**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «СЕВЕРО-ОСЕТИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ИМЕНИ КОСТА ЛЕВАНОВИЧА ХЕТАГУРОВА»**

**Психолого-педагогический факультет**

**Кафедра начального и дошкольного образования**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

***Формирование коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения***

**Исполнитель**:

студентка 4 курса

очной формы обучения

направления подготовки

44.03.01 Педагогическое образование

профиль Начальное образование

Аликова Лариса Руслановна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Научный руководитель**:

ассистент кафедры начального

и дошкольного образования Кораева И.Э . \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**«Допущена к защите» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Заведующий кафедрой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ к.п.н., доц. Ж.Х. Баскаева

Владикавказ 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ..............................................................................................................3

1. Теоретические аспекты формирования коммуникативной компетентности на уроках литературного чтения..…….…………………………………….........7

1.1. Понятие коммуникативной компетентности.................................................7

1.2. Урок литературного чтения в системе подготовки младших

школьников............................................................................................................12

2. Практическая работа по формированию коммуникативной   
компетентности у детей младшего школьного возраста   
на уроках литературного чтения ….……………….......................………….....21

2.1. Формирование коммуникативных УУД средствами литературного чтения...................................................................………………….…………….21

2.2. Манга как способ развития коммуникативной компетентности......................................................................................................33

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....................................................................................................44

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ............................................46

ПРИЛОЖЕНИЕ ……………………………………………………………….51

**ВВЕДЕНИЕ**

Человеческое общество немыслимо вне общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Реальность и необходимость общения определена совместной деятельностью: чтобы жить люди вынуждены взаимодействовать. Общается всегда деятельный человек, деятельность которого пересекается с деятельностью других людей. Общение позволяет организовывать общественную деятельность и обогатить её новыми связями и отношениями между людьми. основы необходимых умений должны закладываться и закладываются еще в начальной школе, так как истоки данной проблемы лежат в самом начале становления человека как личности.

На сегодняшний день дети начальных классов редко могут полноценно выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является преградой для полноценной реализации процесса коммуникации.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что именно младший школьный возраст является лучшим началом для овладения коммуникативными навыками из-за особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Значит, развитие коммуникативной компетентности ученика ‑ актуальная задача воспитательно-образовательного процесса начальной школы.

В настоящее время начальная школа не остается в стороне от процессов модернизации образования, происходящих сегодня во всем мире. Для начальных классов, как важного и неотъемлемого этапа формирования личности, характерно применение личностно-ориентированного подхода, информатизации и компетентностного подхода, появление которого связано с запросами общества и потребностями самой личности в образовании.

Теория модернизации российского образования гласит: «Чтобы сформировать личность, стремящуюся к наибольшей реализации своих перспектив, открытую для восприятия нового опыта, способную на осмысленный и ответственный выбор во всевозможных жизненных ситуациях, следует, прежде всего, научить ребенка принимать решение с помощью языковых средств, решать те или иные коммуникативные задачи в различных отраслях и в общении ‑ т.е. сформировать у него коммуникативную компетентность» [12]. Сама идея компетентностного подхода – один из выводов на вопрос, какой результат образования важен личности и необходим современному обществу.

Развитие всесторонне сформированной личности невозможно без совершенствования такого инструмента познания и мышления, как речь. Содержание стандарта подразумевает развитие не только умений анализа языка, классификации языковых явлений и фактов (именно это до этих пор преобладало в школьной практике), но, прежде всего ­ развитие человека, обладающего нормами литературного языка, способного свободно высказывать собственные мысли и чувства в устной и письменной форме, придерживаться этических норм общения.

Разработкой проблемы становления и развития коммуникативной компетентности занимались и занимаются такие ученые-исследователи как П.П. Борисов, Н.С. Веселовская, А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, Н.А. Переломова, Т.Б. Табарданова, Г.А. Цукерман, Л.Н. Булыгина, Е.А. Капустина, И.В. Макаровская, О.И. Муравьева, С.М. Рогожникова, Ю.М. Жуков, а также Р. Барнет, Дж. Равен, М. Рейд [6; 11; 14; 21; 22; 23; 37; 45; 47; 8; 33; 34; 42; 18; 19; 39; 40]. В своих трудах они отражают суть и формы проявления коммуникативной компетентности.

Несмотря на достаточное знание рассматриваемой проблемы и понимание необходимости последовательно формировать коммуникативную компетентность школьников, сегодня есть все еще открытые вопросы об эффективных, оптимальных методах, методах и средствах развития речи младших школьников; о критериях оценок уровня формирования коммуникативной компетентности детей, на разных этапах начального образования.

Практическая работа по формированию коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения проходила на основе разработанного и активно применяемого в методике комплекса упражнений, направленного на становление коммуникативных универсальных учебных действий (УУД).

Базой исследования послужила МБОУ СОШ № 44 г. Владикавказа. В исследовании принимали участие учащиеся 4 «А» класса. Экспериментальная группа состоит из 31 ученика, из них 14 мальчиков и 17 девочек.

*Цель исследования* состоит в выявлении наиболее актуальных типов работ по формированию коммуникативной компетентности младших школьников на уроках литературного чтения.

*Объектом исследования* является речевая деятельность младших школьников.

*Предмет исследования* – система работы по формированию коммуникативной компетентности в процессе речевой деятельности учащихся начальных классов.

В качестве *гипотезы исследования* было выдвинуто следующее предположение: формирование коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста будет наиболее продуктивным, если процесс обучения будет включать интерпретацию текстов на уроках литературного чтения с содержанием анализа конкретной коммуникативной ситуации, кроме того интерпретации будут подвергаться коммуникативные ситуации из личного опыта учащихся младшей школы.

Для достижения поставленной цели нами были определены следующие задачи исследования:

1. Конкретизировать понятие «коммуникативной компетентности», определить структуру и охарактеризовать составляющие ее компоненты.
2. Определить и содержательно раскрыть критерии, охарактеризовать уровни сформированности коммуникативной компетентности.
3. Определить педагогический смысл процесса формирования коммуникативной компетентности и выделить его этапы.
4. Осуществить опытно-экспериментальную проверку результативности формирования коммуникативной компетентности.

В процессе исследования использовались следующие методы:

* теоретический (анализ научной литературы по теме исследования);
* социолого-педагогический (наблюдение за учебным процессом на уроках литературного чтения в начальной школе, беседа, педагогический эксперимент);
* статистический (количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента).

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

1. **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО СТЕНИЯ**
2. **Понятие коммуникативной компетентности**

Коммуникативная компетентность – понятие, которое на сегодняшний день представляет большой интерес не только в области педагогики начального образования, но и во мноих других областях. Отсюда многочисленные попытки осмыслить составляющие компоненты этого понятия, его содержание и, следовательно, дать четкое определение того, что же такое есть «коммуникативная компетентность».

Впервые сочетание «коммуникативная компетентность» использовал Бодалев А.А. Он понимал данное понятие как «способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений)» [4; 5].

Вслед за Алексеем Александровичем Бодалевым использовать словосочетание коммуникативна компетентность стали и другие ученые. Так В.Н. Куницина не пытается усложнить данное понятие и объясняет коммуникативную компетентность просто как «успешность общения» [30].

По тому определению, которое дает В.И. Жукова коммуникативная компетентность - это «психологическая характеристика человека, как личности, которая проявляется в его общении с людьми» или «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». Такое понимание коммуникативной компетентности позволяет включить в его состав совокупность знаний, умений и навыков, способствующих успешному протеканию коммуникативных процессов у людей” [18].

Коммуникативная компетентность человека главным образом возникает на основе опыта взаимодействия между людьми, создается прямо в условиях межличностного общения. Помимо этого умение вести себя в процессе коммуникации человек вбирает в себя, основываясь на примерах из театра, художественной литературы, кино, средств массовой информации.

По мнению Зотовой И.Н., которая в своих работах провела комплексное исследование данного понятия, коммуникативная компетентность есть ничто иное как комплексное образование, в состав которого входят три компонента: эмоционально-мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Эмоционально-мотивационный компонент создает необходимость в положительном взаимодействии, причины развития компетентности, смысловые установки «быть успешным» участникомпроцесса общения, а также важности общения и цели.

Когнитивный компонент включает в себя знания из области взаимоотношений людей, а также специальные психологические знания, которые человек получает в процессе обучения, а также смыслы, образ второого лица как участника взаимоотношений, социально-перцептивные способности, личностные характеристики, составляющие коммуникативный потенциал личности.

Поведенческий уровень представляет собой индивидуальная система наиболее частых моделей межличностного общения, а также индивидуального контроля поведения в процессе коммуникации [24].

Опираясь на результаты анализа многочисленных работ, посвященных исследованию коммуникативной компетентности, Зотова И.Н. приходит к выводу, что структура коммуникативной компентентности содержит в себе довольно разнообразные элементы. Однако внутри этого разнообразия ясно выделяются следующие компоненты:

- коммуникативные знания;

- коммуникативные умения;

- коммуникативные способности.

Каждый из этих компонентов состоит из множества определенных фрагментов, отражающих суть его содержания.

Коммуникативные знания – это знания о том, что есть общение, а также знания о том, каких видов оно бывает, какие фазы проходит, каковы закономерности его развития. Кроме того, каковы методы и приемы коммуникации, действующие на сегодняшний день, каково их действие, а также возможности и ограничения. Помимо того это знания относительно эффективности методов применительно к различным людям в различных ситуациях, в которых они могут оказаться. Сюда же относят и знание о том, насколько эффективно или неэффективно все названное относительно себя.

Под коммуниктаивными умениями понимают: умение представлять текст в иной форме, речевые умения, умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры и др. Зотова И.Н. делит коммуникативные умения на две группы: группу интерактивных умений, в которую включает «умение строить общение на гуманной, демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу, умение самоконтроля и саморегуляции, умение организовывать сотрудничество, умение руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета, умения активного слушания», и группу социально-перцептивных умений, состоящую из «умения адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого как личности, умения производить благоприятное впечатление» [24].

Коммуникативные же способности рассматриваются ею как «индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие ее быстрое и успешное осуществление». [24; 25]

В отличие от Зотовой И.Н. другие исследователи вышеназванные компоненты и составные части коммуникативной компетентности рассматривают в своих работах в отдельности. Кроме того есть работы, в которых составные части коммуникативной компетентности исследуются с иной позиции.

Лабунская В.А. в своих исследованиях выделяет три составляющие в понятии коммуникативная компетентность:

1. точность (правильность) восприятия других людей;

2. развитость невербальных средств общения;

3. владение устной и письменной речью [31].

По мнению Емельянова Ю.Н. «коммуникативная компетентность представляет собой совокупность следующих качеств:

- способность человека брать на себя и исполнять различные социальные роли;

- способность адаптироваться в социальных группах и ситуациях,

- умение свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения;

- способность организовывать и управлять «межличностным пространством» в процессе инициативного и активного общения с людьми;

- осознание своих ценностных ориентаций, потребностей;

- техники работы с людьми;

- перцептивные возможности» [17].

С позиции составляющих коммуникативной компетентности ее также рассматривает Езова С.А., которая считает, что коммуникативная компетентность содержит в том числе способность человека «использовать знания, умения и личностные качества в:

а) в построении и передаче сообщения (содержания общения) посредством традиционного и виртуального взаимодействия;

б) в выстраивании отношений;

в) в выборе тактики поведения;

г) в формах общения с партнером» [16].

Таким образом, Езова С.А., как и множество других авторов, полагает, что основополагающим фактором коммуникативной компетентности являются коммуникативные способности.

Крючкова О.В. под коммуникативной компетентностью понимает «совокупность коммуникативных способностей человека, которые проявляются в его общении с людьми и позволяют добиваться поставленных целей:

1. Способность точно воспринимать ситуацию общения и оценивать вероятность достижения в ней поставленных целей.

2. Способность правильно понимать и оценивать людей.

3. Способность выбирать средства и приемы общения таким образом, чтобы они соответствовали ситуации, партнерам и поставленным задачам.

4. Способность подстраиваться под индивидуальные особенности партнеров, выбирая адекватные средства общения с ними как на вербальном, так и невербальном уровнях.

5. Способность оказывать влияние на психическое состояние людей.

6. Способность изменять коммуникативное поведение людей.

7. Способность сохранять и поддерживать хорошие взаимоотношения с людьми.

8. Способность оставлять у людей благоприятное впечатление о себе».

Об обладании коммуникативной компетентностью, согласно Е.И. Рогову, можно говорить лишь тогда, когда человек обладает вышеназванными способностями и активно применяет их в коммуникации с другими людьми [41].

Таким образом, коммуникативная компетентность есть целостное образование, которое проявляется в индивидуально-психологических, индивидуальных особенностях поведения и общения конкретной личности. Несмотря на многочисленные различия в понимании составных компонентов коммуникативной компетентности, все авторы едины во мнении, что по сути коммуникативная компетентность являет собой коммуникативное свойство личности, содержащее в себе коммуникативные способности, занания и умения устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми.

1. **Урок литературного чтения в системе подготовки младших школьников**

Для того, чтобы иметь возможность рассуждать об уроках литературного чтения, необходимо определиться с тем, что есть такое процесс обучения.

Подласый И.П. определяет процесс обучения следующим образом: «процесс обучения – это целенаправленное, последовательное изменяющееся взаимодействие преподавателя и учащегося, в ходе которого решаются задачи образования, воспитания и общего развития» [38: с. 55].

Процесс обучения направлен на реализацию трех функций – образовательной, воспитательной и развивающей.

Попытаемся дать характеристику урока литературного чтения. На протяжении многих лет системное образование в области литературы не входило в перечень задач начальной школы. На сегодняшний день педагогика начального образования отходит от стереотипных представлений о возможностях учащихся младшей школы как читателей и выдвигает задачу их литературного образования. Актуальные на сегодняшний день программы по литературному чтению в начальной школе содержат в себе литературное знание как одну из важнейших частей формируемых знаний. Первоначальное литературное образование, что указывается в подавляющем большинстве программ, является фундаментом для формирования учащегося как читателя и привития ему любви к литературе как особенному виду искусства. Следовательно урок литературного чтения направлен на то, чтобы приобщить ученика к миру художественной литературы и способствовать осмыслению им образности словесного искусства, пробуждению у школьников интереса к словесному творчеству и чтению художественных произведений.

Предмет «литературное чтение» выдвигает нижеперечисленные обучающие и развивающие задачи:

1. Формирование у читателя культуры понимания, т.е. ответственного отношения к «чужим» художественным смыслам и позициям других читателей.
2. Освоение «языка» художественной литературы во всем его многообразии.
3. Развитие коммуникативно-эстетических возможностей учащихся через активизацию их речи, творческого мышления и воображения, а также в процессе исследовательской рефлексии.

Литературное чтение является одним из главных предметов в курсе подготовки учащихся младшей школы. Наряду с такой важной дисциплиной как русский язык литературное чтение способствует формированию функциональной грамотности, общему развитию и воспитанию ребенка. Успехи в изучении курса литературного чтения способствуют повышению результативности обучения по иным дисциплинам, преподаваемым в начальной школе.

Согласно стандартам второго поколения изучение дисциплины «литературное чтение» в начальных классах наряду с дисциплиной «русский язык» нацелено на достижение нижеследующих целей:

«– овладение осознанным, правильным, беглым и выразительным чтением как базовым навыком в системе образования младших школьников, формирование читательского кругозора и приобретение опыта самостоятельной читательской деятельности, приобретение умения работать с разными видами информации;

– развитие художественно–творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений, формирование эстетического отношения к искусству слова, овладение первоначальными навыками работы с учебными и научно - познавательными текстами;

– воспитание интереса к чтению и книге, обогащение нравственного опыта младших школьников, формирование представлений о добре и зле, развитие нравственных чувств, уважения к культуре народов многонациональной России и других стран» [46].

Согласно тем же стандартам важнейшая цель обучения литературному чтению в начальных классах – сформировать читательскую компетентность младшего школьника, понимание себя в качестве грамотного читателя, способного заниматься творческой деятельностью [46]. Читательская компетентность подразумевает владение техникой чтения, понимание прочитанного и услышанного литературного произведения, знание книг и умение их выбирать самостоятельно, потребность в чтении как источнике знаний и самоопределения.

Предмет литературного чтения влияет на решение нижеперечисленных задач образования:

1. «Освоение общекультурных навыков чтения и понимания текста; воспитание интереса к чтению и книге».

Решение этой задачи направлено, в первую очередь, на формирование осознанного читательского навыка, определяющего во многом успех обучения младших школьников другим предметам. Иными словами освоение предмета «литературное чтение» способствует приобретению учащимися общеучебного умения осмысленно читать и нехудожественные тексты.

1. «Овладение речевой, письменной и коммуникативной культурой».

Решение этой задачи направлено на формирование умения работать с разнообразными видами текстов, ориентироваться в книге, умения использовать ее для расширения диапазона знаний об окружающей действительности. В ходе обучения ученики младших классов участвуют в диалоге, выстраивают монологическую речь (как основываясь на художественных произведениях, так и на личном опыте), сравнивают и описывают разнообразные предметы и процессы, пытаются самостоятельно пользоваться справочным аппаратом учебника, выуживать информацию из словарей, справочников и энциклопедий.

1. «Воспитание эстетического отношения к действительности, отраженной в художественной литературе».

Решение данной задачи формирует понимание художественного произведения как особого вида искусства; способность видеть его художественную ценность и производить анализ средств выразительности. Формируется умение отличать искусство слова от других видов искусства.

1. «Формирование нравственного сознания и эстетического вкуса младшего школьника; понимание духовной сущности произведений».

В ходе работы с художественным произведением учащиеся начальной школы осваивают основополагающие нравственно-этические ценности содействия с миром вокруг, овладевают навыком анализа положительных и отрицательных качеств и поступков героев, событий. Умение понимать значения эмоциональной окрашенности всех сюжетных линий произведений помогает воспитанию адекватного эмоционального состояния как предпосылки собственного поведения в жизни.

Урок литературного чтения необходимо строить таким образом, чтобы при проведении анализа и/или работе с текстом возникали условия, позволяющие школьнику окунуться «внутрь» текста, где литературные персонажи оживают, говорят, лишь в этом случае ребенок примет их.

Литературное чтение решает многоаспектные задачи обучения чтению и работы с произведениями литературы, кроме того занимается формированием основ читательской деятельности. Следовательно, приоритетной задачей предмета является развитие учеников начальной школы в области литературных знаний в процессе обучения.

Обратимся к особенностям курса «литературное чтение»:

1. развитие личности ребенка, его интеллекта и общей культуры, формирование общеучебной и специальной читательской деятельности – важные общепедагогические задачи, решаемые с максимальным учетом индивидуальных возможностей ребенка на основе дифференцированного обучения;
2. обучение чтению и литературе – единство, позволяющее учить школьников восприятию произведения литератры как искусства слова и попутно улучшать их навыки чтения, обогащать их речь.

Предмет «литературное чтение» содержит в себе следующие педагогические принципы:

«– эстетический принцип (отбор лучших образцов литературы для младших школьников, отказ от традиционных для начальной школы текстов сугубо дидактической направленности способствуют формированию их эстетического вкуса младших школьников);

– принцип эмоциональности (работа с литературным произведением в первую очередь направлена на обогащение эмоциональной сферы учащихся, на развитие у них эмоциональной отзывчивости);

– принцип системности и преемственности (между уроками литературного чтения, русского языка, окружающего мира, музыки, изобразительного искусства)» [26; 42].

Главной целью обучения на уроках литературного чтения должно быть литературное развитие всех учащихся. Им необходимо овладеть определенными знаниями, умениями, навыками.

«Универсальные учебные действия (УУД) – это совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [46]. Выделяют четыре блока основных видов УУД: личностный, регулятивный (включающий также действия саморегуляции), познавательный и коммуникативный [46].

Горецкий В.Г. считает, что урок литературного чтения, главным образом должен задавать высокую планку языковой культуры и обеспечивать школьнику качественную речевую среду. Кроме того Горецкий В.Г. ставит следующие задачи перед современным уроком литературного чтения:

«1. Совершенствование навыка чтения: целенаправленная работа над правильностью, беглостью, сознательностью и выразительностью чтения.

2. Формирование читательских умений по работе с текстом; активизация «вдумчивого чтения», т.е. умения думать над произведением до чтения, во время чтения и после завершения чтения.

3. Проведение литературоведческой пропедевтики и формирование первоначальных литературоведческих знаний.

4. Обеспечение нравственного и эстетического воспитания детей.

5. Формирование у детей современного мироощущения и мировоззрения, не противоречащего научным достижениям в различных областях знания.

6. Развитие речи и формирование читательской самостоятельности, образного и логического мышления, воссоздающего и творческого воображения детей» [13].

Современный урок литературного чтения содержит в своей структуре, с одной стороны, обязательные компоненты, в виду того, что строится на конкретном учебном материале, представляет собой определенный замысел педагога, берет во внимание психологические особенности школьников, с другой, ему свойственны гибкость и подвижность составляющих, так как он не обходится без импровизации учителя, внимательно следящего за впечатлениями детей, их высказываниями и представляемыми версиями прочитанных произведений.

Самой жесткая структура присуща уроку чтения и коллективного анализа произведения художественной литературы:

1. Подготовка к восприятию текста.
2. Первичное восприятие текста.
3. Проверка первичного восприятия текста.
4. Чтение и анализ произведения.
5. Обобщение.
6. Перечитывание произведения с новой читательской целью.
7. Творческая работа учащихся по следам прочитанного.

Уроки способны отличаться учебными задачами, но главным видом деятельности учеников на них постоянно остаются чтение и анализ произведения. Следовательно, урок литературного чтения решает «основные проблемы начального обучения – совершенствование навыка чтения и работа над пониманием прочитанного» [15].

Существенная особенность личностно-ориентированного урока – взаимодействие учителя и учеников на уроке. Анализируя деятельность учителя при организации традиционного и личностно-ориентированного урока можно натолкнуться на существенные различия [20]:

|  |  |
| --- | --- |
| На традиционном уроке учитель: | На личностно ориентированном уроке учитель: |
| 1. Обучает всех детей установленной сумме ЗУНов. | 1.Способствует эффективному накоплению каждым ребенком своего собственного личностного опыта. |
| 2. Определяет учебные задания, форму работы детей и демонстрирует им образец правильного выполнения заданий. | 2. Предлагает детям на выбор различные учебные задания и формы работы, поощряет детей к самостоятельному поиску путей решения этих заданий. |
| 3. Старается заинтересовать детей в том учебном материале, который предлагает сам. | 3. Стремится выявить реальные интересы детей и согласовывать с ними подбор и организацию учебного материала. |
| 4. Проводит индивидуальные занятия с отстающими или наиболее подготовленными детьми. | 4. Ведет индивидуальную работу с каждым учащимся. |
| 5. Планирует и направляет детскую деятельность. | 5. Помогает детям самостоятельно спланировать свою деятельность. |
| 6. Оценивает результаты работы детей, подмечая и исправляя допущенные ошибки. | 6. Поощряет детей самостоятельно оценивать результаты их работы и исправлять допущенные ошибки. |
| 7. Определяет правила поведения в классе и следит за их соблюдением детьми. | 7. Учит детей самостоятельно вырабатывать правила поведения и контролировать их соблюдение. |
| 8. Разрешает возникающие конфликты между детьми: поощряет правых и наказывает виноватых | 8. Побуждает детей обсуждать возникающие между ними конфликтные ситуации и самостоятельно искать пути их разрешения |

На традиционном уроке ведущая роль принадлежит учителю, ученики получают незначительную возможность ответить во время фронтальной работы. Такой урок сводится, как правило, к принуждению учеников делать то, что запланировал учитель согласно требованиям программы. Отсюда вытекает вывод о том, что для возникновения у ученика желания самостоятельно выбирать тип, вид и форму задания учителю необходимо, по мнению ученых, использовать на уроке индивидуальные методы в качестве основных (и самостоятельные, и групповые методы работы).

Таким образом, критериями эффективности личностно-ориентированного урока являются:

* наличие у педагога учебного плана урока, зависящего от подготовки класса;
* применение творческих заданий;
* применение знаний, дающих школьнику право самому выбирать тип, вид и форму материала;
* положительный настрой на работу всех учащихся;
* обсуждение с учениками в конце урока наиболее понравившихся (не понравившихся) элементов и почему;
* стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;
* анализ того, как ученик рассуждал на уроке, почему и в чем ошибся;
* отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильность, самостоятельность, оригинальность;
* при озвучивании задания на дом называется не только тема и его объем, но и подробно разъясняется, как следует организовать свою деятельность при его выполнении.

Таким образом, личность учащегося раскрывается, в первую очередь, в его главной ведущей деятельности – учении, а урок является основной формой ее организации. Цель личностно-ориентированного урока – создание условий необходимых для раскрытия личности ученика. В личностно-ориентированном уроке взаимодействие учителя с учащимися основано на поддержке и доверии со стороны учителя. При построении образовательного процесса могут учитываться возможности каждого ученика, признаваться уникальность и неповторимость каждого школьника.

**Глава II. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

* 1. **Формирование коммуникативных УУД средствами литературного чтения**

На протяжении младшего школьного возраста происходит становление такой ключевой компетентности, как коммуникативная. Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и ориентацию на других людей, умение слушать и вступать в диалог, быть участниками коллективного обсуждения разнообразных проблем, продуктивно сотрудничать как со сверстниками, так и со взрослыми

Различные ученые к коммуникативным универсальным учебным действиям относят:

* «планирование учебного взаимодействия с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
* постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
* разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
* управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
* умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
* владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и [синтаксическими](http://pandia.ru/text/category/sintaksis/) нормами родного языка».

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения осуществляется через коммуникативную направленность обучения, которая основана на следующих принципах:

* «речевая направленность (обучение через общение);
* функциональность (выполнение коммуникативных задач: дети отвечают, воспринимают, запоминают, описывают, характеризуют, объясняют);
* ситуативность (ролевая организация учебного процесса);
* новизна – новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнёра, условий общения);
* принцип по «нарастающей»: от простого к сложному;
* личностная ориентация общения (речь всегда индивидуальна)».

Следование вышеперечисленным принципам способствует созданию разнообразных коммуникативных ситуаций, требующих активного общения.

Результатом сформированности коммуникативных УУД должно стать наличие следующих умений и навыков:

* активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
* умение работать в группе;
* понимание смысла простого текста;
* умение осуществлять поиск информации, критически относиться к ней, сопоставлять её с информацией из других источников и имеющимся жизненным опытом;
* способность договариваться, учитывать интересы других, сдерживать свои эмоции, проявлять доброжелательное внимание к окружающим;
* умение слушать, принимать чужую точку зрения, отстаивать свою;
* владение способами разрешения конфликтов;
* владение способами управления поведением партнера: контроль, корректировка, оценка его действий.
* умение поддержать разговор на интересную тему;
* умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Все перечисленные умения и навыки получают развитие на материале учебников всех предметных линий через наработку опыта коллективного сотрудничества, формирование умения быть участником диалога, развитие рефлексии как основополагающего качества обучающегося. В процессе коллективного сотрудничества нарабатывается способность оценивать выбор вербальных и невербальных средств, соблюдать правила речевого этикета и устного общения. Ученики приобретают навык слышать партнера, реагировать на его реплики, учатся правилам общения с младшими, ровесниками, взрослыми.

Коммуникативные УУД в курсе литературного чтения способствуют развитию основных видов речевой деятельности (слушания, чтения, говорения и письменной речи). Совершенствованию коммуникативных действий на уроках литературного чтения способствует методика учебной дискуссии, формирующая такие важные умения, как слушать собеседника, понимать возможность существования отличных друг от друга точек зрения на один и тот же предмет.

Любая работа по формированию коммуникативных умений и навыков школьников начинается с установления и принятия всеми детьми правил, позволяющих сделать общение эффективным:

* + любое мнение ценно;
  + ты имеешь право на любую реакцию, кроме невнимания;
  + повернись так, чтобы видеть говорящего;
  + дай другому возможность сказать, не перебивай;
  + обращение начинай с имени.

Чтобы достичь поставленных целей на уроке литературного чтения необходимо использовать следующие методические приемы:

1) чтение как кооперация (чтение по ролям, драматизация). Существуют формы драматизации различной сложности, которые вводятся постепенно. Основными формами драматизации являются:

* анализ иллюстраций с точки зрения выразительности мимики и пантомимики изображённых на них героев («Что изображено на картинке?»), выделение «эмоциональных знаков» («Что делает герой?», «Какое у него выражение лица?»); истолкование значения «эмоционального знака» («Когда так делают?», «В каких случаях у людей бывает такое выражение лица?»);
* постановка индивидуальных и групповых «живых картин». «Живая картина» – это момент из художественного произведения, запечатлённый не на полотне и не в слове, а в позах, выражении лиц, стиле одежды персонажей, реквизите;
* подготовка и произнесение отдельной реплики героя произведения с установкой на использование не только интонационной, но и пластической выразительности (мимики, жестов, движений);
* чтение по ролям;
* драматизация развёрнутой формы – самая сложная, заключающая в себе все средства драматической выразительности, поэтому она вводится не сразу, а постепенно. В зависимости от целей урока, этапа обучения, подготовленности класса развёрнутой драматизации может подвергаться один эпизод, несколько связанных между собой эпизодов, небольшое произведение целиком;

2) учет позиции собеседника (интеллектуальный аспект коммуникации) – обоснование строчками из текста заявленного чужого мнения;

3) постановка вопросов по изучаемому произведению. Вопросы, составляющие беседу, должны быть целесообразны, т. е. нужно знать, зачем, для чего, с какой целью задан тот или иной вопрос;

4) ситуации формирования речевых умений:

* + участие в диалоге или дискуссии о героях и их поступках;
  + умение находить в тексте произведения диалоги героев, читать их по ролям, передавая особенности образов героев;
  + владение монологической речью (умение находить монологи героев и читать их, составлять высказывания о героях и их поступках, о произведениях и книгах);
  + оформление своих мыслей в устной и письменной форме (на уровне предложений и небольшого текста).

Для создания благоприятной ситуации на уроке могут быть использованы игровые приёмы, ИКТ, задания, направленные на развитие творческого воображения. Например:

* + при выполнении заданий на прогнозирование текста;
  + задания, организующие словесное творчество учащихся;
  + рассказ от первого лица: рассказать историю от лица…;
  + изменение развязки произведения: придумать другое окончание рассказа;
  + придумать поучительный рассказ, названием которого была бы пословица;
  + написать сочинение о своем друге. Подобрать 5 пословиц о дружбе и справедливости;
  + придумать продолжение рассказа.
  + «комплимент» – сказать комплимент сказочному литературному герою;
  + «сказка в заданном ключе» – введение в название сказки нового объекта.

Важнейшими задачами учителя являются научить ребенка правильно выражать свои мысли, уважать своих товарищей и уметь слушать их. Для этого возможно организовывать работу в парах и группах (по обсуждению поступков героев и т.д.), которая способствует организации процесса коммуникации, т.к. каждый ученик получает возможность высказаться и получить ответ.

Традиционно выделяют три вида групповой работы во время урока: парную работу (когда двое учащихся выполняют какое-либо задание, сотрудничая друг с другом); единую групповую (учащиеся в малых группах совместно выполняют задание, одинаковое для всех групп); дифференцированную групповую (у каждой группы свое задание, но все они подчинены единой цели) [27, c. 87].

Важнейшее условие успешной организации групповой работы – правильное комплектование групп. Оно подразумевает, что в расчет надо брать два признака: характер межличностных отношений и уровень успехов учащихся. Учителю следует учитывать то, что нельзя принуждать к общей работе детей, которые не хотят вместе работать. Для этого педагогу необходимы навыки в работе с межличностными конфликтами.

Для того чтобы члены группы адаптировались друг к другу, нужно провести три-пять учебных занятий. Пересаживать детей без особой необходимости не стоит, однако и закреплять постоянный состав групп, например, на месяц-два, тоже не рекомендуется. Младшие школьники должны получать опыт сотрудничества в процессе осуществления учебной деятельности с разными партнерами, что им вполне пригодится в будущем.

Что касается количественного состава группы, то результативность и эффективность деятельности группы младших школьников из трех – четырех человек выше, чем работа пары или группы из восьми – десяти детей. Целесообразно создавать группу с нечетным составом, поскольку иногда для принятия какого-либо спорного решения требуется мнение большинства.

При организации групповой работы между обучающимися происходит распределение ролей. Возможны следующие ролевые функции:

1) секретарь – записывает решение;

2) спикер – защита решения, ответ от имени группы;

3) организатор – распределяет роли, следит за временем, действиями всех членов группы [29, c. 86].

К примеру, алгоритм парной работы обучающихся на уроке литературного чтения – пересказ сказки с использованием иллюстрации – выглядит следующим образом:

1. Определение цели деятельности обучающихся.

2. Выделение двух ролей: слушатель и рассказчик.

3. Представление совместного продукта деятельности.

4.Пересказ текста. Распределение частей для пересказа.

5. Рефлексия:

- Как договаривались?

- Что получилось легко?

- Что вызвало затруднение?

В целом процесс деятельности определяется подготовленным учебным материалом. Если ученики, образующие пару, получают одно задание, то на первом этапе каждый из них выполняет его самостоятельно, чтобы потом обменяться тетрадями и определить, правильно ли выполнено упражнение у партнера. Вместе обсуждаются ошибки, если возможно, причины их появления и возможные способы их исправления.

Если оба ученика из пары получают отличный результат друг от друга за задание, то они имеют возможность советоваться друг с другом для достижения общего результата. Результатом совместной деятельности является выполнение двух заданий. В случае, когда детьми выполнено только одно задание, результат совместной деятельности отсутствует. В том случае, если оба партнера, выполнив ряд совместных действий, не могут справиться с полученными заданиями, они могут обратиться за помощью к учителю.

Задания для второго варианта парной работы могут подготовить и сами обучающиеся. Тогда обучающиеся, не справившиеся с работой, будут обращаться за поддержкой к авторам составленных заданий, которые, в свою очередь, указывают на ошибку, обсуждают ее и помогают исправить.

В процессе работы дети дают качественную оценку работе партнера. Для определения уровня выполнения заданий (количественный параметр) можно ввести специальные обозначения, поскольку дети не могут ставить друг другу отметок. Такими обозначениями могут быть знаки «+», «+/–», «–», соответствующие характеристикам «задание выполнено полностью», «задание выполнено частично», «задание не выполнено».

Третьим вариантом групповой работы является выполнение единого задания для всей группы. Как правило, выделяются две причины, по которым это нужно сделать: ограниченное количество времени и необходимость распределения функциональных обязанностей. В зависимости от цели запланированной работы определяется количество участников. Кроме цели, другим определяющим фактором в распределении детей по группам может стать уровень подготовки обучающихся, их психологические особенности и др. Также необходимо создавать условия, в которых дети получают опыт самостоятельного деления на группы и создания команды. Такие группы могут формироваться на основе дружеских связей, определения общности интересов, выделении необходимого функционала для выполнения той или иной работы и т.д.

В этот вариант взаимодействия можно включить соревновательный момент. Детям необходимо не только выполнить задание в группе, но и включиться в соревнование между командами. Командные соревнования позволяют актуализировать в детях мотив выигрыша и тем самым пробудить интерес к выполняемой деятельности.

Отдельного обсуждения требует вопрос распределения ролей в группе.

Основанием для определения того, что каждый участник группы должен делать, является степень самостоятельности детей в решении этого вопроса.

1. Роли для учеников может распределять учитель. В этом случае детям необходимо соответствовать определенной роли. В процессе работы в группе они приобретают опыт выполнения заявленного функционала в совместной деятельности.

2. Ряд ролей определен учителем, необходимость определения других ролей лежит на членах группы.

3. Учитель не определяет роли для конкретных детей, но выделяет круг обязанностей, которые необходимо распределить.

4. Члены группы распределяют обязанности самостоятельно.

Другими способами формирования коммуникативных универсальных учебных действий могут быть следующие варианты заданий:

**«Мой литературный герой»**

Каждый участник упражнения здоровается так, как поздоровался бы один из персонажей изученных литературных произведений.

**«Угадай, кто я»**

Обучающийся показывает какое-либо действие литературного персонажа, а остальные дети определяют, о ком идет речь.

**«Я догадался!»**

Упражнение является продолжением предыдущего. Ребенок не называет героя, а показывает другие действия, которые характеризуют героя произведения.

**«Вот он какой!»**

Ведущий-ученик перечисляет качества литературного персонажа. Участники определяют, кто это может быть. Вариантом может быть называние не героя, а самого литературного произведения.

**«Настроение»**

Ученик читает текст, данный учителем, не относящийся к произведению. Это может быть текст инструкции, введения в книге, параграф в учебнике «Окружающий мир». Его задача – передать настроение героя, в котором находится герой в определенном литературном эпизоде.

- Как бы герой, пребывая в определенном настроении, прочитал этот текст?

Упражнение довольно сложное, так как оно требует абстрагироваться от смыла читаемого текста и зафиксировать внимание на передаче настроения, но оно ценно тем, что является показателем уровня понимания текста прочитанного произведения.

**«Все, как один»**

Ребята объединяются в тройки, договариваются, что будут показывать и говорить, а потом, сцепившись вместе, выполняют действия героя, как один.

**«Влияние»**

Детям всегда очень хочется превратить злых персонажей в добрых. Задача ученика – уговорить героя не совершать плохие поступки. Упражнение позволяет не только определять, «что такое «хорошо» и что такое «плохо»», но и анализировать причины поступков.

**«Волшебные очки»**

Обучающиеся надевают «волшебные» очки и рассказывают о герое только «хорошее». Такая работа дает возможность увидеть, что в каждом герое (читай – человеке) есть хорошее и плохое, а также показывает, как стоятся образы героев, в чем принцип их противопоставления.

**«Удивительные предметы»**

Ребенок вынимает из «волшебной» коробки предмет, принадлежащий какому-либо герою. Узнав, кому он принадлежит, ученик пересказывает эпизод, в котором появился этот предмет.

**«Делаем подарки»**

Сначала выясняется, что такое подарок, правила подбора подарков, а затем предлагается выбрать подарок для конкретного персонажа.

**«Выход из трудного положения»**

Участники упражнения разбиваются на пары. Каждой паре дается текст-эпизод изученных литературных произведений (таких наборов может быть 4-5, и они будут повторяться у некоторых групп детей). Задача партнеров в паре:

– найти способы выхода из затруднительного положения;

– показать, как бы развивалось действие при выбранной тактике;

– определить, как изменилось бы произведение в целом;

– осознать, было бы интересно читать это произведение.

**«За стеклом»**

Группа из четырех человек самостоятельно делится на пары. Поочередно каждая пара показывает беззвучно, как будто находясь за стеклом, реплику из эпизода произведения, используя только невербальные средства общения. Другая группа, поняв, о чем идет речь, отвечает таким же образом.

**«Договорись, кем ты будешь»**

Задача упражнения – создать условия для самостоятельного распределения ролей группой. Для каждой группы готовится фрагмент произведения, в котором количество героев соответствует количеству участников группы или отличается от него на одного участника или одну роль. В этом случае партнеры по команде должны определить дополнительную роль для «лишнего» участника (например, «автор») или объединить две роли для одного из участников.

**«Давай поговорим»**

Обучающиеся в паре выстраивают диалог двух героев произведения. Более сложным вариантом этого упражнения является представление диалога героев, отсутствующего в произведении. Участники, предполагают, какой диалог мог бы состояться, и разыгрывают его.

**«Мой вопрос»**

Дети задают вопросы собеседнику. Пытаясь угадать, героя какого произведения он задумал.

Описанные упражнения позволяют создавать различные коммуникативные ситуации, формирующие конкретные универсальные учебные действия, определенные ФГОС начального общего образования. Как мы увидели, коммуникативные универсальные действия на уроках литературного чтения формируются тогда, когда

– обучающийся отвечает на специально формулируемые вопросы;

– обучающийся имеет возможность сам формулировать и задавать вопросы;

– обучающийся участвует в построении диалога;

– обучающийся включен в специально организованную работу по аудированию;

– обучающийся использует все виды пересказа в различных, специально созданных, коммуникативных ситуациях;

– обучающийся использует для коммуникации вербальные и невербальные средства;

– обучающийся решает различные проблемы;

– обучающийся умеет общаться и включается в совместную деятельность как со сверстниками, так и со взрослыми.

Следует помнить, что образцом для выстраивания коммуникации является учитель, который «повседневно транслирует примеры уважения к собеседнику, корректного ведения дискуссии и поддержки партнера, которые и будут усваиваться детьми», по словам Белобрыкиной О.А. [1, c. 86]. Кроме того, цель учителя – объединять продукты деятельности, полученные при работе группы объединять в единый продукт классного коллектива. Для этого он, прежде всего, показывает, что принимается общий результат группы, а не то, что сделали отдельные ее участники; продумывает, каким образом (в каком виде) будет представлен общий результат класса; организует оценку полученного результата с точки зрения соответствия заявленной цели; формулирует критерии для такой оценки; создает условия для рефлексии.

Таким образом, использование групповой работы в учебном процессе позволяет активизировать процесс обучения, реализовывать идеи развивающего обучения, увеличить темп урока, структурировать самостоятельную работу обучающихся. В личностном плане происходят следующие изменения в ребенке:

‑ повышается уровень мотивации;

‑появляется стремление к успеху;

‑удовлетворение от собственных результатов;

‑повышается ценность учебных достижений;

‑развивается способность к самостоятельной организации собственной деятельности, а также деятельности группы;

‑формируется собственная система оценки качества получаемого продукта;

‑развивается умение взаимодействовать с детьми и взрослыми;

‑появляется уверенность в своих силах.

**2.2. Манга как способ развития коммуникативной компетентности**

Личностно ориентированный подход как к организации учебного процесса в целом, так и на уроках литературного чтения позволяет активно развивать творческое и критическое мышление школьников, находить иные подходы к мотивации обучения, способствует творческому развитию личности, развитию коммуникативной компетентности. Особое внимание уделяется индивидуализации обучения, так как очень важно не пропустить внешние проявления творческого развития каждого ребенка, более быстрое развитие мышления, речи, раннюю увлеченность какой-либо деятельностью (конструированием, рисованием, чтением, сочинительством и т.д.), любознательность ребенка, его исследовательскую активность. Результаты научных исследований и реализации современных образовательных программ показывают, что для выявления и развития у детей творческих способностей необходимо создавать условия, соответствующие их познавательным потребностям и обеспечивающих вызов их познавательным возможностям. Некоторые учащиеся уже в 7-8 лет способны к самостоятельному литературному творчеству: сочинению сказок, рассказов, стихотворений и т.д. И им становится скучно от традиционных подходов к обучению (обычного чтения, постоянных пересказов, заучивания наизусть).

Обоснованным примером прогрессивного формирования творческого и критического мышления, коммуникативной компетентности, являются на наш взгляд манга.

В детском отделении японского книжного магазина длинные стойки манга сразу привлекают внимание. Манга – это комиксы, рассказы на фотографиях, составляющие 40% от общего количества книг, издаваемых в Японии. Почти всегда они публикуются в серии, которые могут включать несколько тысяч частей. Манга могут подразделяться на различные группы в зависимости от той аудитории, на которую они рассчитаны: для мальчиков и девочек, для детей и стариков, для интеллектуалов и т.д. Персонажи манга становятся национальными символами, как герои народных сказок. Например, робот-кот Doraemon известен буквально каждому японцу. Манга «Doraemon» состоит из 1300 выпусков, получила много детских книжных наград и даже (что само по себе редкость) переведена на русский язык.

 «Doraemon»

Если в нашей стране только в последние годы начали появляться фестивали, магазины и библиотеки комиксов, то в Японии они существуют уже полвека: в Киото есть огромный международный музей манги, и в каждом городе есть тематические магазины.

Такое широкое распространение комиксов не удивительно, потому что взгляд, созерцание – основа японской культуры. Манга – своего рода школа визуальной грамотности, которая для японцев не менее (а иногда даже более) важна, чем словесная [48; 49; 50]. Если спросить японцев, как они читают книги с детьми, можно услышать в ответ: «Мы не читаем. Мы смотрим. Просто пролистываем страницы, иногда говорим ребенку: посмотри, девушка собирает цветы, или он показывает: этот монстр самый страшный, но этот добрый. Нам не нужен текст в книге. Мы придумаем свой собственный, если это необходимо».

Привычка к длительному созерцанию лежит в основе культуры семейного чтения. Японцы считают, что глазами можно сказать и понять больше, чем словами. Возможно, поэтому многие иностранцы считают, что японцы вообще не ругают и не наказывают детей. На самом деле, они злоупотребляют наказанием – не словами или действиями, а косыми взглядами, неодобрительной тишиной. В одном из социологических исследований японцев спросили, какова основная задача воспитания дошкольника, и более 80% ответили: опыт эмпатии (аналогичное исследование, проведенное Институтом социологии РАН, показало, что 70% российских родителей считают своей основной задачей «дать хорошее образование»).

Способность «читать» эмоции, настроения, значения, встроенные в образ – вот для чего в первую очередь предназначены японские детские книги. Картинная книга, к примеру, – единственный жанр японских книг для дошкольников. Да и среди «школьных книг» почти не встречаются книги с текстами, что могут подтвердить книги Айяно Имаи, Кох и Чиаки Окадо, Чисато Таширо, опубликованными на русском языке.

На первый взгляд кажется, что будет сложно внедрять в начальной школе подобные произведения, потому что детские книжки практически не имеют текста (иероглифов в данном случае), но это только кажется. Вся тонкость этих книг в том, что дети сами описывают то, что происходит на картинках, которыми заполнены эти книжки, сами воспроизводят сюжет, заложенный в картинки, рисунки, которые выполнены мастерами иллюстрации сюжетов манги, такими как, например Ивасаки Тихиро, которая рисовала всю жизнь детей. Книги с ее иллюстрациями пользуются очень большой популярностью в Японии.

 «Нежное прикосновение детства», «子供時代の優しい感触»

 «Осень глазами детей», «子供の秋の目»

 «Дети в саду», «庭の子供たち»

 «Цветы и дети», «花と子供たち»

 «Детские прихоти», «子供の気まぐれ»

 «Летние приключения», «夏の冒険»

При отборе манга можно твердо сказать, что в комиксах, особенно для тех, что предназначены для младшего школьного возраста, заметно развита градация речи по степени вежливости и не только: существуют почтительно-вежливый, нейтрально-вежливый стили и просторечие.

В основе лингводидактического обоснования использования манга в учебном процессе лежит вывод о том, что только отобранные манга, сопровождаемые комментарием, претендуют на использование в учебном процессе.

Манга мы рассматриваем как средство, используемое в дополнение к учебно-методическому комплексу, которое:

* делает учебный процесс более интересным;
* наполняет учебный процесс социокультурными сведениями;
* помогает реализовать личностно-ориентированный подход к обучению;
* способствует формированию коммуникативной компетентности;
* развивает воображение;
* помогает младшим школьникам развивать навык пересказа.

На первых уроках с использованием японских комиксов возможно использование простейших сюжетов, которые просто выразить собственными словами, и кадры комикса не перегружены ономатопоэтической лексикой. Отбираемые сюжеты должны в большой степени способствовать формированию коммуникативного навыка.

Методические предпосылки отбора иноязычных текстов рассматриваются Л.П. Смеляковой [44] в зависимости от целей их использования в учебном процессе. Здесь же, в ситуации с манга, методическими предпосылками отбора могут служить:

* повышение дальнейшего интереса к изучению манга;
* повышение навыка коммуникативной компетентности.

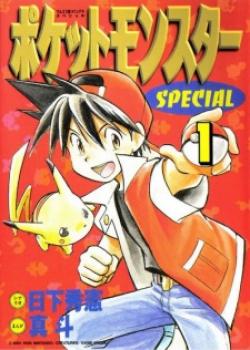
Отобранные сюжеты манга должны отвечать таким важным требованиям, выделяемым в современной методике обучения [32; 2; 3; 36; 28; 21; 22; 23] как:

* соответствие коммукативно-познавательным интересам и потребностям учащихся;
* содержание познавательной и интересной для определенной возрастной группы информации.

Учителю начальной школы необходимо прогнозировать, будут ли отбираемые сюжеты интересны учащимся для чтения и насколько. Кроме того необходимо обратить внимание на изображение манга – графический ряд, поскольку манга с перспективной графикой наиболее реалистично демонстрируют события.

Выделять критерии отбора нам представляется наиболее целесообразно с точки зрения «дидактической культуросообразности» [43] и «учебно-методической целесообразности» [9] отбираемых текстов.

В нашем исследовании, чтобы поднять уровень коммуникативной компетентности у детей, нами были использованы такие манга, как «Onepunchman», автором которой является ONE – псевдоним, который он использует вместо своего имени, нами был взят перерисованный вариант манги Юсукэ Муратой (村田 雄介) и «Покемон: Приключения» автор Хидэнори Кусака (日下秀憲), рассчитанные на возраст учеников выбранного класса.

Наш эксперимент с использованием манга мы провели в двух видах работ: групповом и индивидуальном, которые в свою очередь были разделены на два этапа каждый.

Первый этап групповой работы заключался в следующем: мы представили учащимся манга «Onepunchman» (приложение 1), полностью исключив все имеющиеся в нем реплики. 6 персонажей были закреплены за шестью школьниками. Задача учеников состояла в том, чтобы самостоятельно в группе придумать текст произведения, ориентируясь лишь на иллюстрации, при этом необходимо было учитывать эмоциональные реакции, ситуации общения, участников коммуникации – их гендерно-возрастные различия, социальные роли и т.д.

Оставшейся части класса необходимо было высказать свое мнение относительно того, согласны они или нет с той интерпретацией, которую представили их одноклассники.

Таблица № 1

**Результаты выполнения первого этапа группового задания**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Всего учеников голосовало | Согласились с интерпретацией | Не огласились с интерпретацией | Никак не прокомментировали интерпретацию |
| 25 / 100% | 12 / 48% | 10 / 40% | 3 / 12% |

На втором этапе групповой работы та же манга «Onepunchman» была представлена учащимся с сохранением некоторого количества реплик, ограничивающих свободу интерпретации учащимися (приложение 2). Те же 6 персонажей были закреплены за теми же шестью школьниками. Задача учеников опять состояла в том, чтобы самостоятельно в группе придумать текст произведения, ориентируясь на иллюстрации, но теперь уже с необходимостью учитывать не только эмоциональные реакции, ситуации общения, участников коммуникации – их гендерно-возрастные различия, социальные роли и т.д., но и содержащиеся в манга реплики.

Оставшейся части класса вновь необходимо было высказать свое мнение относительно того, согласны они или нет с той интерпретацией, представленной учащимися их класса.

Таблица № 2

**Результаты выполнения второго этапа группового задания**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Всего учеников голосовало | Согласились с интерпретацией | Не огласились с интерпретацией | Никак не прокомментировали интерпретацию |
| 25 / 100% | 7 / 28% | 18 / 72% | 0% |

Суть первого этапа индивидуальной работы заключалась в том, что учащимся было дано домашнее задание следующего содержания: мы представили учащимся манга «Покемон: Приключения» (приложение 3), полностью исключив все имеющиеся в нем реплики. Задача учеников состояла в том, чтобы самостоятельно дома придумать текст произведения, опять же ориентируясь лишь на иллюстрации, с учетом эмоциональных реакций, ситуаций общения, участников коммуникации – их гендерно-возрастных различий, социальных ролей и т.д.

Второй этап индивидуальной работы – домашнее задание второго дня: та же манга «Покемон: Приключения», с тем же заданием, но иллюстрации даются с сохранением некоторых реплик (приложение 4). Задача все та же: самостоятельно дома придумать текст произведения, ориентируясь на иллюстрации, но теперь уже с необходимостью учитывать не только эмоциональные реакции, ситуации общения, участников коммуникации – их гендерно-возрастные различия, социальные роли и т.д., но и содержащиеся в манга реплики.

Сравнительный анализ двух этапов показал следующие результаты (таблица № 3):

Таблица № 3

**Результаты выполнения индивидуального задания**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Всего учеников в классе | Не выполнили задание | Выполнили задание | Интерпретации совпали полностью | Интерпретации  совпали частично | Интерпретация полностью изменилась |
| 31 | 4 | 27 / 100% | 5 / 18,5% | 16 / 59,3% | 6 / 22,2% |

По результатам данного эксперимента можно сделать следующие выводы.

Использование манга на уроках литературного чтения с целью формирования коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста себя оправдывает. Утверждение о том, что формирование коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста будет наиболее продуктивным, если процесс обучения будет включать интерпретацию текстов на уроках литературного чтения с содержанием анализа конкретной коммуникативной ситуации, выдвинутое в гипотезе исследования, подтверждается. Ребенок, каким бы замкнутым он не был, начинает излагать собственные мысли, выдвигать свою точку зрения того, что в данный момент происходит на изображении, что следует, по его мнению, выделить и на что обратить внимание. У детей расходились точки зрения на то, что они видят, и каждый выговаривал то, что видит он сам, но в этом и заключается положительный момент данного вида работы.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Как отмечается в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» 2013–2020 гг., нынешнему обществу необходимы образованные высоконравственные компетентные личности, обладающие высоким уровнем сформированности различных культур. Следовательно, следует сформировывать коммуникативную компетентность ещё в младшем школьном возрасте, закладывая это ещё в гибкое сознание детей.

Стандартами по всем направлениям подготовки школьников преду-смотрено получение в ходе обучения коммуникативной компетентности на уроках литературного чтения. Поскольку коммуникативная компетентность считается одной из главнейших характеристик, позволяющих развивающейся личности реализовать собственные потребности в социальном признании и определить благополучность процесса социализации.

Для выявления исходного уровня сформированности показателей развития коммуникативной компетентности учащихся мы использовали стандартный набор упражнений, следуя учебному плану.

Для этого были осуществлены:

− анализ особенностей организации учебного процесса как средства формирования коммуникативной компетентности младших школьников;

− исследование уровня сформированности коммуникативной компетентности младших школьников.

В исследовании приняли дети 4-го класса. Нами был специально выбран 4-ый, чтобы можно было уже определить уровень сформированности коммуникативной компетентности именно на данный период их обучения.

В рамках организованного исследования обучение учащихся строилось с использованием активных, игровых, интеграционных, ситуационно-моделирующих методов, которые направлены на соединение знаний с коммуникативным опытом учащихся, развитие референтных отношений в процессе обучения; активизацию субъектной позиции подростка в коммуникативной деятельности на уроке.

Нами был подобран неординарный подход к решению вышепоставленных задач. В нашем исследовании, чтобы поднять уровень коммуникативной компетентности у детей ‑ была использована такая манга, как «Onepunchman», и «Покемон: Приключения», рассчитанная на возраст учеников выбранного класса.

Учащиеся стали проявлять больше инициативы в общении, активно участвовать в обсуждении манга, демонстрируя навыки конструктивной коммуникации в коллективе сверстников. Многие стали лучше воспринимать информацию в разговоре и научились слушать собеседника. Так же ученики научились следить за развитием коммуникативной ситуации и управлять своими эмоциями, при построении собственных мыслей, когда им было дано воспроизвести вслух то, что они видят на картинках. Также снизился уровень агрессии у некоторых учеников, а зависимых от окружающего мнения ответов стало гораздо меньше.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены основные понятия и сущность коммуникативной компетентности, проанализированы особенности младшего школьного возраста, выявлены психолого-педагогические условия, способствующие формированию коммуникативной компетентности учеников.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Белобрыкина О.А. Речь и общение: Популярное пособие для родителей и педагогов, Ярославль: ‑1998. – 240 с.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
3. Бим И.Л. [Пути совершенствования профессиональной компетенции учителя иностранного языка](http://periodika.websib.ru/node/12364) // Методическая мозаика приложение «Иностранные языки в школе». – 2003. – № 1. – С. 86.
4. Бодалев А.А. Личность и общение. – М, 1995.
5. Бодалев А.А. Психологическое общение. – М.: Изддательство «Институт практической психологии», Воронеж: Н.П.О, «Модек», 1996. – 256 с.
6. Борисов, П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – №1. – С. 58 – 62.
7. Булыгина Л.Н.О формировании коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: из опыта работы // Образование и наука. – 2013. – № 3. – С. 26 – 37.
8. Булыгина Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности подростков.// Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 3. – С. 23 – 27.
9. Верещагин Е.M, Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990 – 246 с.
10. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
11. Веселовская Н.С., Дороболюк Т.Б., Калачевский Б.А. О подходе к реализации федеральных государственных образовательных стандартов // Идеи и идеалы. – 2012. – С. 98 – 107.
12. Гетманская А.А. Модульный подход в формировании ключевых компетенций у учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. Режим доступа: [http://www.eidos.ru/jornal/2005/0910-24.htm. 25](http://www.eidos.ru/jornal/2005/0910-24.htm.%2025).
13. Горецкий В.Г., Львов М.Р., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Издательство: Академия, 2007.
14. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: Сколько их у российского школьника? // Народное образование. – 2004. – № 4.
15. Дьяченко, В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие [текст]: Учебник / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 2008. – 267 с.
16. Езова С.А. Коммуникативная компетенция // Научные и технические библиотеки. – 2008. – № 4.
17. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.
18. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., 1991. – 96 с.
19. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В., Диагностика и развитие коммуникативности в общении [Текст] / Под. ред. Ю.М. Жукова. – М.: Московский университет, 1990. – 104 с.
20. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 2. – Челябинск, ЧГПУ, 2012 – 496 с.
21. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-цлевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 38 с.
22. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
23. Зимняя И.А. Развитие речи как формирование умения решать коммуникативные речевые задачи / И.А.Зимняя, Т.С.Путиловская. – М., 2008.
24. Зотова И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества // Актуальные социально – психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве ХХI века. – Кисловодск, 2006. –.109 с.
25. Зотова И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности // Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика» №13(68). – Таганрог, 2006. – С. 225 – 227.
26. Ильин Г.Л. Личностно ориентированное обучение младших школьников: / Г.Л. Ильин // Школьные технологии. – 2008. – №5. – С.12 – 17.
27. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль, 2006. – 378 с.
28. Колкер Я. М. и др. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С.Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
29. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности: Учеб. пособие / Я.Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 2008. – 390 с.
30. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
31. Лабунская В.А. Социальная психология общения как основа организации переговоров. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2010.
32. Леонтьев А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации. – М.: Смысл, 2008.
33. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07: Санкт-Петербург, 2003 – 195 c.
34. Муравьева О.И. [Проблема общения и коммуникативной компетентности в контексте гипотезы о психологических пространствах существования человека](http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/services/Download/vtls:000394703/SOURCE1) // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – № 286 (март): Серия «Психология». – С. 110 – 117.
35. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. – Мн.: Лексис, 2003. – 184 с.
36. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
37. Переломова Н.А. Социальная компетентность школьников как педагогический феномен, социально-педагогическая деятельность: проблемы социализации. – Иркутск, Выпуск 1, ИПКРО, 2012, – С. 42 – 45.
38. Подласый И.П. Педагогика: И.П. Подласый. – М.: Владос, 2009. – 367 с.
39. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М.: Когито-Центр, 2002.
40. Рейд М. Как развить навыки успешного общения. Практическое руководство. – М.: Эксмо, 2003. – 352 с.
41. Рогов Е.И. Психология общения. – М.: Владос, 2004. – 335 с.
42. Рогожникова С.М. Взаимодействие самопринятия и тенденции к самосовершенствованию как фактор развития коммуникативной компетентности педагога: автореф. дис. канд. псих. наук. – Курск, 2002. – 17 с.
43. [Сафонова В.В.](https://istina.msu.ru/workers/7490041/) [Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения](https://istina.msu.ru/publications/article/7493362/) // [Иностранные языки в школе](https://istina.msu.ru/journals/95309/). – М.: [Просвещение](https://istina.msu.ru/publishers/11683855/), № 6, 2011. – с. 5 – 9.
44. Смелякова Л.П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза: на материале английского языка: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Гос. пед. ун-т. – Санкт-Петербург, 1993. – 32 с.
45. Табарданова Т.Б., Финюкова Т.В., Давлетшина Л.Х. Cоциально-трудовая компетентность учащихся как базовое условие жизненного успеха // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 2260.
46. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. No 373 (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 No 1241, от 22.09.2011 No 2357) <https://минобрнауки.рф/документы/922>
47. Цукерман Г.А. – СПБ.: ВШМ СПбГУ, 2007 – Режим доступа: [socobraz.ru](http://www.socobraz.ru/)›[images/b/bf/КОММУНИКАТИВНЫЕ.doc](http://www.socobraz.ru/images/b/bf/%D0%9A%D0%9E%D0%9C%D0%9C%D0%A3%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%90%D0%A2%D0%98%D0%92%D0%9D%D0%AB%D0%95.doc)
48. Кусано Ю. Амэкоми (Анимэ и манга) Текст. / Ю. Кусано. – Токио, 1997. – 127 с.
49. Сугамото Д. Манга но цукуриката (Создание манга) Текст. / Д Су-гамото. – Кабусикигайся гурафиккуся, 2002. – 147 с.
50. Фунасосокэ Н. Манга ва надзэ омосирой но ка (Почему манга интересны?) Текст. / Н. Фунасосокэ. – Japan Broadcast Publishing, 1997. – 246 с.

**ПРИЛОЖЕНИЕ**