности коммуникативных умений присущ только 3 человека – 12 %.

После проведённого диагностирования мы занимались разработкой и реализацией модели ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений у учащихся 1-го класса на уроках русского языка.

Цель формирующего этапа: формирование коммуникативных умений младшего школьника путём реализации модели ситуативного подхода на уроках русского языка.

Модель реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника построена в соответствии с требованиями ФГОС НОО и включает в своё содержание 3 блока: «Организация работы с родителями», «Организация учебной деятельности с учащимися на уроках русского языка путём ситуативного подхода», «Организация предметно-пространственной среды».

Блок «Организация учебной деятельности с учащимися на уроках русского языка путём ситуативного подхода» состоял из 5 модулей, которые соответствовали тем коммуникативным умениям, которым, как показало первичное диагностирование, следует уделить особое внимание.

С целью выявления динамики результатов, достигнутых в процессе разработки и апробации модели ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений у учащихся 1-го класса на уроках русского языка, было проведено повторное исследование уровня сформированности коммуникативных умений младшего школьника.

Для более качественного и точного сравнения результатов двух экспериментов, чтобы изучить динамику уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников, при повторном обследовании учащимся предлагалась та же методика, что и на этапе констатирующего эксперимента, но на ином языковом материале. Контрольное исследование состояло из двух этапов: диагностических заданий и наблюдения. Младшие школьники на контрольном этапе смогли достигнуть высокого уровня сформированности коммуникативных умений, увеличив его с 12% до 58%, то есть на 46 %.

Средний уровень сформированности коммуникативных умений этих школьников на контрольном этапе пополнился за счёт тех, кто имел на начальном этапе низкий уровень сформированности коммуникативных умений – 32 %, и он уменьшился за счёт перехода 12 учащихся на высокий уровень коммуникативных умений – 36 %.

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений данных школьников уменьшился с 34 % до 8 %, то есть на 26 %.

Мы также представили результаты диагностики уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников и их динамику по каждому из 5 критериев отдельно. Именно на формирование и развитие этих критериев были направлены модули первого блока модели реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника (формирующий этап):

1. умение владеть средствами общения и умение отбирать материал и оформлять его в речи характерно 25 человекам из 27, или 93 % (> на 18 %);

2. умение вступить в контакт, обратиться к собеседнику, умение взаимодействовать и доброжелательно относиться к собеседнику присуще 24 человекам – 89 % (> на 18 %);

3. умение позитивно относиться к окружающим и умение выслушать товарищей, корректно выразить отношение к собеседнику свойственно 25 человекам – 93 % (> на 19 %);

4. умением коллективно обсуждать задания обладают 16 человек, или 59 % (> на 22 %);

5. умение выразить собственное мнение и формирование умения ориентироваться в ситуации общения имеют 15 человек – 56 % (> на 30 %).

Из тех данных, которые нам удалось получить, можно сделать вывод, что модель ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений у учащихся 1-го класса на уроках русского языка доказала свою эффективность, что подтверждается результатами повторной диагностики сформированности коммуникативных навыков, убедительно показавшими положительную динамику.

Таким образом, поставленные задачи решены в полном объеме, цель магистерской работы достигнута – разработана и апробирована модель по реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что процесс формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка будет более эффективным при наличии следующих педагогических условий: при использовании специально созданной модели по реализации ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений детей младшего школьного возраста.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова, И. Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся [Текст] / И. Н. Агафонова // Управление начальной школой. – № 2. – С. 11-17.
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2017. – 448 с.
3. Базарская, Н. И. О некоторых особенностях коммуникативного поведения // Язык и национальное сознание. [Текст] / Н. И. Базарская. – Воронеж : Русь, 2016. – 340 с.
4. Берман, И. М., Бухбиндер, В. А. Ситуативность и обучение устной речи [Текст] / И. М. Берман, В. А. Бухбиндер. – М. : Эксмо, 2015. – 457 с.
5. Бодалев, А. А. Психология общения : избранные психологические труды. [Текст] / А. А. Бодалев. – М. : Прогресс, 2015. – 457 с.
6. Бориснёв, С. В. Социология коммуникации : Учеб. пособие для вузов. [Текст] / С. В. Бориснёв. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2016. – 325 с.
7. Бородич, А. М. Методика развития речи детей. [Текст] / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 2016. – 470 с.
8. Брудный, А. А. Понимание и общение. [Текст] / А. А. Брудный. – М. : Просвещение, 2015. – 315 с.
9. Буева, Л. П. Человек : деятельность и общение. [Текст] / Л. П. Буева. – М. : Астрель, 2015. – 380 с.
10. Вершинина, Н. В. Коммуникативное развитие младших школьников // Молодой ученый. [Текст] / Н. В. Вершинина. – 2015. – № 20.1. – С. 10-12.
11. Вершинина, Н. В. Возможности формирования коммуникативной речевой культуры младших школьников средствами русского этикета [Текст] / Н. В. Вершинина // Русский язык в контекст национальной культуры: сборник статей : материалы III Международной научной

- конференции (21 –23 мая 2014 г.). – Изд-во Мордов. гос.ун-та. – Саранск, 2015.– С. 31 – 35.
12. Вершинина, Н. В. Развитие лингво-риторических умений как основа формирования коммуникативно-речевой компетентности учащихся начальных классов [Текст] / Н. В. Вершинина // Научно-методическое обеспечение региональной системы общего образования в условиях реализации ФГОС: монография / под ред. Т.И. Шукшиной. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т., 2014. – 20 с.
  13. Вершинина, Н. В. Творческая самостоятельность как основа для формирования языковой личности младшего школьника [Текст] / Н. В. Вершинина // Гуманитарные науки и образование. – №1. – 2015. – С. 27-31.
  14. Виноградова, Н. Ф., Куликова Т. А. Дети, взрослые и мир вокруг. [Текст] / Н. Ф. Виноградова, Т. А. Куликова, – М. : Высшая школа, 2016. – 510 с.
  15. Выготский, Л. С. Мышление и речь. [Текст] / Л. С. Выготский, – М.: Лабиринт, 2014. – 352 с.
  16. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика. [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2014. – 336 с.
  17. Гез, Н. И., Ляховицкий, М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. [Текст] / Н. И. Гез. – М. : Высшая школа, 2018. – 373 с.
  18. Гойхман, О. Я., Надеина, Т. М. Речевая коммуникация: учебник [Текст] / Под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 2014. – 272 с.
  19. Гурьянова, Н. В. Понятие языка, знания языка и овладения этим знанием в концепции языка и мышления Н. Хомского // Учён. зап. Ульянов. гос. ун-та. [Текст] / Н. В. Гурьянова. – Ульяновск, 2015. – Вып. 2. – С. 182–191.

20. Дейкина, А. Д. Новации в методике преподавания русского языка. // Русский язык в школе. [Текст] / А. Д. Дейкина. – М. : ИНФРА-М, 2017. – №3. – 105 с.
21. Жинкин, Н. И. Язык – речь – творчество : Избранные труды. [Текст] / Н. И. Жижкина. – М. : Смысл, 2018. – 335 с.
22. Зайцева, К. П. Об актуальности формирования коммуникативных способностей в учебной деятельности младших школьников. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/ofTline/2011/1552.Htm> (дата обращения: 12.10.2018).
23. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. В 2-х томах [Текст] / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Т. 1. – М. : Педагогика, 2016. – 457 с.
24. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному [Текст] / И. А. Зимняя // Русский язык за рубежом. – 2015. – №5. – С. 11– 19.
25. Зимняя, И. А. Развитие речи как формирование умения решать коммуникативные речевые задачи [Текст] / И. А. Зимняя, Т. С. Путиловская. – М. : Выбор, 2015. – 414 с.
26. Злобива, Е. Г. Общение как фактор развития личности. [Текст] / Е. Г. Злобива. – К., 2016. – 375 с.
27. Изаренков, Д. И. Обучение диалогической речи. [Текст] / Д. И. Изаренков – М. : Русский язык, 2016. – 154 с.
28. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. [Текст] / Н.А. Ипполитова. – М. : Речь, 2017. – 411 с.
29. Каган, М. С. Диалоги. [Текст] / М. С. Каган. – СПб. : Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2016. – 355 с.
30. Каган, М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений. [Текст] / М. С. Каган. – М. : Проспект, 2014. – 420 с.
31. Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. [Текст] / О. М. Казарцева. – М. : Флинта, Наука, 2016. – 290 с.

32. Калугина, А.А. Реализация ситуативного подхода при формировании коммуникативных навыков младшего школьника // Научное сообщество студентов XXI столетия. [Электронный ресурс]. URL: [https://sibac.info/archive/guman/6\(66\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/6(66).pdf) (дата обращения: 15.09.2018).
33. Капинос, В. И. Активизация методов работы по развитию речи // Совершенствование методов обучения русскому языку [Текст] / Сост. А. Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 2016. – С. 34–43.
34. Капинос, В. И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности [Текст] / В. И. Капинос // Русский язык в школе.– 2017. – № 4. – С. 16 – 20.
35. Ключева, Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. [Текст] / Н. В. Ключева. – Ярославль : Академия развития, 2017. – 237 с.
36. Князева, В. В. Педагогика: словарь научных терминов. [Текст] / В. В. Князева. – М.: Вузовская книга, 2014. – 872 с.
37. Ковылова, Е. В. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). [Текст] / Е. В. Ковылова. – Минск : Фетра Системс, 2016. – 431 с.
38. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Астрель, 2015. – 520 с.
39. Коломинский, Я. Л. Психология общения. [Текст] / Я. Л. Коломинский. – М. : Знание, 2014. – 370 с.
40. Колшанский, Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. [Текст] / Г. В. Колшанский. – М. : Пресс, 2014. – 380 с.
41. Краевская, Н. М. К проблеме ситуаций в лингвистике и методике // Русский язык за рубежом. [Текст] / Н. М. Краевская. – 2016. – № 1. – С. 15.-17.

42. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 2015. – 325 с.
43. Лелюшкина, К. С. Принцип ситуативности в обучении иноязычному личностно-ориентированному общению [Текст] / К. С. Лелюшкина // Вестник ТГПУ : Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 103.-105.
44. Леонтьев, А. А. Психология общения. [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Академия, 2016.– 498 с.
45. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Эксмо, 2014. – 350 с.
46. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения. [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 2015. – 345 с.
47. Ломов, Б. Ф. Проблема общения в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. // Вопросы психологии.– 2018. – №4.– С. 21 – 29.
48. Львов, М. Р. Языковая норма и культура речи [Текст] / М. Р. Львов. // РЯШ. – 2016, №8. – С. 3-8.
49. Мильруд, Р. П. Повышение эффективности речевой ситуации как методического приема обучения. [Текст] / Р. П. Мильруд. – М. : Пед. общество России, 2015. – 319 с.
50. Мильруд, Р. П. Речевая ситуация как методический прием обучения [Текст] / Р. П. Мильруд. // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 1. – С. 38–40.
51. Мудрик, А. В. Общение как объект педагогических исследований [Текст] / А. В. Мудрик. // Проблемы общения и воспитания. Тарту : Изд-во Тарт. ун-та, 2014. – т.1. – С. 36 – 60.
52. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2016. – 448 с.
53. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Прогресс, 2015. – 320 с.

54. Пассов, Е. И., Царьков В. Б. Концепции коммуникативного обучения. [Текст] / Е. И. Пассов, В. Б. Царьков. – М. : Совершенство, 2017. – 350 с.
55. Пашковская, Н. А. Коммуникативно-ориентированный курс языка. [Текст] / Н. А. Пашковская. – М. : Владос, 2016. – 335 с.
56. Платонов, Ю. П.. Введение в социальную психологию : учебное пособие. [Текст] / Ю. П. Платонов. – СПб. : СПбГИПСР, 2017. – 498 с.
57. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст] / Авт.-сост. В. А. Мижериков. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2018. – 540 с.
58. Рогов, Е. И. Психология общения. [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 2016. – 335 с.
59. Романова, Н. С. Пособия по развитию речи // Логопед.– 2014.– № 2. – С. 62 – 65.
60. Российская педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Vuks/Pedagog/russpenc/13.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Vuks/Pedagog/russpenc/13.php) (дата обращения: 15.07.2018).
61. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. –М. : Проспект, 2014. – 498 с.
62. Рыбалко, Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособие. [Текст] / Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Аврора, 2016. – 374 с.
63. Семенова, Т. В., Семенова М. В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. [Текст] / Т. В. Семенова. – ИЯШ. – 2015. – № 1. – С. 22-27.
64. Словарь лингвистических терминов. [Текст] / О.С. Ахманова. – М. : Астрель, 2016. – 608 с.
65. Стативка, В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : Монография. [Текст] / В. И. Стативка. – Сумы: Редакционно-издательский отдел СумГПУ им. А.С.Макаренко, 2014. – 332 с.
66. Столяренко, Л. Д. Основы психологии. [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/д, Феникс, 2018. – 703 с.

67. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) (с изм. и доп.). [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/197127> (дата обращения: 19.10.2018).
68. Федоренко, Л. П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку. [Текст] / Л. П. Федоренко. – Курск, 2014. – 360 с.
69. Формирование коммуникативных умений младших школьников [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-kommunikativnyhumeniy-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 15.10.2018).
70. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников в условиях досугового центра [Электронный ресурс]. URL: [Bestreferat.ru \[сайт\]: http://www.bestreferat.ru/referat-150309.html](http://www.bestreferat.ru/referat-150309.html) (дата обращения: 01.10.2018).
71. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1552.htm> (дата обращения: 10.07.2018).
72. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской. // Народное образование. – 2015. – № 2 – 63 с.
73. Чулкова, А. В. Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста. [Текст] / А. В. Чулкова. – Волгоград : Перемена, 2016. – 168 с.

74. Шипицына, Л. М., Заширинская О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А. Азбука общения : Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. [Текст] / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, А. П. Воронина, Т. А. Нилова. – М. : Детство - Пресс, 2014. – 459 с.
75. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. [Текст] / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2014. – 99 с.
76. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Гардерика, 2015. – 590 с.
77. Якобсон, Р. Речевая коммуникация // Избранные работы. [Текст] / Р. Якобсон. – М. : Прогресс, 2015. – 659 с.

Диагностика речевых умений младших школьников (на основе диагностики речевого развития О. Ушаковой, Е. Струниной)

1.Отгадай загадку:

Хвост с узорами,  
Сапоги со шпорами,  
Песни распевает,  
Время считает. (Петух)

Почему ты считаешь, что это петух?

2.О чем говорится в пословице «Волков бояться, в лес не ходить»?

Что означает слово «лес»? как ты его понимаешь? Какие ты знаешь пословицы и поговорки о труде? О дружбе?

3.Подбери пословицу близкую по смыслу «Любопытному на днях прищемили нос в дверях». Как сказать по- другому?

Составь свое предложение со словом «нос».

4.О чем говорится в пословице «Май – холодный, год – хлебобобный».

Составь свое предложение со словом «холодный».

5.О чем говорится в пословице «Волка бояться и от белки бежать».

Составь свое предложение со словом «бежать».

6.Повтори за мной «Проворонила ворона вороненка». Какие звуки здесь встречаются чаще всего?

Какие ты еще знаешь скороговорки?

7.Закончи пословицу:

«Человек от лени болеет, а от труда ... (здоровеет)».

«Февраль мосты строит, а март их ... (портит)».

«Труд человека кормит, а что портит? (лень)».

8.Послушай потешку:

Ай, дуду, дуду, дуду!

Потерял мужик дугу.

Шарил, шарил – не нашел,

Сам заплакал и пошел.

И домой он не шел, а...Как сказать по - другому? Настроение у него было ... А если бы он нашел дугу, то домой бы не шел, а...

И настроение у него было бы ....

Какие ты знаешь еще потешки?

9.Послушай стихотворение:

Чики – чики – чикалочки,

Едет мужик на палочке,

Жена на тележке –

Щелкает орешки.

Можно ли так сказать? Как сказать правильно?

Какие ты знаешь небылицы.

10.Какие ты знаешь колыбельные песни?

11.Какие ты знаешь считалки?

12.Придумай небольшой рассказ по пословице «Окончил дело, гуляй смело».

Принципы развития коммуникативных навыков



### Ситуативные упражнения и задания формирующего этапа

Для отработки навыков связной монологической речи (описания) мы использовали игровую ситуацию «Отгадай, кто я». Дети «перевоплощались» в животных, взрослых или вещи и рассказывали о себе. Остальные отгадывали, кто это.

При общении ребенка со взрослым для преодоления речевого негативизма мы создавали ситуации, которые стимулировали речевое общение ребенка с окружающими его взрослыми и со своими сверстниками:

Во-первых, использовались альтернативные вопросы (вместо «скажи», «повтори»), типа: «Какую книгу тебе дать, Е. Пермяк «Как Маша стала большой» или Л.Воронкова «Что сказала бы мама?». В ходе ответа ребенок обязательно должен был использовать речь, обосновывая свой выбор.

Во-вторых, речевое общение взрослого и ребенка становилось оправданным на бытовом уровне. Поэтому следующий вид коммуникативной ситуации – общение в ходе выполнения поручения. Взрослый просил принести ту или иную книгу, предварительно переставив его с привычного на недоступное для учащегося место, например, на верхнюю полку книжного шкафа. При этом важно предусмотреть, чтобы ученик сам не мог достать предмет, и был вынужден обратиться к учителю. Взрослый в свою очередь стимулировал обращение ребенка: «Что ты хочешь взять? «Орфографический словарь»? Как надо попросить? – Дай (те), пожалуйста, «Орфографический словарь». В качестве поощрения ребенок получал искомое. В этой ситуации используются элементы эхолалии [60].

Третий вид коммуникативных ситуаций – опосредованное общение с игрушкой или с животными. В процессе игры типа «В гостях у тёти Кати» или ухода за животными и птицами педагог поощрял ученика к высказываниям: «Попроси у тети посмотреть семейный альбом. – Покажи,

тётя Катя, свой семейный альбом и расскажи историю этих фотографий»; «Поговорим с попугайчиком. – Хорошая, птичка, хорошая».

В дидактической игре «Пойми меня» мы учили детей понимать, что согласно выполненной роли, в речи людей используются соответствующие слова и выражения, благодаря которым мы можем определить, о ком идет речь. Аналогичному разбору подвергались сказочные и игровые роли (в сюжетно-ролевых, подвижных, дидактических, театрализованных, режиссерских играх). Выступление школьника в роли «хранителя времени», оформителя выставок, экскурсовода, «блюстителя порядка» способствовало пониманию значимости социальных ролей и освоению соответствующего коммуникативного поведения.

Было проведено ряд ситуативных упражнений и заданий на развитие коммуникативных навыков. Ситуативные задания, подбираемые нами, обладали хорошим потенциалом для формирования всех видов речевой деятельности на разных этапах обучения. Во многом обеспечивая реализацию принципа коммуникативной направленности обучения русскому языку, они играли большую роль в решении проблемы коммуникативного развития учащихся, так как они стимулировали речемыслительную деятельность субъектов учебного процесса, помогали в выстраивании речевого взаимодействия и автоматизации навыков и умений в общении.

На уроках русского языка нами были использованы варианты игр и упражнений, которые адаптировались и модифицировались в зависимости от темы урока русского языка Они были такими [27]:

#### 1. Ситуативное задание к теме «Ударение».

На доске учитель заранее записал предъявляемые учащимся слова: пропасть, замок, свёкла, кружки, стрелки, белки, хлопок, мука, плачу, полки. Преподаватель предлагает школьникам в один столбик записать слова, где ударение падает на первый слог. Во второй – ударение приходится на второй слог. Учащиеся зачитывают свои ответы. Они понимают, что вариантов много и теряются в своих догадках. Педагог предлагает обратиться к

словарю. Ученики приходят к выводу, что ударение может изменить смысл слова и любой из вариантов был правильным.

## 2. Ситуативное задание к теме «Корень слова».

На доске написано слово «снегопад». Необходимо выделить в слове корень. Мнения учащихся разделяются. На основе словообразовательного анализа ученики приходят к новому способу выделения корня (в сложных словах).

## 3. Ситуативное упражнение «Найди себе пару» [38].

Цель упражнения: развитие прогностических возможностей и интуиции;

– формирование у членов группы установки на взаимопонимание. Каждому участнику при помощи булавки прикрепляется на спину лист бумаги. На листе нарисован сказочный герой или литературный персонаж, имеющий свою пару. Например: Крокодил Гена и Чебурашка, Винни Пух и Пятачок т.д. Каждый участник должен отыскать свою «вторую половину», опрашивая группу. При этом запрещается задавать прямые вопросы типа: «Что у меня написано на листе?». Отвечать на вопросы можно только словами «да» и «нет». Участники беседуют друг с другом. На упражнение отводится 10-15 минут.

## 4. Ситуативное упражнение «Дар убеждения» [65].

Цель упражнения: оказание помощи участникам в понимании того, что такое убедительная речь, развитие навыков убедительной речи. Вызываются два участника. Каждому из них ведущий дает спичечный коробок, в одном из которых лежит цветная бумажка. После того, как оба участника выяснили, у кого из них в коробке лежит бумажка – каждый начинает доказывать «публике» то, что именно у него в коробке лежит бумажка.

Задача публики решить путем консенсуса, у кого же именно лежит в коробке бумажка. В случае, если «публика» ошиблась – ведущий придумывает ей наказание (например, на протяжении одной минуты вспомнить как можно больше и записать слова на букву «п»). Во время

обсуждения важно проанализировать те случаи, когда «публика» ошибалась – какие вербальные и невербальные компоненты заставили её поверить в ложь.

#### 5. Ситуативная задача.

-Вы экскурсоводы, ведете экскурсию для младших классов. Опишите картину ярко, образно и доступно. Объясните, что и почему вам особенно нравится, чем вы хотите вызвать заинтересованный отклик у зрителей. (конкурс экскурсоводов). Прием «побуждающего от проблемной ситуации диалога».

Тема урока: Правила переноса. Задание такое: помогите составить предложение. Даны следующие слова: солнца, яркие цветы любят первые лучи весенние Запись на доске составленного предложения: Первые весенние цветы любят яркие лучи солнца. (слово яркие не вмещается) Что же делать? Варианты детей: Я-ркие ярки-е яр-кие ярк-ие (ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ).

6. Прием «подводящего диалога». Данной приём, подводящий к теме, – цепочка вопросов и заданий, которые приведут учащихся к формулированию темы. Например:

Тема: «Мягкий знак после шипящих на конце существительных женского рода»: мяч дочь шалаш печь камыш мышь.

Личностно – значимый познавательный вопрос по теме «Омонимы. Многозначные слова»

– Если буквы Т, Р, У, С, И, Т, Ъ сложить, что получится?

Как что? Слово «трусить».

Не слово, а слова. И целых три!

Почему три слова?

Ответить правильно надо так: Обратимся к вопросу в начале задания. Если это сочетание букв (звуков) мы произнесем с ударением на [у], прозвучит слово **тру'сить**, то есть бояться, пугаться чего-либо, кого-либо, поддаваться чувству страха, обнаруживать робость.

У Агнии Барто мы читаем:

Хоть сыночек невелик, невелик,

Мама трусить не велит, не велит.

Если в этом сочетании букв (звуков) поставим ударение на [и], то получим сразу два одинаково звучащих глагола. Но каждый со своим значением.

Один глагол **труси'ть** имеет значение ехать, бежать рысцой, бежать неторопливо, мелким, частым шагом. М. Пришвин записывает в дневнике: «Я слегка отпустил поводья и моя лошаде́нка сама **труси'т**, освобождая меня от забот».

Бежать неторопливо могут не только животные. В одной из современных повестей читаем: «Дядя Вася **труси'л** вприпрыжку, совсем молодому, забыв о своих годах».

Другой глагол **труси'ть** имеет значение «сыпать, тряся», «сыпать, вытряхивая из чего-нибудь», «стряхать плоды с деревьев»: трусить муку из мешка, трусить порох на полку ружья.

Итак, из одного варианта сочетаний букв мы получили три самостоятельных слова. Они занесены в словари и подробно описаны. Два из них принимаются всеми без исключения. Это **тру'ситься** (бояться) и **труси'ть** (бежать рысцой). А вот третьему глаголу **труси'ть** (сыпать, тряся) языковеды дают самые разные оценки. Но в одном знатоки речевой культуры единодушны: употреблять это слово надо правильно в соответствии с нормами русского литературного языка.

На уроках мы старались создавать разнообразные проблемные ситуации. Например, к теме урока: «Речевой этикет: слова приветствия» мы организовали такие ситуации [12]:

1.Создание учебной ситуации «удивление».

– Послушайте стихотворение Г. Остера.

Если ты пришел к знакомым,

Не здоровайся ни с кем.

Слов «пожалуйста», «спасибо»

Никому не говори.

Отвернись и на вопросы

Ни на чьи не отвечай.

И тогда никто не скажет

Про тебя, что ты болтун.

Вот такие «Вредные советы» предлагает читателям Григорий Остер.

– Понравился ли вам эти советы? Почему? Вы правильно догадались, что стихи написаны в шуточной форме, и поэтому следовать таким советам нельзя и даже вредно.

– А теперь расскажите мне (просит учитель): «Какие слова произносят люди при встрече? Как можно поприветствовать своего товарища? Каждому ли человеку можно сказать «привет»? Какие слова-приветствия нами сейчас были названы?».

2.Создание учебной ситуации «конфликт» (разные мнения первоклассников).

Попробуем применить знания, которые мы приобрели на сегодняшнем уроке, в конкретных ситуациях.

а. Ты вошёл в автобус с задней площадки и увидел, что у передней двери стоят твои друзья. Надо ли здороваться с ними? (Невежливо приветствовать издалека. Надо подойти поближе и поздороваться. А так же разрешается поздороваться кивком головы или с помощью жестов)

б. В школьном коридоре разговаривают учителя. Среди них ты увидел свою классную руководительницу. Как ты её поприветствуешь? (В школе надо здороваться со всеми взрослыми.)

в. Ты идёшь с товарищем по улице. Он поздоровался с незнакомым тебе человеком. Надо ли тебе тоже с ним здороваться?

Разыграйте в парах речевые ситуации. Меняется ли цель речи? Меняется ли содержание приветствий?

Ты просыпаешься и приветствуешь маму. Она отвечает.

На улице ты приветствуешь одноклассника. Он отвечает.

В классе ты приветствуешь учителя. Он отвечает.

Тебя пригласил друг поиграть у него дома. «Надо написать записку маме»,- решаешь ты. Напиши такую записку. Обрати внимание на тон записки. В чём разница между запиской и письмом?

Напиши поздравительную открытку любому своему однокласснику. Поздравь его с окончанием первого учебного года.

Например, в основу проблемных ситуаций с «затруднением» нами было положено противоречие между необходимостью и невозможностью выполнить требования учителя. Школьникам давались задания или невыполнимые вообще, или не похожие на все предыдущие. Пример ситуации, когда противоречие возникает между несколькими мнениями, нами используемый, приведём такой [47]:

На доске вывешены картинки: солнце, сердце, лестница. У доски два ученика записывают предложенные слова (с обратной стороны крылышек), а остальные делают записи в тетрадях.

– Помощники готовы? Садитесь, пожалуйста.

– Какое было задание? Записать слова по картинкам.

– Проверим. Доска открывается. Смотрим, сравниваем. Школьники видят несоответствие в написании. (Если нет, то на этот случай у педагога заготовлена правильная запись данных слов).

– А в ваших тетрадях как? Сравните у себя и у соседа. Поднимите руку у кого записи различаются? Ребята, картинки были для всех одинаковые, почему написали по-разному?

– Сколько мнений на уроке? «2». Какие?

– Одни написали с согласной в середине слова, а другие писали без согласных.

– А почему получились разные мнения? Как вы думаете?

Ответы детей: Мы этого не знаем. Когда я себе диктовал слова, я этих звуков не слышал.

– А у кого написано с согласной, почему ты её написал.

- Я могу её произнести и поэтому написал.
- Чем похожи эти слова? (Мы в них не слышим согласный звук.)
- Чего же мы не знаем? (Нужно или нет писать согласную букву, если на этом месте мы не слышим никакого звука.)
- Сегодня на уроке мы попробуем эту проблему решить (переход к новой теме).

Для реализации ситуативного подхода мы использовали проблемные вопросы, решаемые нами на уроках русского языка. Например:

Почему в словах под ударением после твердого согласного в сочетаниях «жи - ши» пишется гласный, обозначающий мягкость согласного? Одинакова ли роль «хитрых гласных» в словах «якорь» и «моряк»?

Мы регулярно проводили занятия по речевому этикету. Цель таких уроков – ознакомить учащихся с правилами вежливого поведения и речи; сформировать умение активно пользоваться различными этикетными формами в устной и письменной речи с учётом речевой ситуации.

Вот ряд примеров речевых ситуаций и упражнения, которые мы использовали на уроках русского языка [74]:

1. Утро. Ты проснулся. В комнату входит мама, вероятно, чем-то огорчённая. Употребь такую форму приветствия, которая, возможно, поднимет ей настроение. Какие добрые слова помогут в этой ситуации?

2. В школьном коридоре разговаривают учителя. Среди них ты видишь свою классную руководительницу. Проходя мимо, ты вежливо говоришь: «Здравствуйте, Елена Алексеевна!» Допущена ошибка (какая?) Или всё в порядке?

3. Тыходишь в класс. Учителя нет в классе, только дети. Какие слова ты произнесёшь? Дай как можно больше ответов. Что, с твоей точки зрения, вежливо? Что не совсем вежливо? Какие варианты неприемлемы?

4. Ситуация изменилась. В классе учитель и дети. Какие слова ты произнесёшь, входя в класс?

Среди форм, способствующих переводу знаний в деятельность и поведение, существенную роль занимали дидактические игры, помогающие смоделировать определённые ситуации. В ходе эксперимента нами были специально разработаны игры, направленные на формирование у детей коммуникативных умений, применяющиеся нами дидактические игры не нуждаются в специальной методике руководства ими, однако, имеют ряд специфических особенностей, которые необходимо учитывать:

Предлагаемые игры, в основном, были словесными. Такие, как: «Пойми меня», «Позвони мне, позвони», «Управляем роботом», «Зашифрованное письмо», «Оживи маску».

Участвовать в дидактических играх дети могли от собственного лица или от лица литературного героя. Во втором случае игры приобретали сюжетный характер.

Дидактические игры ориентировали детей на процессуальную сторону, так как в них не определен критерий выигрыша. В них поощрялось выполнение инструкций.

Игровые правила носили организационный характер (соблюдение очереди, действие по инструкции и др.) и не ограничивали коммуникативного поведения и творчества участников, предоставляя возможность самостоятельно определить недостатки и преимущества используемых вербальных и невербальных средств общения.

Приведём пример одной из дидактических игр, которая нами проводилась. Это игра – «Магазин игрушек».

Цель: игра учит детей описывать предмет, находить его существенные признаки, узнавать предмет по описанию, закрепляет навыки общения в общественных местах.

Дидактический материал – картинки с изображением игрушек, прикреплённых к магнитной доске.

Педагог, обращаясь к учащимся, говорит:

У нас открылся магазин! Посмотрите, сколько в нём красивых игрушек! Вы сможете их купить, но чтобы купить игрушку, нужно выполнить одно условие: не называть её, а описывать, при этом смотреть на игрушку нельзя. По вашему описанию продавец узнает её и продаст вам.

Короткой считалочкой выбирают продавца. Первым покупает игрушку педагог, показывая, как надо выполнять правила игры:

– Здравствуйте! Я хочу купить у вас игрушку. Она круглая, резиновая, умеет прыгать, с ней любят играть дети.

Продавец подаёт покупателю мяч.

– Спасибо, какой красивый мяч! – говорит педагог и садится на стул, держа в руках мяч.

Продавец называет имя любого из учеников. Тот подходит и описывает игрушку, которую он выбрал для покупки:

– А мне продайте, пожалуйста, такую игрушку: она пушистая, оранжевая, у неё длинный красивый хвост, узенькая мордочка и хитренькие глазки.

Продавец подаёт игрушку-лису. Покупатель благодарит и садится на место. Игра продолжается до тех пор, пока все учащиеся не купят игрушки. Роль продавца выполняли школьники по очереди. Учитель участия в игре не принимал, наблюдая за ней лишь издали.

Из сюжетно - ролевых игр, формирующих коммуникативные навыки, была организована, например, сюжетно – ролевая игра «Театр».

Примерный объем знаний: назначение театра, правила поведения в нем и других общественных местах.

Работа на уроке: по ознакомлению с окружающим – рассматривание иллюстраций по теме игры через компьютер; по развитию речи – составление рассказов «Что я видел в театре?»; дидактическая игра «Три поросенка».

Наиболее перспективно коррекционно-развивающее образование, что основано на гуманистическом, личностно-ориентированном подходе.

Переход к личностно-ориентированной модели образования предполагает освоение теоретического мышления и такой организации обучения детей, когда они выступают субъектами учебной деятельности; основой становится восприятие учащегося через призму его права быть человеком. Человек понимается как синтез лучших и наиболее важных качеств его характера.

Способы общения предполагают умения стать на позицию школьника, учесть его точку зрения и не игнорировать его чувства и эмоции. При этом поощряются не только успехи, дисциплинированность школьников на занятиях, но и доброжелательное отношение учеников друг к другу, забота, помощь. Тактикой общения является сотрудничество. В ситуации сотрудничества преодолевается возможный эгоцентризм и индивидуализм учащихся.

**СПРАВКА**

**О результатах проверки текстового документа  
на наличие заимствований**

**Проверка выполнена в системе**

**Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы ВКР 2018 Калугина АА

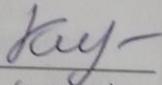
Факультет, кафедра, номер группы ИПиПД, кафедра ТиМОЕМИ группа МНО-1601z

Название работы Реализация ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений  
младшего школьника

Процент оригинальности **64,12%**

Дата 20.11.2018

Ответственный в  
подразделении

  
(подпись)

Идрисова О.И.  
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ;  
Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет;  
Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

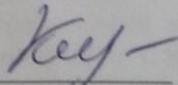
**НОРМОКОНТРОЛЬ**

результаты проверки нормоконтроль пройден

---

Дата 20.11.2018

Ответственный в  
подразделении

  
(подпись)

Идрисова О.И.  
(ФИО)

**ОТЗЫВ**  
**руководителя выпускной квалификационной работы**

*Тема ВКР «Реализация ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника»*

Студента Калугиной Алены Александровны,  
обучающегося по ОПОП «Начальное образование»  
заочной формы обучения

Студент при подготовке выпускной квалификационной работы проявил готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности при выполнении выпускной квалификационной работы, анализировать, диагностировать причины появления проблем, их актуальность, устанавливать приоритеты и методы решения поставленных задач (проблем)

В процессе написания ВКР студент проявил способность осуществлять поиск, проводить критический анализ информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

*Умение управлять научным проектом на всех этапах цикла.*

Студент проявил умение рационально планировать время выполнения работы. При написании ВКР студент показал готовность к разработке концепции проекта в рамках обозначенной проблемы: формулировки цели, задач, обоснование актуальности, значимости, ожидаемых результатов, сфер их применения. Показал достаточный уровень работоспособности, прилежания.

Содержание ВКР систематизировано, выстроено логично, выводы отражают основные положения параграфов, глав ВКР.

Автор продемонстрировал способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; а также оценивать решение поставленных задач в соответствии с запланированными результатами контроля,

Заключение работы соотнесено с задачами исследования, отражает основные выводы.

Анализ выпускной квалификационной работы позволяет утверждать, что автор владеет следующими компетенциями:

- способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);
- способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3);
- готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2);
- способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);
- готовностью к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);

- способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5);
- готовностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6);
- способностью проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9);
- готовностью к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-11);
- готовностью к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (ПК-12).

#### ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента «**Реализация ситуативного подхода в формировании коммуникативных умений младшего школьника**» соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника УрГПУ, и рекомендуется к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР Багичева Надежда Васильевна

Должность: доцент

Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

Уч. звание: доцент

Уч. степень: кандидат филологических наук

Подпись

Дата 15 ноября 2018 года