

Г.М. Коджаспирова, А.Е. Капаева) самообразование сопровождается и рядом трудностей. Во-первых, осуществление самообразовательной деятельности требует умения правильно организовать своё время. Во-вторых, отсутствие инструкций по самоуправлению деятельностью требует развитых способностей самостоятельно управлять этой деятельностью. Не всякий человек может сам наметить конечный результат и промежуточные цели, правильно спланировать и организовать свою работу. В-третьих, довольно трудно самостоятельно дать объективную оценку достигнутых результатов и наметить задачи самокоррекции. И, наконец, не всем хватает самодисциплины и настойчивости для систематической работы. Следовательно, осуществление самообразовательной деятельности предполагает высокую мотивацию, особенно внутреннюю и умения самостоятельно организовать эту деятельность, осуществить самоконтроль и самооценку, другими словами высокого уровня развития рефлексии.

Обобщив вышеизложенное, можно сказать:

1. Проведя анализ определений отечественных педагогов-исследователей, под самообразовательной деятельностью мы вслед за Н.С. Михайловой будем понимать вид деятельности, целью и содержанием которой является целенаправленное и целесообразное самоизменение субъекта, концептуально и нормативно определённое им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов.

2. Основными характеристиками самообразовательной деятельности являются: познавательная потребность, высокая степень сознательности, высокая степень внутренней мотивированности, высокая степень самостоятельности, целенаправленность деятельности, без детального руководства со стороны, добровольность, избирательность, высокая степень организованности, преобладание работы с письменным текстом, полное раскрытие учащегося как субъекта деятельности, уникальность.

3. Коммуникативная, адаптирующая, развивающая, компенсаторная функции самообразовательной деятельности раскрывают её содержание.

4. Мотивы и задачи самообразования, самообразовательные действия с их содержанием, самоконтроль и самооценка составляют структуру самообразовательной деятельности.

5. Необходимыми условиями для успешной организации самообразовательной деятельности являются: высокая мотивация, умения самостоятельно организовать эту деятельность и высокий уровень развития рефлексии.

#### **Литература**

*Айзенберг А.Я.* Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учеб.пособие для вузов. – М.,1986.

*Громцева А.К.* Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М., 1983.

*Коджаспирова Г.М.* Культура профессионального самообразования педагога. – М., 1994.

*Михайлова Н.С.* Самообразовательная деятельность: сущность понятия, механизмы управления / Н.С. Михайлова // Кіраванне у адукацыі. – 2007. - №1. – с.28-37

*Редковец И.А.* Формирование у учащихся общественно ценной мотивации самообразования. – Волгоград, 1986.

*Рубакин Н.А.* Письма к читателям о самообразовании. – СПб., 1913.

© Косарева С.В., 2013

**Кохичко А. Н.  
Мурманск, МОИПКРОиК**

### **ТЕКСТ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО «ПРОЖИВАНИЯ» МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ РУССКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ (РОДНОМУ) ЯЗЫКУ**

Ключевой задачей современной государственной политики в области образования является развитие и воспитание «нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России» (Фундаментальное 2009: 9). Именно «в школе, - отмечается в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», - должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося. Отношение к школе как единственному социальному институту, через который проходят все граждане России, является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства» (Данилюк 2011:5). При этом, процесс социализации, под которым понимается «усвоение человеком социального опыта в процессе образования и жизнедеятельности посредством вхождения в социальную среду, установления социальных связей, принятия ценностей различных социальных групп и общества в целом, активного воспроизводства системы общественных отношений» (Данилюк

2011:8; Примерная 2011:192-193), должен представлять собой не набор различных ценностей (Данилюк 2011:16-17), а единое системное целое (Примерная 2011:29), принимаемое ребенком самостоятельно через «отношения» к «социальному миру» (Как проектировать 2010:36; Оценка 2010:14-15; Планируемые 2009:14-15; Федеральный 2011:7; Фундаментальное 2009:3, 9).

Образ мира, согласно А. А. Леонтьеву, «построен не из абстрактных значений, а из личностных смыслов <...> он одновременно является и образом мира, и образом нашего отношения к миру, нашего переживания мира». Следовательно, «важнейшей особенностью целостного знания является его ориентированность не только на сознание ученика, но и на его личность, выработку в процессе учения не только знаний, но и отношения к этим знаниям» (Леонтьев 1997:13).

Значимость непосредственного «проживания» культурных и социальных ценностей, реализуемых в «прожитом» ребенком «действии или поступке» (Бунеев 2009:104) мы находим в трудах М. М. Бахтина, Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, Л. С. Выготского, Д. Д. Данилова и др. Тем не менее, для методики лингвоориентированного образования, ориентированного на формирование национального (этнического) самоопределения младших школьников при обучении русскому (родному) языку, остается открытым вопрос об основной языковой (дидактической) единице, способствующей эмоционально-ценностному усвоению младшими школьниками русского (родного) языка, национальных (этнических) ценностных отношений.

До последнего времени «основным критерием последовательности изучения разделов курса, - как отмечают Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко, Г. Н. Владимирская (Граник 2008:4), - считалось следование логике предмета. Это позволяло думать, - констатируют авторы, - что существует некоторое стабильное расположение тем курса в программах и учебниках. Однако сопоставление программ и учебников, по которым работали в разные годы школы, показало, что последовательность изучения материала постоянно менялась и нередко определялась не объективными, а субъективными факторами – представлениями авторов программ о построении курса (Там же). Исходя из логики изучения русского языка, языковыми единицами, изучаемыми в начальной школе, традиционно являлись: фонема (звук) – морфема (значимая часть слова) – слово – словосочетание - предложение – текст (Примерная 2011:119-125; Примерные 2010:10-18), среди которых в зависимости от направленности и структуры авторских курсов русского (родного) языка в качестве основных (ведущих) языковых единиц методистами выделялись:

1. Слово (Е. А. Быстрова, Л. А. Ефросинина, И. В. Корнута, Т. С. Кудрявцева, Н. М. Шанский и др.; Л. Я. Желтовская, А. Ю. Купалова; Е. Н. Леонович).
2. Предложение (Л. М. Зеленина, Т. Е. Хохлова).
3. Текст (Е. В. Архипова; Н. А. Чуракова, М. Л. Каленчук; Т. В. Яковлева, Л. Н. Воронкова).
4. Слово и предложение (О. Л. Соболева).
5. Слово и текст (Н. В. Софронова).
6. Текст и предложение (Д. П. Мансфельд).
7. Слово, предложение, текст (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина; В. П. Канакина, В. Г. Горецкий; С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко; Т. Г. Рамзаева).
8. Фонема, морфема, слово (В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, Т. В. Некрасова) и т. д.

Как видим, признавая установку на овладение русским (родным) языком как целостным явлением, все стороны которого взаимодействуют между собой, авторы программ и учебно-методических комплексов рассматривают в качестве основной (ведущей) различные языковые единицы. По нашему мнению, важнейшей единицей языка, обеспечивающей формирование национального (этнического) самоопределения младших школьников при обучении русскому языку как родному, является текст, «вне которого нет ничего» (Брудный 1998:12). Именно текст позволяет ученику «проживать» через эпистемы смыслы текста, а значит, и российские национальные ценности. Кроме того, текст «является той структурой, той основой, которая объединяет элементы языка, все его единицы в единую стройную систему» (Ипполитова 1998:4). «Жизнь, - подчеркивал И. Пригожин, - возникает всякий раз, когда возникает текст и соответствующий ему читатель» (Пригожин 1988:314). Именно в тексте, по мысли А. А. Брудного (Брудный 1998:12), «реальность представлена и сконцентрирована в доступной пониманию форме. В этом заключается его фундаментальная психологическая особенность. Анализ и обобщение экспериментальных данных, характеризующих психологические механизмы, порождающих различные варианты понимания текстов в процессе общения, показывает, что смысловая связь между компонентами текста есть форма связи между участниками акта коммуникации. Смысл выступает при этом в нескольких функциях: он скрепляет составные элементы текста, активно способствует репродукции его содержания, позволяет соотнести содержание каждого данного конкретного текста с действительностью. Тем самым смысл следует рассматривать в его отношении к памяти, к реальной действительности и к конкретным языковым средствам, образующим текст».

«Как дидактическая единица, - замечает Н. А. Ипполитова (Ипполитова 1998:4), - текст позволит слить воедино два важнейших направления в изучении русского языка в школе: познание системы языка и познание норм и правил общения, речевого поведения в различных жизненных ситуациях». Кроме того, текст, по мнению Д. В. Григорьева и П. В. Степанова, является «универсальным средством построения ситуации, отвечающей требованиям смысловой наполненности, проблемности, ценностности» (Григорьев 2011:23).

Подтверждение этой мысли мы находим и в трудах М. Р. Львова, утверждавшего, что текст – «есть языковая ткань произведения, в которой отразились душа человека, его интеллект, цели, стремления» (Львов 1993:163). Таким образом, структурно общим, соединяющим познавательное и эмоционально-смысловое, способствующим «переживанию» и осмыслению «образа мира» через личные мотивы, установки, ценности и убеждения, оказывается текст.

Тем не менее, также следует иметь в виду, что текст, как пишет И. Р. Гальперин, «представляет собой снятый момент языкового творческого процесса, представленного в виде конкретного произведения» (Гальперин 1977:524). Сказанное, по мысли М. Р. Львова, относится к рассказу, докладу, статье, дружескому или деловому письму, устному диалогу, юридическому и дипломатическому документу, телеграмме, лирическому стихотворению, выступлению по радио, боевому приказу, научной монографии... (Львов 2000:9, 163). «В речевом потоке, в порождаемом тексте, - констатирует ученый, - каждое предложение относительно самостоятельно лишь в деталях: предложения подчиняются логике текста, а не наоборот. Целостная мысль выражается через текст, а не через предложение. Но бывают исключения: текст состоит всего из одного предложения – таковы пословицы. Вряд ли кто будет отрицать право пословицы называться даже не просто текстом, а произведением культуры, литературы: *На волка поклон, а зайцы кобылу съели* (В. И. Даль)» (Львов 2000:162).

В связи с этим, для методической части лингвоориентированного образования, направленного на формирование национального (этнического) самоопределения младших школьников при обучении русскому (родному) языку, чрезвычайно важным является положение о том, что подходить к обучению тексту следует как к творческому процессу. Кроме того, обеспечивают восприятие, точнее «проживание» текста младшими школьниками не только литературные художественные произведения, но и весь дидактический материал вплоть до «отдельного предложения <.> и даже отдельного слова» (Львов 2000:8-9).

Не меньшее значение для методики обучения русскому (родному) языку в контексте культурологического (культурно-исторического) и аксиологического подходов к содержанию образования, приобретает проблема правильного использования речевых жанров, которые должны не только способствовать формированию национального (этнического) самоопределения младших школьников, но и на этой основе обеспечивать интеграцию обучающихся в национальную общероссийскую (общенациональную) и мировую культуру. Среди таких речевых жанров современными методистами отмечаются:

- диалектная лексика (О. И. Ерёменко, А. В. Сериченко);
- устное народное творчество (Т. Г. Рамзаева);
- «жанр обучения в литературном сюжете» (А. Е. Смирнов);
- образцовые литературные и фольклорные тексты (Е. Н. Леонович);
- фразеологизмы, пословицы, поговорки, крылатые слова, топонимика, ономастика, диалектные средства языка, историзмы, архаизмы, сказки (М. Р. Львов);
- языковой материал учебника и рабочей тетради, тексты и предложения, взятые из лучших произведений классической художественной и научно-популярной литературы, произведений устного народного творчества, словари (толковый, орфографический, орфоэпический, словообразовательный, иностранных слов, синонимов, омонимов, антонимов, фразеологизмов) (В. П. Канакина, В. Г. Горецкий);
- реальные короткие стихотворные, часто шуточные тексты, которые: а) представляют собой реальные, высокохудожественные, доступные возрасту образцы речи, б) способны удержать внимание ребенка своей эмоционально-образной системой и поддержать его интерес к рассматриваемой проблеме (Н. А. Чуракова, М. Л. Каленчук);
- личное письмо, поздравление, объявление (Т. А. Ладыженская);
- актуальные реалии русского этноса, этнокультурологическая лексика, русские детские песенки, формулы русского речевого этикета (Е. А. Быстрова, Л. А. Ефросинина, Л. М. Зеленина, И. В. Корнута, Т. С. Кудрявцева, Н. М. Шанский и др.);
- (художественные, обладающие воспитательным потенциалом) тексты «социолингвистического и вообще внешелингвистического характера об истории русского языка и его месте среди других языков мира (России)» (А. Н. Леонтьев, Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева) и т. д.

Безусловно, все перечисленные разнообразные речевые жанры должны найти свое адекватное место в содержании курса русского (родного) языка. Тем не менее, для потенциальных возможностей организации формирования национального (этнического) самоопределения младших школьников при обучении русскому (родному) языку в парадигме личностно развивающего образования мы придерживаемся позиции М. М. Бахтина, который относил к речевым жанрам «и короткие реплики бытового диалога <...> и бытовой рассказ, и письмо (во всех его разнообразных формах), и короткую стандартную военную команду, и развернутый и детализированный приказ, и довольно пестрый стандартный), и разнообразный мир публицистических выступлений (в широком смысле слова: общественные, политические); <...> и многообразные формы научных выступлений и все литературные жанры (от поговорки до многотомного романа) (Бахтин 1979:237-238).

Методическому обеспечению лингвоориентированного образования, направленного на формирование национального (этнического) самоопределения младших школьников при обучении русскому языку как родному, по нашему мнению, также будут способствовать такие методы (методические приемы) как:

- учебный проект (Е. Г. Новолодская);
- игра-конкурс, индивидуальная самостоятельная работа обучающихся в библиотеке по заданию учителя, просмотр фильмов или экскурсия в этнографический музей и т. д. (Т. Г. Рамзаева);
- исследование русских имен, отчеств, фамилий, названий крупных городов России, русских национальных игр и игрушек, русских детских песенок, элементарных формул русского речевого этикета (Е. А. Быстрова, Л. А. Ефросинина, Л. М. Зеленина, И. В. Корнута, Т. С. Кудрявцева, Н. М. Шанский и др.);
- литературное творчество (поэзия, проза, журналистика), анализ образования слов и этимологии, оттенков значений и особенностей употребления слов в тексте, языковой анализ художественного текста, изучение пословиц, поговорок, крылатых слов, исследование географических названий своей местности (топонимика), имен и фамилий людей (ономастика), диалектных средства языка, историзмов и архаизмов, поэтического языка сказок, средств выразительности устной речи – интонаций, пауз, логического ударения, собственной речи, в частности, допускаемых ошибок, изменение сюжета рассказа, введение новых эпизодов, конкурсы, иллюстрирование рассказов, составление комиксов, импровизация сказок, рассказов, сочинения необычных типов, «копилки поэтических образов», сборники любимых стихов, издание газет, журналов, юморески, зарисовки, диалоги, сочинения-миниатюры, школьный театр (М. Р. Львов) и мн. др.

Следует также подчеркнуть, что в современных концепциях, ориентированных на русскую национальную культуру, в качестве ведущих методов обучения методистами выделяются:

- чтение и анализ притч, басен, назидательных рассказов на этическую тему, этические беседы, разъяснения, внушения, диспуты, примеры (Т. П. Часовских);
- диалог ученика и автора учебника (если это малокомплектная школа), диалог ученика и учителя (от имени автора по вопросам и заданиям учебника) (В. П. Канакина, В. Г. Горецкий);
- «атмосфера творческого поиска» (Т. Г. Рамзаева);
- «субъективно-творческие задачи» (СТЗ) (М. Р. Львов);
- свободное творчество и квазиисследовательская деятельность (О. Л. Соболева);
- коллективная деятельность, направленная на формирование у школьников умений и навыков учебного сотрудничества (С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко);
- создание игровых ситуаций, метод творческой аналогии, упорядочение сложной системы путем сведения ее к простому алгоритму (А. Е. Смирнов);
- риторический анализ устных и письменных текстов, риторические задачи, риторические игры (Т. А. Ладыженская);
- историческое комментирование (Н. Ю. Штрекер);
- историко-лингвистическое комментирование (О. И. Ерёмко);
- система конкретных наблюдений, этимологический анализ, интерактивная переписка (Н. А. Чуракова, М. Л. Каленчук);
- овладение рецептивными навыками, умениями понимания, анализа и ориентировки в текстах разных видов (А. Н. Леонтьев, Р. Н. Буневв, Е. В. Бунеева) и т. д.

Особо следует отметить и то, что в методике риторического образования предложена ориентация на «речевой поступок», отражающий нравственную сторону речевого поведения обучающихся (З. И. Курцева) (Курцева 2007:32-59). С педагогической точки зрения обосновывается введение в содержание русского (родного) языка дискурса, как процесса «формирования и интерпретации учебных текстов» в «замкнутой коммуникативной ситуации» (А. Р. Габидуллина) (Габидуллина 2009:30) и т. д.

Итак, мы определили позицию, что в качестве основной языковой (дидактической) единицы в методике лингвоориентированного образования, содействующего формированию национального (эт-

нического) самоопределения младших школьников при обучении русскому языку как родному, должен стать актуализированный текст в различных сферах, формах и жанрах речи. Помимо этого методическая система исполнительской части «проживания» младшими школьниками национальных (этнических) ценностных отношений, включенных в структуру учебно-исследовательской деятельности, должна, по нашему мнению, опираться на особые методы «речевого поступка» и дискурса, отражающие нравственную сторону речевого поведения учащихся.

#### *Литература*

- Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
- Брудный А. А.* Психологическая герменевтика. Учебное пособие. – М., 1998.
- Бунеев Р. Н.* Образовательная система нового поколения. Теория и практика. – М., 2009.
- Габидуллина А. Р.* Учебно-педагогический дискурс : монография. – Горловка, 2009.
- Гальперин И. Р.* Грамматические категории текста (Опыт обобщения) // Известия АН СССР. Серия лит. и яз. – М., 1977. – Т. 36. - № 6.
- Граник Г. Г., Борисенко Н. А., Владимирская Г. Н.* Программа для общеобразовательных учреждений. Русский язык. 5-9 классы. – М., 2008.
- Григорьев Д. В., Степанов П. В.* Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. – М., 2011. – (Стандарты второго поколения).
- Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2011. - (Стандарты второго поколения).
- Ипполитова Н. А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе: учебное пособие для студентов пед. вузов. – М., 1998.
- Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М., 2010.*
- Курцева З. И.* Коммуникативно-нравственное развитие учащихся в системе непрерывного риторического образования. – М., 2007.
- Леонтьев А. А.* Педагогика здравого смысла (концепция современной общеобразовательной школы) // «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / под научн. ред. А. А. Леонтьева. Выпуск 1. – М., 1997.
- Львов М. Р.* Основы теории речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
- Львов М. Р.* Школа творческого мышления: учебное пособие. - М., 1993.
- Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 ч. Ч. 1 / М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова [и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 2-е изд. – М., 2010. – (Стандарты второго поколения).*
- Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова [и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М., 2009. – (Стандарты второго поколения).*
- Пригожин И.* Мы только начинаем понимать природу // Краткий миг торжества. О том, как делаются научные открытия. Сер.: Библиотека журнала «Химия и жизнь» / сост. В. Черникова. - М., 1988.
- Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – 3-е изд. – М., 2011. – (Стандарты второго поколения).*
- Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч. Ч. 1. – 3-е изд. – М., 2010. – (Стандарты второго поколения).*
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М., 2011. – (Стандарты второго поколения).*
- Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. - М., 2009. - (Стандарты второго поколения).*

© Кохичко А.Н., 2013

**Кузьменко Т.В., Панова Н.В.**

**Екатеринбург, МАДОУ ЦРР – детский сад № 587**

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Одной из проблем современного образования является проблема формирования толерантности как личностного качества, основной характеристикой которого является терпимость к чужому поведению, чужому образу жизни, чужим чувствам и т.п. Толерантность может рассматриваться в разных планах: этническом, религиозном, социологическом. Последний особенно важен, т.к. предполагает проявление терпимости на уровне социума в выстраивании социальных отношений. Открытость образовательного пространства, нормативно определенные требования, связанные с обеспечением развития каждого ребенка, предполагают включение детей с разными возможностями и образовательными потребностями, в том числе детей с ОВЗ в микро- и макросоциум, совместное