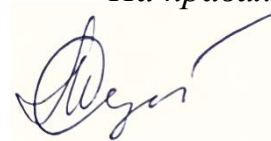


ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«Чеченский государственный педагогический университет»

*На правах рукописи*



ЭЛЬСИЕВА Марха Султановна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ  
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

Специальность: 13.00.01 – Общая педагогика,  
история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель: –  
доктор педагогических наук,  
профессор З.А. Магомеддибирова

Грозный - 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ .....	16
1.1 Коммуникативные универсальные учебные действия как объект исследования в педагогической теории и практике начального образования ...	16
1.2 Психолого-педагогические особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов.....	36
1.3 Педагогические условия, обеспечивающие повышение эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов .....	53
Выводы по главе 1.....	94
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ .....	97
2.1. Анализ уровней сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов.....	97
2.2. Реализация педагогических условий повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий в образовательном процессе начальной школы.....	112
2.3. Описание результатов опытно-экспериментальной работы .....	157
Выводы по главе 2.....	171
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	174
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	180
Приложения .....	194

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Этап модернизации российской образовательной системы характеризуется высокими требованиями к качеству обучения детей в пространстве современной школы. Процессы глобализации и интенсивного развития новых информационных технологий требуют переосмысления целей и содержания учебно-воспитательного процесса в начальной школе, поиска педагогических условий их эффективной реализации.

Сегодня важной целью начального общего образования является подготовка учащихся к готовности ориентироваться в реальной действительности, выражать свою активную жизненную позицию, которая включает формирование умения самостоятельно и успешно решать практико ориентированные задачи на основе полученных знаний. Специфика начального образования заключается в том, что данный период является фундаментальной основой становления социализации учащихся, важным этапом приобретения не только определенной совокупности знаний умений и навыков, но и универсальных учебных действий, реализуемых в личностной, коммуникативной, познавательной и регулятивной сферах. Формирование необходимой совокупности учебных действий позволит учащимся развивать способность к самоорганизации учебной деятельности на следующих уровнях обучения.

Необходимость перехода начальной школы к реализации компетентностной модели с целью повышения эффективности образовательного процесса и недостаточная разработанность проблемы формирования универсальных учебных действий актуализирует значимость поиска новых направлений педагогических условий обучения и воспитания в младшей школе как фундаментальной основы обеспечения преемственности в уровневой системе образования Российской Федерации.

В связи с этим перед современным учителем стоит задача поиска новых подходов к разработке педагогических технологий и созданию обучающих

моделей развития младших школьников. Этнокультурная составляющая многонационального, поликультурного, поликонфессионального пространства Российской Федерации реализуется в процессе межкультурного общения, поэтому на этапе начального общего образования важен поиск инновационных направлений формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся.

Приоритетная задача современной школы характеризуется преемственностью и непрерывностью процесса обучения, цель которого – обучение и воспитание личности, способной к образованию и самообразованию, саморазвитию, приобретению новых знаний, совершенствованию умений и навыков на протяжении всей жизни. В связи с этим актуальность проблематики исследования определяется положениями Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», которые направлены на достижение качественных показателей обучения на всех образовательных уровнях, включая значимый этап начального образования в средней школе.

Необходимость формирования универсальных учебных действий в течение раннего периода развития личности ребенка также рассматривается в документах Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в котором подчеркивается личностно ориентированная направленность учебно-воспитательного процесса с целью развития таких качеств как кросс-культурная толерантность, эмпатия, патриотизм, чувство гражданского долга.

Приоритетной в процессе планирования перспективных путей формирования универсальных учебных действий учащихся является концепция развития универсальных учебных действий, в основе которой лежит системно-деятельностный подход к результатам начального образования, направленный на развитие навыков учебной деятельности учащихся, овладение ими познавательными и регулятивными умениями. Однако следует отметить, что коммуникативным УУД отведена, в основном, прикладная

функция, так как в учебном процессе все еще не в полной мере учитывается специфика формирования умений младших школьников, которые изначально реализуются в общении, закрепляясь и развиваясь в процессе обучения.

Поэтому для улучшения образовательного процесса в начальной школе необходимы инновационные решения ряда актуальных вопросов, одним из которых является повышение эффективности формирования универсальных учебных действий учащихся и создание условий для их успешного формирования и дальнейшего развития.

**Степень разработанности проблемы.** В педагогической и психологической науке представлены различные подходы к проблеме формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников: системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев); технологический (В.А. Кан-Калик, К.Ц. Левин, Н.Б. Ромаева, В. Сатир); средовой (М.И. Лисина, А.А. Леонтьев); функциональный (В.Н. Панферов, Б.Ф. Ломов, А.А.Брудный, А.П. Панфилова); учет возрастных особенностей в формировании коммуникативных умений (А.В. Мудрик, Е.В. Куркина, В.С. Мухина); формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности (Л.Л. Алексеева, И.Е. Сюсюкина, Талызина, Н.Ф.); проблема совершенствования содержания образования в начальной школе (А.В. Глузман, Н.А. Глузман, Л. В. Занков, Г. С. Ковалева, З.А. Магомеддибирова); различные аспекты формирования и развития личности в условиях этнокультурной образовательной среды (Ш.М.-Х. Арсалиев, Р.А. Алиханова, Р.М. Белалов, И.В. Мусханова, Р.М. Эхаева); формирование коммуникативных умений в совместной деятельности и коллективно-творческих формах деятельности (Я.Л. Коломинский, Г.А. Цукерман, И.В. Кузнецова, С.Т. Танцоров, И.М. Чередов и др); концепция развития универсальных учебных действий, разработанная ведущими отечественными учеными: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым. В работах вышеперечисленных авторов рассмотрены различные

аспекты формирования коммуникативных умений учащихся, однако вопросы формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов в образовательном процессе начальной школы национальных регионов России остаются недостаточно разработанными.

Эмпирическим исследованием, проведенным в 2014 году на базе МБОУ СОШ №7, г. Грозный Чеченской Республики, выявлено, что индивидуальный и традиционный характер семейного воспитания большинства детей дошкольного возраста вызывает определенные сложности в развитии умений общения и организации совместной деятельности учеников в первом классе. Также необходимо учитывать, что начальные классы в чеченских школах формируются из представителей разных национальностей, и русский язык для учащихся младших классов является языком обучения и средством межнационального общения.

Анализ научной литературы и образовательной практики школ Чеченской Республики показал, что исследуемая проблема, в связи с ее недостаточной теоретической и практической разработанностью в педагогической науке и практике в аспекте образовательной политики национальных регионов России, не позволяет педагогическому и научному сообществу республики эффективно реализовать систему формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов из-за существующих противоречий между:

- заказом общества на формирование и развитие коммуникативной личности и традиционной организацией учебного процесса на основе методического обеспечения, которое не ориентированно на эффективное развитие коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов;

- требованиями ФГОС второго поколения о необходимости повышения социальной значимости коммуникативных универсальных учебных действий учащихся и отсутствием педагогических условий, специально направленных на достижение индивидуального прогресса в сферах развития личности,

достигаемого путем освоения школьниками универсальных и предметных способов действий;

– существующими научно-теоретическими предпосылками формирования коммуникативных универсальных учебных действий (КУУД) в младшем школьном возрасте и отсутствием четких критериев, практической системы формирования коммуникативной успешности детей;

– между потенциальной возможностью технологии совместной деятельности как дидактической основы организации процесса формирования универсальных действий учащихся младших классов и отсутствием соответствующей модели, позволяющей от теоретических знаний перейти к практическим действиям по достижению высокого уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся в образовательной среде начальной школы.

Важность разрешения указанных противоречий определяет проблему исследования: каковы педагогические условия, способствующие повышению эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов в образовательном процессе начальной школы.

**Цель исследования:** выявление, обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов.

**Объект исследования:** процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

**Предмет исследования:** педагогические условия, способствующие эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся в образовательной деятельности начальной школы.

**Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников будет эффективным, если:**

– уточнено смысловое значение коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников с позиций системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и системно-генетического подходов и определены критерии эффективности их формирования;

– обоснована, реализована и экспериментально проверена эффективность педагогических условий, позволяющих перейти от теоретических знаний к практическим действиям, направленных на достижение высокого уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в совместной деятельности;

– разработана и апробирована модель эффективного формирования КУУД учащихся младших классов на основе комплекса педагогических условий в образовательно-развивающей среде начальной школы для обеспечения осознанной включенности учащихся младших классов в коммуникативную деятельность;

– разработана и внедрена в практику образовательного процесса образовательно-коммуникативная технология совместной деятельности, включающая модель поэтапного формирования КУУД учащихся младших классов в совокупности процессуального, методического, информационного, инструктивно-процессуального содержательных компонентов ее составляющих.

#### **Задачи исследования:**

1) определить сущность коммуникативных универсальных учебных действий с позиций системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и системно-генетического подходов к организации обучения и воспитания младших школьников;

2) выявить и обосновать педагогические условия поэтапного формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов в совместной деятельности и проверить опытно-экспериментальным путем их эффективности;



3) разработать и апробировать модель повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов в образовательной среде начальной школы; экспериментально определить уровень учащихся младших классов до и после формирующего этапа эксперимента;

4) разработать и внедрить в школьную практику образовательно-коммуникативную технологию совместной деятельности как процессуальную часть системы поэтапного формирования коммуникативных УУД учащихся младших классов в урочное и во внеурочное время.

**Теоретико-методологическую основу исследования составляют:**

– системно-деятельностный подход к формированию универсальных учебных действий как социально-психологической основы личностного развития учащихся (С. И. Архангельский, А.Г. Асмолов, В.П. Беспалько, Л.С. Выготский, Ю.А. Конаржевский, Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова и др.);

– личностно-ориентированный подход к развитию ребенка с учетом его индивидуально-личностных особенностей и генетических основ (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, Т.И. Шамова, Б.Д. Эльконин);

– компетентностный подход, связанный с разработкой теории формирования ключевых компетенций учащихся как способности применять знания, приобретенные в процессе обучения, в реальной деятельности (И.А. Зимняя, Н.Д. Кучугурова, О. Е. Лебедев, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.);

– системно-генетический подход к деятельности, определяющий коммуникативную деятельность как развивающую систему (Н.П. Ансимова, А. В. Карпов, Е. В. Карпова, В.Д. Шадриков и др.); идеи диалогической природы познания (Ф.Г. Василюк, А. Ф. Копьев, Е.Т. Соколова, Т.А. Флоренская, А.У. Хараш и др.).

**В качестве методов исследования были использованы:**

1) теоретические: изучение психолого-педагогической и методической литературы, учебно-методических документов, результатов деятельности; анализ, обобщение, систематизация, сравнение, моделирование;

2) эмпирические: анкетирование, анализ продуктов деятельности, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

**Опытно-экспериментальная база исследования.** Опытно-экспериментальное исследование формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов проводилось на базе МБОУ СОШ № 7 города Грозный (Чеченская Республика) в течение пяти лет (2014 – 2020гг.). В эксперименте было задействовано 106 учащихся младших классов, 12 учителей начальных классов, школьный практический психолог и социальный педагог. Всего в эксперименте приняли участие 120 человек.

**Организация исследования и его основные этапы.** Исследование проводилось в период с 2014 по 2020 годы и включало в себя *три взаимосвязанных этапа:*

*На первом – поисково-теоретическом этапе (2014 – 2016 гг.)* – осуществлялся анализ теоретических подходов к проблеме; был обобщен практический опыт педагогической деятельности начальной школы МБОУ СОШ №7 города Грозный (Чеченская республика) по проблеме исследования и на данной основе проделана организационно-подготовительная работа: изучен имеющийся педагогический опыт по проблематике исследования; определены целевой и методологический блоки предполагаемой модели; спрогнозированы педагогические условия эффективного формирования коммуникативных универсальных учебных действий; выявлен категориальный аппарат; уточнены задачи и программа экспериментальной работы; разработаны основные направления исследования и программа опытно-экспериментальной работы.

*На втором – формирующем этапе (2016 – 2018 гг.)* – проводился педагогический эксперимент по повышению эффективности формирования

искомых коммуникативных универсальных учебных действий: осуществлялся сбор диагностико-аналитического материала, апробировались содержательный и технологический блоки модели на основе использования активных форм совместной работы, осуществлялась экспериментальная проверка влияния педагогических условий на формирование коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов.

*На третьем – заключительном этапе (2018 – 2020 гг.)* – была завершена эмпирическая часть работы, систематизированы и теоретически обобщены полученные качественные и количественные результаты эксперимента; уточнены основные научные положения, оформлена диссертация; определены направления возможного дальнейшего исследования.

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

- обоснована идея повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов в совместной деятельности как особой организационно-педагогической технологии обучения, в основе которой лежат теоретические представления об индивидуальности личности учащегося и дидактические принципы коллективно-творческой деятельности;
- определены, охарактеризованы и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие повышение эффективности поэтапного формирования коммуникативных УУД учащихся младших классов в совместной деятельности с элементами национальных аспектов воспитания;
- разработаны модель и технология эффективного формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов, уникальность которых заключается в построении системы поэтапного информационного, инструктивно-методического и контрольно-рефлексивного обеспечения организуемой деятельности в соответствии с принципами субъектности, рефлексивности, позитивной перспективы, дифференциации;
- модифицирован и экспериментально проверен диагностический инструментальный оценки уровней сформированности коммуникативных УУД в

соответствии с критериями (мотивационный, когнитивный и деятельностный) и показателями (коммуникативная установка, коммуникативная кооперация, коммуникативное поведение),

**Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:**

– систематизирован и уточнен понятийный аппарат и тезаурус по проблеме повышения эффективности формирования коммуникативных УУД, раскрыты его дефиниции;

– уточнено смысловое значение понятия «коммуникативные универсальные учебные действия» как освоенные школьниками способы выполнения действий в процессе общения, обеспечивающие осознанную включенность в коммуникативную деятельность, что способствует личностному развитию и социальной адаптации;

– раскрыто содержание процесса повышения эффективности формирования коммуникативных УУД в совместной деятельности, подразумевающей интеграцию современных форм организации совместной деятельности с дидактическими принципами народной педагогики;

– разработаны и теоретически обоснованы педагогические условия повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов с элементами национальных аспектов воспитания;

– на основе анализа психолого-педагогической литературы теоретически обоснована модель с использованием совместной деятельности в процессе повышения эффективности формирования коммуникативных УУД учащихся младших классов, выстроенном на системно-деятельностном, личностно-ориентированном, компетентностном и системно-генетическом подходах;

– выявлены связи между образовательно-коммуникативным потенциалом совместной деятельности и педагогическими условиями ее реализации в процессе повышения эффективности формирования коммуникативных УУД учащихся младших классов.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что разработанные педагогические условия и подходы к повышению эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов могут быть использованы в педагогической деятельности учителями начальных классов, преподавателями вузов при разработке программ курсов по выбору для студентов.

Программа повышения эффективности формирования КУУД средствами совместной деятельности и результаты исследования, полученные при ее апробации, могут быть использованы в работе учителями начальной школы, классными руководителям, родителями для формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности.

**На защиту выносятся следующие положения:**

– ключевая дефиниция «коммуникативные универсальные учебные действия младшего школьника», определяемая как освоенные учащимися способы выполнения действий в процессе общения, обеспечивающие осознанную включенность в коммуникативную деятельность, способствующую личностному развитию и социальной адаптации;

– предложенный комплекс педагогических условий (*создание рефлексивно-ориентированной коммуникативной среды; включенность учащегося в совместную деятельность, способствующую устранению коммуникативных трудностей; создание ситуации успеха на основе индивидуального подхода к каждому учащемуся*), способствует переходу от теоретических знаний к практическим действиям по достижению высокого уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в совместной деятельности;

– выстроенная на основе выявленных педагогических условий теоретическая модель повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий позволяет проследить динамику осознанной включенности учащихся младших классов в

коммуникативную деятельность и получения метапредметных результатов в процессе освоения основной образовательной программы; результативно-мониторинговые критерии модели (мотивационный, когнитивный и деятельностный) и показатели сформированности коммуникативных УУД (коммуникативная установка, коммуникативная кооперация, коммуникативное поведение) позволяют определить уровни сформированности и осуществлять их коррекцию в аспекте личностного развития младшего школьника, в частности развития коммуникативных универсальных учебных умений учащихся младших классов.

– технология, являющаяся процессуальной частью образовательно-коммуникативной системы совместной деятельности, позволяет выстроить коммуникативное взаимодействие учащихся младших классов в освоении образовательных предметов начального образования, программ социально-коммуникативного развития каждого учащегося во внеурочной деятельности с учетом уровня их социального опыта и особенностей корпоративного сотрудничества.

**Достоверность и обоснованность основных положений и выводов** обеспечиваются опорой на системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и системно-генетический подходы; анализом состояния проблемы в педагогической теории и практике; адекватностью применяемых методов целям и задачам исследования; репрезентативностью объема выборки и значимостью экспериментальных данных, а также педагогическим опытом соискателя в качестве преподавателя.

### **Апробация результатов исследования**

Основные этапы исследования, теоретические выводы и результаты педагогического эксперимента обсуждались и получили одобрение в ходе проведения экспериментальной работы на базе МБОУ СОШ №7, г. Грозный, Чеченская Республика; на научно-практических конференциях различного уровня: международных – «Велес» (2015), «Современные тенденции в науке: Новый взгляд» (2015), «Наука третьего тысячелетия» (2015), «Инновационные

научные исследования: теория, методология, практика» (2016), «Преемственность между дошкольной и начальной ступенями образования как фактор реализации задач ФГОС» (2017), всероссийских – «Педагогика и психология в современном мире» (2017), «Шаг в науку» (2019), «Педагогика и психология в современном мире» (2019), «Учитель создает нацию» (2019).

**Структура диссертации:** материал диссертации изложен с соблюдением логики и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

# ГЛАВА 1.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

### 1.1 Коммуникативные универсальные учебные действия как объект исследования в педагогической теории и практике начального образования

Коммуникативные универсальные учебные действия (КУУД), выделенные в ФГОС НОО как метапредметные умения, представляют чрезвычайную важность как компонент целостного развития личности учащегося младших классов, ориентированный на приобретение знаний культурных норм, этикета общения, овладение разнообразными коммуникативными, интерактивными, перцептивными, презентационными умениями и навыками, вербальными и невербальными средствами общения; моделями, стратегиями, эффективным стилем и формами взаимодействия; техниками убеждающего и внушаемого воздействия на партнеров, установления обратной связи.

Коммуникативные универсальные учебные действия как обобщенные виды осознанных культурно-речевых действий способствуют построению самой коммуникативной деятельности, осознать ее целевую направленность, ценностно-смысловые и операциональные характеристики [9].

КУУД выражаются в знаниях, умениях, навыках и способностях в области организации взаимодействия людей в деятельностной сфере, позволяющие устанавливать психологический контакт с партнерами по общению, добиваться точного восприятия и понимания в процессе общения, прогнозировать поведение партнеров и направлять их поведение к желательному результату.

Для выявления сущности коммуникативных УУД проанализируем



используемые понятия «общение», «коммуникация», «коммуникативные умения» и раскроем их функции и взаимосвязь в понятии «коммуникативные универсальные учебные действия».

Категория «общение» является объектом междисциплинарных исследований, изучением которой занимаются философия, психология, социальная психология, педагогика, социология, лингвистика и т.д. В философском словаре понятие «общение» определяется как процесс взаимодействия между людьми, удовлетворяющий потребность человека в том, чтобы быть включенным в культуру и социум [41].

В психологии общение понимается как обмен информацией познавательного и эмоционального характера, в котором реализуется коммуникативная установка, коммуникативное действие, коммуникативная рефлексия [135].

Как педагогическая категория «общение» есть процесс взаимодействия двух и более людей, предмет коммуникативной деятельности, обмен познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками (Г.М. и А.Ю. Коджаспировы) [75].

Анализируя взаимосвязь и взаимообусловленность категорий «общение» и «коммуникативные универсальные учебные действия», далее (КУУД), приходим к мнению, что КУУД являются факторами успешности процесса общения, так как компетентность и грамотность в общении, столь необходимые для успешности человека в коммуникативной деятельности, формируются в коммуникативных действиях. Именно в коммуникативных действиях человек становится более коммуникативно-активным, способным адаптироваться, эффективно взаимодействовать и управлять процессами общения.

В педагогической концепции Н.А. Моревой выраженный приоритет отдается коммуникативной стороне общения как процессу, в котором порождается потребность интегрироваться в группы, строить продуктивное взаимодействие, вести совместную деятельность, признаками такого процесса

является обмен информацией, понимание и восприятие партнеров, выработка общей стратегии взаимодействий [113].

В научной концепции А.Б. Венецкой общение определено как взаимодействие учащихся, направленное на разностороннее формирование личности ученика посредством их вовлеченности в коммуникативную деятельность [19].

Выделенные в исследовании Р.С. Немова компоненты культуры общения формируют конкретные цели, средства и содержание коммуникативных действий [120, 121]:

- передачу или обмен информацией;
- формирование коммуникативных навыков и умений;
- развитие деловых и личностных качеств;
- формирование отношения к другим людям, обществу в целом и к себе;
- обмен технологиями, средствами, различной деятельностью, инновационными техниками и приемами;
- коррекцию, изменение мотивации поведения;
- обмен эмоциями и чувствами [121].

Посредством общения можно передавать данные, затрагивающие эмоциональное состояние говорящего, ориентированные на то, чтобы настроить другого человека на контакт определенным образом. Люди обмениваются знаниями о мире, опытом, способностями, умениями и навыками. Общение разнообразно и полипредметно по своей сути.

В раскрытии понятия «коммуникативные универсальные учебные действия» важны виды и средства общения. Можно определить их как способы кодировки, передачи, переработки и расшифровки информации, передающейся в коммуникативном взаимодействии.

Важнейшие виды человеческого общения – общение вербальное и невербальное [127]. Невербальным является общение посредством мимики, жестов или пантомимики, через прямой телесный или сенсорный контакт, к

которым относятся зрительные, тактильные, слуховые, обонятельные или прочие ощущения и образы. Большая часть человеческих невербальных форм и средств общения – врожденная, она позволяет людям взаимодействовать, добиваясь взаимопонимания на поведенческом и эмоциональном уровнях.

Кроме невербальных способов передачи и получения информации (зрительное восприятие, движение тела и др.), данных человеку от природы, существует ряд вербальных способов, приобретаемых им в социально-коммуникативном опыте. К ним относят язык, разнообразные формы письменности (схемы, тексты, рисунки, чертежи), а также технические средства (видео- и радиотехника). Коммуникативные возможности такого общения намного богаче иных форм и видов невербального общения.

Рассмотрев ключевые аспекты общения, можно сделать вывод, что коммуникативные универсальные учебные действия будут совершенны, если человек понимает сущность общения и умеет сочетать вербальные и невербальные средства и способы восприятия, обработки, передачи и хранения информации в процессе взаимодействия.

Для достижения успеха в учебе, совершенствования в личностном развитии и социальной адаптации, учащимся необходимо полное освоение всех аспектов общения в коммуникативной деятельности: 1) познавательные и коммуникативные мотивы; 2) коммуникативную цель; 3) коммуникативную задачу; 4) коммуникативные действия и операции (ориентировка на собеседника, смысловое преобразование информации, контроль и оценка). Следовательно, коммуникативные УУД являются существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися коммуникативных знаний, формирования коммуникативных умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного развития и социальной адаптации. И чтобы достичь уровня грамотной коммуникации во взаимодействии, человек обязан овладеть средствами невербальной коммуникации, культуры речи уметь устанавливать диалогическое взаимодействие с собеседником, уметь слушать и слышать его. Диалоговое

взаимодействие как основа коммуникативных универсальных учебных действий активно развивает речь коммуникантов, которую можно классифицировать по ряду функций общения.

В коммуникативных УУД слово выполняет следующие функции, выявленные А.Н. Леонтьевым: интеллектуальную, сигнификативную (слово является носителем понятия, обобщения), индикативную (слово является средством указания на предметы) и коммуникативную (слово является средством общения)[97,98].

Более расширенно в коммуникативных УУД выделяются функции общения, определенные В.Н. Панферовым:

- коммуникативная (взаимосвязь людей на уровне общественного, группового и индивидуального взаимодействия);
- информационная (взаимообмен информацией между людьми);
- когнитивная (осмысление значений на базе представлений фантазии и воображения);
- эмотивная (эмоциональная связь личности с действительностью);
- конативная (управление и корректирование взаимных позиций);
- креативная (развитие индивидов и создание творческих отношений между ними) [134].

Функции коммуникативных универсальных учебных умений тесно сопряжены с функциями общения, которые Б.Ф. Ломов выделил в своей концепции:

1. Информационно-коммуникативную – передача и прием информации с использованием различных вербальных и невербальных средств общения.
2. Регуляционно-коммуникативную – регулирование поведения партнера по общению с помощью общего стиля деятельности, совместимости партнеров, синхронности действий и т.п.
3. Аффективно-коммуникативную – отношения между субъектами общения, эмоциональная сфера. Общение сопровождается обменом эмоциями (сопереживание, гнев, равнодушие) [101].

Функции общения, представленные в рассмотренных авторских концепциях, позволяют определить структуру коммуникативных универсальных учебных действий. Существуют различные подходы к структуре. В рамках нашей работы мы используем структуру общения, предложенную Г.М. Андреевой, которая выделяет коммуникативную, интерактивную, перцептивную стороны общения. По мнению Г.М. Андреевой, стороны общения не существуют изолированно и между ними есть взаимная связь, позволяющая состояться процессу коммуникации в полной мере [4].

Каждый человек нуждается в коммуникации с окружающими его людьми, и эффективность речевой деятельности напрямую зависит от человека непосредственно и от того, как он понимает своего собеседника, т.е. от восприятия одного человека другим. В широком смысле восприятие – отражение образа одного человека в сознании другого.

Интерактивная сторона КУУД – условный термин, который обозначает характеристику компонентов коммуникации, связанных с взаимодействием людей, организацией совместной человеческой деятельности.

Коммуникативная сторона КУУД заключается в обмене информацией, в ее понимании. Любой человек передает партнеру по общению некое сообщение, воспринимая, в свою очередь, некую информацию. Опираясь на это, можно строить различные прогнозы, планировать дальнейшую работу, предвидеть результаты. Обмен информацией крайне важен в системе коммуникативного взаимодействия людей [106].

С коммуникативным компонентом структуры рассматриваемых УУД тесно связано само понятие «коммуникация» - специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания. В научной литературе данный термин появился в начале XX в. Корни слова можно отыскать в латинском языке, где части «*comi munis*» переводятся как «с людьми».

Соотношение терминов «общение» и «коммуникация» в структуре коммуникативных универсальных учебных действий нашло отражение в

разных подходах. Так, В.П. Конецкая полагает, что коммуникация есть способ общения, позволяющий передавать и принимать разнообразную информацию, другими словами, она входит в понятие «общение» [81].

Однако общение также может рассматриваться как одна из трех форм коммуникативных действий. К оставшимся относится подражание (заимствование членами общества стиля общения, образа жизни или образца поведения других людей) и управление (целенаправленное воздействие коммуникаторов на получателя информации) [8]. Здесь понятие «коммуникации» шире, нежели «общение».

На подобной позиции стоит В.И. Грачев. Автор полагает, что составные элементы коммуникации – это отношения и связи между субъектом и объектом в культуре, природе и обществе. По замечанию В.И. Грачева, коммуникация представляет собой основу любых видов общения, однако нельзя сводить общение лишь к коммуникации: оно является межличностным, социальным процессом, в то время как коммуникация бывает техническая, биологическая, социокультурная [33].

Стоит отметить, что ученые (Л.С. Выготский [24], В.Н. Курбатова [90], А.А. Леонтьев [95, 96]) данные понятия считают тождественными. В нашей работе мы придерживаемся позиции вышеуказанных авторов.

Следовательно, коммуникацию можно понимать, как сложный процесс, состоящий из взаимозависимых действий, каждое из которых направлено на адекватность восприятия и понимание передаваемой мысли информатором, трансформатором и получателем, для достижения гармонии и согласованности во взаимоотношениях.

Коммуникация в универсальных учебных действиях проходит по присущим ей определенным законам и представляет собой своеобразную процедуру, суть которой состоит в следующем:

1. Установление контакта. Инициатором общения (собеседник 1) привлекается взглядом, прикосновением или другим сигналом внимание другого человека (собеседник 2), вследствие чего происходит установление

визуального контакта, сохраняющегося в течение всего периода общения.

2. Передача информации. Убедившись в том, что собеседник 2 готов к общению, собеседник 1 делится с ним информацией и в обязательном порядке ждет ответа.

3. Собеседник 2 принимает информацию, обрабатывает ее и передает ответную информацию собеседнику 1, ожидая от него ответа.

4. Беседа завершается. Происходит это в одностороннем порядке либо по взаимному соглашению. Завершается обмен жестами, разговор, визуальный контакт, другие коммуникативные средства [21].

Рассматривая сущность понятия «коммуникативные универсальные учебные действия» с аспектов общения и коммуникации в исследовании, отметим, что их основное предназначение заключается в формировании коммуникативных умений как ядра коммуникативного процесса. По проблеме выявления коммуникативных умений в педагогической науке написано немало трудов, в которых мнения во многом разделяются, однако все исследователи сходятся в том, что к коммуникативным умениям относятся умения пользоваться средствами, приемами общения.

Возвращаясь к научной концепции Землянской Е.Н., мы выражаем солидарность с ее определением коммуникативных умений как комплекса действий, основанных на высокой практической и теоретической подготовленности личности и позволяющих ей творчески использовать коммуникативные знания [55].

В ходе анализа работ различных авторов, исследующих коммуникативную сферу личности, мы пришли к выводу о том, что коммуникативные действия можно рассматривать как обобщенный опыт использования причинно-следственных связей коммуникативных ситуаций, отраженных в сознании человека.

В спектре коммуникативных универсальных учебных действий учащихся означены умения учитывать позицию собеседника (партнера), организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками,

адекватно воспринимать и передавать информацию, собирать, обрабатывать, оформлять и отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях.

Социальный характер коммуникативных УУД проявляется в формировании компетентности учащихся сознательно учитывать позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), слушать и вступать в диалог, задавать вопросы и получать нужную информацию, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками, взрослыми.

Коммуникативные и социальные функции коммуникативных УУД выражаются в определенных видах коммуникативных действий:

- планировании учебного сотрудничества с учителем и сверстниками: определении цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановке вопросов: инициативном сотрудничестве в поиске и сборе информации;
- разрешении конфликтов: выявлении, индентификации (диагноз проблемы), принятии решения и его реализации;
- управлении поведением партнера: контроль, коррекция, оценка действий партнера;
- умении с полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владении монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтетическими нормами родного языка.

Цель, выдвинутая ФГОС перед современным образованием, заключается в общекультурном, познавательном и личностном развитии обучающихся, вследствие чего обеспечивается такая ключевая компетенция, как умение обучаться. Прежде навыки, умения и знания рассматривали в качестве результата обучения, сегодня же они представляют собой производные от того или иного соответствующего целенаправленного действия, а точнее –



универсального учебного действия. В работе [30] проведен научный анализ ФГОС НОО, который позволил автору утверждать, что перед учителем начальных классов стоит глобальная задача, связанная с внедрением инновационных педагогических технологий взаимодействия, новой системы контроля и оценивания учебных достижений учащихся младших классов, при этом сохраняя уважение к традициям фундаментальности педагогического образования России.

В психолого-педагогической литературе УУД определены как: действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться; обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [86].

В концепции, предложенной отечественными психологами, конкретизируется роль коммуникативных знаний в освоении социального опыта и формирования картины мира, уточняются педагогические условия и механизмы организации учебной работы учащихся. Так, в теориях, разработанных А.Г. Асмоловым [6], Е.А. Беляковой [13], Л.В. Володиной [20], Е.А. Киянченко [72], формирование коммуникативных умений связано с адаптацией в социуме как процесс социального созидания, который обеспечивается содержанием обучения в развитии, общением, сотрудничеством, кооперацией.

Анализ теорий и положений разных авторов дает нам возможность рассматривать коммуникативные универсальные учебные действия как совокупность активных и сознательных действий субъектов образования, обеспечивающие формирование социально-коммуникативной компетентности посредством саморазвития и самосовершенствования личности в процессе формирования культурной идентичности, толерантности и присвоения нового социального опыта.

Социально-коммуникативная компетентность, в свою очередь, способствует самоутверждению личности в новых социальных условиях посредством использования коммуникативных знаний, умений и навыков для преобразования окружающего мира в пространственно-временном интервале. Соответственно, показателями сформированности коммуникативной группы универсальных учебных действий являются умения четко и ясно высказывать и аргументировать свои мысли; убеждать, уступать и приходить к компромиссному решению в обстоятельствах противоречия интересов; быть толерантным друг к другу в конфликтных ситуациях; работать в различных групповых формах, брать на себя инициативу в организации совместного действия; логически верно излагать и передавать информацию, также с помощью вопросов выяснять недостающую информацию; рефлексировать, контролировать и оценивать коммуникативно-речевую деятельность партнера, критически относиться к собственным коммуникативным возможностям.

Обучающийся должен учиться правильно выражать свои мысли, тем самым обеспечивая себе социальную компетентность. Любому человеку необходимо не только уметь говорить, но и уметь слушать, то есть воспринимать и уважать позицию собеседника, верно и в подходящий момент вступать в диалог, участвовать в обсуждении проблем, обладать способностью стать частью группы сверстников, включаться в коллектив, коммуницировать равно как со сверстниками, так и со старшими людьми.

Резюмируя вышеизложенное, можно заключить что с помощью коммуникативных универсальных учебных действий создаются условия, позволяющие личности непрерывно развиваться и самореализовываться в учебно-социально-познавательном процессе на базе готовности к общению, сотрудничеству, посредничеству, кооперации и сотворчеству, в результате чего обеспечивается активное овладение навыками, умениями, знаниями, которые формируют компетентности в тех или иных предметных и социальных областях познания. Иначе рассматриваемый вид УУД является фундаментальной основой образования для формирования других основных

групп учебных универсальных действий (регулятивных, личностных, познавательных, знаково-символических).

Исходя из трех ключевых качеств коммуникативной деятельности, представленных в работе Петровой И.В «Проектная деятельность как средство развития коммуникативных навыков младших школьников», коммуникативные универсальные учебные действия можно рассмотреть в трех аспектах: первое – это взаимодействие, с помощью которого собеседники понимают друг друга, умеют слушать и слышать; второе – аспекты сотрудничества, их целью является планирование и выполнение совместной деятельности, в которой собеседники могут контролировать коммуникацию и действия друг друга, а также распределять роли; третьим аспектом является условие интериоризации, благодаря которому общение выполняет роль речевых средств для правильного выражения мыслей в речи и ее корректной передачи и на основе которого появляется способность вести дискуссию [135].

Коммуникативная деятельность учащихся обеспечивает успешность совместной учебно-познавательной деятельности по аспектам установления контактов, организации и осуществления общей деятельности, межличностного восприятия.

Л.С. Выготский определяет коммуникативную деятельность как «взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [24].

Очевидно, что в коммуникативном процессе с учителем, родителями и одноклассниками, подразумевающим ситуативно-познавательное и внеситуативно-познавательное общение, ребенок учится регулировать и координировать свои мотивы деятельности. Именно оценки окружающих оказывают большое воспитательное влияние на формирование Я-концепции ребенка в учебно-познавательном процессе в качестве результата самоопределения [40].

Следовательно, необходимо признать, что от продуктивности коммуникативных УУД зависит формирование Я-позиции у ребенка в познании мира, который в дальнейшем станет или активным участником общественной жизни или пассивным созерцателем картины мира. Более того, различные коммуникативные затруднения оказывают сильное влияние на качество усвоения учебных материалов и на развитие личностной сферы ребенка. Таким образом, благодаря работе, направленной на то, чтобы сформировать у ребенка эффективные способы взаимодействия и сотрудничества, создаются условия, позволяющие обучающимся стать успешными и развить в себе обязательные учебные действия.

В младшем школьном возрасте на формирование личностно-эмоциональной и интеллектуально-познавательной сфер ребенка огромное влияние оказывает учебная деятельность как ведущий вид деятельности ребенка на данном возрастном этапе: преобразуется интеллект, личность, социальные отношения [2]. Соответственно, создаются предпосылки к формированию универсальных учебных действий школьника.

В работах ряда исследователей (А.Г. Асмолов, С.Г. Воровщиков, Д.Д. Данилов, Н.Г. Милованова, Н.Б. Ромаева и др.) коммуникативные универсальные учебные действия рассматриваются как обязательная составная часть учебной деятельности, обеспечивающая успешность продвижения школьника в овладении учебно-познавательными компетенциями [6; 22; 42; 111; 139].

Методологическую основу федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования составляет деятельностный подход, в контексте которого была выполнена разработка ряда важных для психологии теоретических проблем: периодизации психического развития с применением понятия «ведущая деятельность»; интериоризации в качестве ключевого механизма развития сознания; строения сознания – образа; микро- и макроструктуры человеческой деятельности и т.д. Общепсихологические идеи деятельностного подхода используются в качестве

основы для разработки деятельностно- ориентированных теорий в той или иной отрасли психологии (патопсихологии, детской психологии, социальной психологии и т.д.).

Опорой современных исследований коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов в значительной степени является компетентностный подход, в рамках которого Е.А. Белякова [13], Г.А. Цукерман [147] определяют общение как ключевую компетенцию в развитии личности человека. В течение многих лет Г.А. Цукерман изучает вопросы, касающиеся адаптации ребенка к школьному образованию, обучения учащегося младших классов сотрудничеству, изучения значения кооперации для учебного общения. Г.А. Цукерман продолжает исследования, начатые В.В. Рубцовым, Г.Г. Кравцовым и Т.А. Матисом, и полагает, что кооперация учащихся является основной формой учебного общения, в рамках которого в сотрудничестве участвует целая группа учащихся. Проанализировав учебную кооперацию детей, удалось прийти к выводу о том, что совместная работа со сверстником представляет собой питательную среду, способствующую возникновению и культивированию рефлексивных моментов деятельности (оценка, контроль и др.) [147]. Автором делается вывод, что наиболее активное освоение смыслов учебного действия и традиционных учительских действий контроля происходит как раз благодаря совместным работам сверстников. Взрослые при участии в работе детей сохраняют за собой функцию контроля, даже если все контрольные операции переходят к детям. Активно осваивать операционную и мотивационную стороны контроля ребенок может лишь с помощью сверстника, а не взрослого. Такая форма организации позволяет коммуникативным УУД способствовать существенному увеличению достижений «среднего ученика».

В большом цикле исследований Г.А. Цукерман изучались вопросы, связанные с учебным сотрудничеством. Автором отмечается, что в учебном сотрудничестве создаются условия для развития умений ребенка к обнаружению разницы между своими способами действий и координации их,

выстраиванию совместного действия [147]. Г.А. Цукерман – автор курса «Введение в школьную жизнь», содержащий ряд способов учебных взаимодействий детей с педагогом, со сверстником, с собой в той или иной учебной ситуации по ряду линий: смена способов поведения в различной учебной ситуации, смена партнеров по взаимодействиям. Обучающиеся взаимодействовали в рамках бесконфликтных и конфликтных обстановок.

В ходе десятидневной апробации данного курса экспериментального обучения исследователем получен ряд важных выводов. Успешное сотрудничество ребенка со сверстником и взрослым требует развивать интеллектуальную составляющую совместных действий: способность к учету позиции партнеров, к самостоятельному поиску недостающей информации, координации своих действий и действий партнеров, используя дополнительные вопросы. Данные способности также демонстрируют учебную инициативность учащегося. Инициативное поведение, как правило, формируется в среде себе подобных, в среде сверстников, которая позволяет высказывать свою точку зрения при решении определённых задач, не боясь быть непонятым, или же, как часто делают взрослые, высмеянным, выставленным в нехорошем свете.

Целенаправленное культивирование в классах норм, связанных с доброжелательным партнерством, приводит к снижению у учащихся индивидуалистических, антикооперативных тенденций, склонности к работе без учета мнения партнеров. Культивирование коммуникативных качеств лидеров способствует развитию инициативы, преодолению страхов в организации общих работ, планировании действий каждого партнера, совместных действий. Результаты и идеи, к которым привели экспериментальные исследования Г.А. Цукерман, стали основой ФГОС начального образования.

Теоретические рассуждения, проводимые в аспекте данного диссертационного исследования, основываются на идеях Л.С. Выготского об особой роли сотрудничества детей и взрослых в психическом развитии детей. Ценными для нашей работы являются введенные ученым в научный оборот

понятия «зона ближайшего развития», «зона актуального развития», позволяющие оценивать возможности и ресурсы обучающегося. В процессе формирования коммуникативных универсальных учебных действий становится возможным определить, что ребенок может выполнить самостоятельно, а что – с помощью взрослых, сотрудничая с ними. Л.С. Выготский акцентировал внимание и на роли сверстников в развитии личности ребенка, указывая на то, что функции (интеллектуальные, коммуникативные) сначала формируются в рамках коллектива, представляя собой отношения между детьми, а потом приобретают характер психических функций самих личностей.

Таким образом, в работах Л.С. Выготского выделены аспекты интеллектуального и психического развития детей, учет которых обязателен в педагогической практике начальной школы [24]. Общение со взрослым позволяет проявлять собственную активность ребенка, происходит формирование его отношения к окружающему миру.

А.Н. Леонтьев - один из основателей методологии деятельностного подхода - предложил психологическую структуру деятельности. Автор считает, что генетические предпосылки общения представлены его естественными, инстинктивно-эмоциональными формами. Возникновение специфических человеческих форм коммуникативных действий происходит в рамках предметно-субъектной деятельности благодаря процессу, связанному с трансформацией в предметной деятельности субъектов, где происходит выделение особых действий, направленных на других людей [97, 98]. Здесь подразумеваются коммуникативные действия, являющиеся частью деятельности общения. Это положение крайне важно для данного исследования. Общение рассматривается нами в качестве деятельности, содержащей ряд коммуникативных действий: взаимодействие, кооперация (согласование усилий при организации и осуществлении сотрудничества), учет позиций собеседников.

В исследованиях Д.Б. Эльконина акцентируется внимание на развитие личности обучающегося в игровой деятельности. Основываясь на положениях, выдвинутых Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Эльконин указывает на важность эмоциональной составляющей в психическом развитии личности ребенка, зависящей от правильно организованной совместной деятельности взрослого и ребенка, от их общения. Основной единицей детских игр является роль взрослого, которую часто играет ребенок. Ролевые, игровые действия способствуют воссозданию и освоению человеческих отношений ребенком. Д.Б. Эльконин считал, что сначала функции формируются в коллективах как отношения между детьми, а потом приобретают характер личностных психических функций [151]. В работах ученого подчеркивается значение общения между сверстниками для психического развития детей: ребенок, кроме потребности жить той жизнью, которой живут взрослые, обладает также потребностью в том, чтобы быть самостоятельным.

Таким образом, анализ научных исследований отечественных педагогов-психологов позволяет констатировать, что фундаментальной основой коммуникативных универсальных учебных действий выступает общение, основывающееся на деятельностном подходе. Именно общение со сверстниками и взрослыми способствует психическому развитию детей и их успешности в учебе и бесконфликтной социализации в окружающей среде [37]. При этом, следует отметить, что несмотря на наличие достаточного количества работ по исследованию проблем формирования коммуникативных УУД у детей младшего школьного возраста, основой которых являются положения ФГОС начального образования, а также идеи компетентного подхода, научные исследования, затрагивающие вопросы, связанные с развитием успешности и коммуникативной компетентности у учащихся младших классов, носят преимущественно прикладной характер.

Основоположники деятельностного подхода отводят ключевую роль в становлении личности ребенка и развитии его психики универсальным учебным коммуникативным действиям. В связи с чем возникает



необходимость установить, какие различия существуют между «общением» и «коммуникацией» и каким образом можно соотнести эти понятия с «коммуникативными универсальными учебными действиями». В рассмотрении нуждается не только соотношение этих понятий, но и то, какую роль играют коммуникативные универсальные учебные действия в рамках данного соотношения. Ответ на поставленные вопросы позволит нам сформулировать определения каждого указанного понятия отдельно.

Как было отмечено ранее, концепция универсальных учебных действий, которую предлагают разработчики стандартов образования, рассматривает коммуникацию в качестве смыслового аспекта социальных взаимодействий и общения, от установки контакта до сложной кооперации (организация и осуществление совместных видов деятельности), установки межличностных взаимоотношений и т.д. Итак, «коммуникацию» можно рассматривать в качестве «смыслового аспекта общения» или в качестве «процесса обмена информацией» участников в учебном процессе.

Нами сделан вывод о том, что и коммуникация, и общение могут рассматриваться в качестве коммуникативной деятельности. Коммуникативная деятельность связана, помимо обмена информацией, с формированием межличностных отношений, кооперацией. При общении усваиваются достижения культурно-исторического развития человечества, культурные и социальные нормы. Реализация общения происходит с помощью коммуникации, ввиду чего коммуникативную деятельность (хоть ее и можно выделить как самостоятельную) «встраивают» в рамки деятельности общения.

Структура коммуникативной деятельности состоит из тех же самых компонентов, которые включены в структуру деятельности в целом, например, коммуникативные действия. Благодаря данным действиям у собеседников формируется социальная компетенция; умение учитывать мнение партнёра по деятельности и общению; войти в коллектив, непосредственно участвовать в обсуждениях проблем группы; формируется способность слушать и вести диалог, строить благоприятные взаимоотношения со взрослыми и

ровесниками [97].

В соответствии с подходом, предложенным М.И. Лисиной [99], можно составить общую организационную структуру компонентов деятельности (продукт, средство, мотив, потребность, предмет), соответствующую содержанию общения, присущему конкретное «коммуникативное» содержание, в реализации которого используются коммуникативные универсальные действия.

В работах Л.И. Божович [14], М.И. Лисиной [99], Е.О. Смирновой [142] экспериментально доказаны положения о значении общения для психического развития детей, конкретизируется функциональная значимость коммуникативных действий на каждом этапе развития общения ребенка со взрослым и со сверстником. Так, авторы отмечают, что «...одни подразумевают под умениями, прежде всего, поведенческие навыки, другие – способность понимать коммуникативную ситуацию, третьи – способность оценивать свои ресурсы и использовать их для решения коммуникативных задач» [14]. Чаще всего используется следующая классификация коммуникативных умений, которые состоят из блока общих умений и блока специальных умений. В свою очередь общие умения делятся на умения говорения и умения слушания. В обоих блоках выделяют как вербальные составляющие, так и невербальные. Причем наибольшее внимание уделяется формированию умений слушать и навыкам невербального общения.

Советский и российский ученый А.В. Мудрик выделяет общие и специальные составляющие коммуникативных умений, в частности поведенческие навыки, способность понимать коммуникативную ситуацию, способность оценивать свои ресурсы и использовать их для решения коммуникативных задач, которые выражаются в следующих умениях: ориентация в ситуациях общения, понимание позиции партнера, объективное восприятие человека (понимание его характера, настроения); понимание ситуаций общения (знание правил, установка контактов); сотрудничество в том или ином виде деятельности (установка целей, планирование их достижения,

анализ достигнутого) [115].

Другой известный педагог В.А. Кан-Калик рекомендует классифицировать коммуникативные умения следующим образом:

- 1) общение на людях;
- 2) организация совместной деятельности посредством, верно, созданной системы общения;
- 3) целенаправленная организация общения и управление им [67].

Зачастую коммуникативные умения систематизируются по уровням с помощью предложенной Г.М. Андреевой [4] функциональной характеристики структуры общения, о которой говорилось ранее (3 группы):

1. Коммуникативные умения в общении – обмен информацией в соответствии с целями, мотивами и стимулами общения, выраженный в способности ясно и четко излагать свои мысли и убеждения, аргументировать, анализировать и доказывать высказывания, суждения.

2. Перцептивные умения – стремление понять взгляды и установки друга, способность оценивать достигнутые результаты (согласие, несогласие, сопоставление взглядов, правильная интерпретация информации, понимание подтекстов, прогнозирование возможных реакций партнера при общении т.д.).

3. Интерактивные умения– эмоциональные и рациональные факторы общения при взаимодействии (диалог, беседа, выступление, переговоры, требования, приказы, разрешение конфликтной ситуации и т.д.).

Таким образом, изученные и проанализированные теоретические материалы по исследованию концепции формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся в образовательном пространстве начальной школы позволяют нам определить смысловое значение понятия «коммуникативные универсальные учебные действия» как освоенные учащимися младших классов способы выполнения действий в процессе общения, обеспечивающие осознанную включенность их в коммуникативную деятельность, что, в свою очередь, благоприятствует личностному развитию и социальной адаптации.

Но дискуссия по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов в ходе осуществления ФГОС НОО остается открытой, что подчеркивает новизну нашего исследования.

## **1.2. Психолого-педагогические особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов**

Проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов имеет свои специфические особенности. Главным образом, особенности связаны с возрастом, для которого характерны свои психологические и физиологические изменения и сложности. Период детства в психологии рассматривается как особый психосоциокультурный этап в развитии личности [15]. Достаточно сказать о кризисе, связанном с поступлением ребенка в школу и изменением социальной ситуации развития. Именно поэтому в начальной школе важно строить педагогическую, образовательную траекторию развития учащихся с учетом индивидуальных особенностей. Гуманизация образовательной парадигмы и позволяет в каждом образовательном учреждении создать такие условия, которые предоставляют возможность раскрыть внутренний потенциал учащегося, помогают им в личностном самоопределении.

Мы придерживаемся взглядов Л.С. Выготского, рассматривавшего коммуникативную деятельность как главное условие формирования коммуникативной компетентности[24]. Концепция психолога дает основание говорить о том, что приоритетная задача начальной школы заключается именно в том, чтобы формировать коммуникативные универсальные учебные действия, поскольку их развитость напрямую влияет на качество и результативность обученности и воспитанности учащегося младших классов.

Рассуждая о проблеме повышения эффективности процесса формирования коммуникативных универсальных учебных действий следует

четко дифференцировать коммуникативные действия в зависимости от возраста личности, поскольку на каждом возрастном этапе общение и коммуникативные действия отличаются и характеризуются новообразованиями. Как справедливо отмечает Ю.Б. Гиппенрейтер [29], гармоничное развитие ребенка непосредственно связано с характером взаимоотношений взрослых в семье. Отсутствие полноценного общения на ранних этапах развития отрицательно сказывается на формировании коммуникативных способностей детей.

При характеристике общего уровня коммуникативного развития детей, переходящих из дошкольного в школьный возраст, выделены три базовых аспекта коммуникативной деятельности. При поступлении в школу ребенок имеет определенный уровень развития общения. Перечислим возрастные особенности компонентов базовых предпосылок формирования коммуникативных УУД у учащихся младших классов:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника.

Как полагает Р.С. Немов, следует учитывать, как и что говорит учащийся, как он реагирует на то или иное действие человека, необходимо осуществлять выявление мыслей и чувств, передаваемых школьником другому лицу, трудностей, которые ему встречаются при коммуникативном контакте с другими людьми [120, 121].

До сих пор вопрос о природе потребности ребенка в общении остается в науке дискуссионным: ученые не могут определить, является ли потребность в общении врожденной или приобретенной. Однако точно известно, что потребность в общении у ребенка проявляется в течение уже первых месяцев жизни. Почва для ее становления, как указывал Л.С. Выготский [24], состоит в

том, что любые потребности младенцев становятся потребностями в других людях. Изначально потребность в общении выступает как потребность во взрослых. Важно отметить, что уже на раннем этапе жизни характер потребности в общении оказывается избирательным, например, в 2 – 3 месяца ребенок радуется, не только видя родителей. Сталкиваясь с незнакомым человеком, ребенок может либо улыбаться, либо отворачиваться и плакать.

На ранних этапах своего становления, то есть еще в младенчестве, на человека оказывает влияние то, как с ним общаются взрослые, как они строят диалог. Этот период считается начальным этапом познания мира. По мере своего взросления человек все больше и больше нуждается в эмоциональном контакте. Значимость эмоциональной близости матери и ребенка в раннем возрасте и ее влияние на психическое развитие личности актуализируется в работах [26, 27]. В раннем возрасте объектами эмоциональных отношений могут выступать не только взрослые, но и сверстники, а также другие дети. Кроме того, правильно организованное общение в детском возрасте может предостеречь от агрессивности на последующих этапах развития [32].

Когда детям исполняется два года, у них уже появляются разные контакты с другими детьми, они могут быть равно как положительными, так и отрицательными. На втором году жизни дети ведут весьма насыщенную в психологическом отношении жизнь, появляются взаимоотношения, в которых выражается симпатия между детьми.

С возрастом у ребенка начинают расширенно развиваться коммуникативные действия как по формам, так и по содержанию. Ребенок начинает осознавать смысл коммуникативных контактов. Причем острее всего проявляется потребность в том, чтобы взаимодействовать со сверстником, быть частью детского коллектива. Детей трех-четырёх лет общество игрушек и кукол еще способно удовлетворить, а пятилетним уже нужны товарищи – сверстники и сверстницы.

Коммуникативные действия имеют важную значимость в личностном развитии ребенка, так как благодаря им развивается речь, уверенными

становятся коммуникативные отношения, ребёнку легче формировать взаимоотношения с учителями, со сверстниками, одноклассниками. В начальной школе в связи с изменением ведущей деятельности у учащегося младших классов появляются новые обязательства перед семьей, школой и даже своими сверстниками. Период младшего школьного возраста является сензитивным для формирования и развития коммуникативных действий. Общение и совместная деятельность способствуют активному развитию физиологической, интеллектуальной, эмоционально-личностной сферы ребенка и формированию межличностных отношений [44].

Конец дошкольного и начало младшего школьного возраста характеризуются способностью детей устанавливать контакты как со сверстниками, так и с незнакомыми им ранее взрослыми. При этом они проявляют определенную степень инициативности и уверенности (к примеру, задают вопрос и обращаются за помощью в случае затруднения).

По мнению Я.Л. Коломинского, к 6– 6,5 годам ребенок должен быть способным к тому, чтобы слушать и понимать чужую речь (даже если она обращена не к нему), к грамотному оформлению своей мысли в грамматически несложном выражении устной речи [35]. Ребенок должен освоить такие элементы культуры общения, как приветствие, прощание, выражение просьбы, благодарности, извинения и т.д., способы выражения своих чувств (основных эмоций) и понимания чувств окружающих, владение основными способами, позволяющими оказать эмоциональную поддержку сверстнику, взрослому. В коммуникативных действиях у дошкольника формируется осознание своей ценности, равно как и ценности другого человека, проявляется эмпатия и толерантность [78].

Каждый ребёнок в период с 6 до 10 лет является уникальной личностью, каждый из них хочет знать и уметь все и сразу и стремится к совершенству. Это будет основой для всех сфер жизнедеятельности ребенка, особенно на форумах коммуникации со сверстниками.

Первоклассник на начальном этапе адаптации к школьной жизни избегает непосредственного контакта со сверстниками (за исключением случаев, когда кто-то из них является соседом по дому или посещал тот же детский сад). Поэтому учитель – ключевая фигура в процессе налаживания коммуникации. В связи с этим важно отметить значение подготовки учителя начальных классов к педагогической деятельности. Процесс подготовки учителя начальных классов в вузе должен носить преимущественно практико-ориентированный подход [43]. Так, например, если кто-нибудь из учеников забывает ручку, а на занятиях она необходима, ученик не просит кого-то из товарищей, чтобы ему дали ручку. Как правило, он продолжает сидеть и молчать, может начать плакать, рассчитывая на то, что его бедственную ситуацию заметит учитель. Узнав о проблеме, учитель спрашивает у класса, есть ли лишняя ручка. Ученик, у которого она есть, передает ее учителю, а не товарищу напрямую. После чего учитель отдает ее тому, кто в ней нуждался. В первое время ребёнок оценивает свои возможности и переживает только за себя и свои успехи, но позже он начинает чувствовать себя частью коллектива, пытается помочь сверстникам, радуется со всем классом общим победам и участвует во всех мероприятиях.

Дети ищут новые групповые формы занятий и активности. Сначала они стараются вести себя так, как принято в конкретной группе, подчиняются ее законам и правилам. Потом возникает стремление к лидерству. В данном возрасте дружеские отношения интенсивны, но менее прочны. Дети учатся приобретать друзей, находить общий язык с другими детьми, стремятся усовершенствовать навыки деятельности, принятые и ценящиеся в привлекательной для ребенка компании, стремятся выделиться, добиться успеха.

К концу начальной школы у детей развиваются разные коммуникативные умения, что сказывается на эмоциональной стороне коммуникативных действий ребенка со своими одноклассниками и сверстниками и на личностном развитии ребенка [38]. Эмоциональное состояние ребенка все больше зависит



от его взаимоотношений с друзьями, а также многое зависит от компании, в которую он попадает. Соответственно, это влияет на самооценку и психологическое состояние учащегося. Самооценка может меняться, исходя из взаимоотношений и оценки ребенка другими детьми, и не всегда дети оценивают друг друга по успеваемости в школе и поведению. Практически одним из значимых аспектов в становлении личности ребенка является социокультурная среда и общение со сверстниками.

Согласно утверждениям авторов [7,11,13,14,19,22] письмо, аудирование, говорение, чтение как виды речевой деятельности, имеют важное значение для учащегося младших классов в формировании коммуникативных универсальных учебных действий для оформления своих мыслей в устной и письменной речи с учетом своих учебных и жизненных речевых ситуаций, что обеспечивает им успех в коммуникативном взаимодействии со сверстниками и со взрослыми людьми.

В федеральном государственном образовательном стандарте НОО существуют универсальные учебные действия, которые позволяют выделить определенные виды действий в коммуникативной сфере, такие как:

- правильная формулировка своего мнения и собственной позиции;
  - принятие во внимание различных мнений и способность собрать разные позиции в единое целое;
  - способность к тому, чтобы договориться и прийти к общим решениям в рамках совместной деятельности, включая случаи, когда происходит столкновение интересов;
  - способность задать вопрос;
  - контроль действий партнеров;
  - использование речи для того, чтобы регулировать свое действие;
  - адекватное использование речевых средств в разрешении той или иной коммуникативной задачи, выстраивание монологического высказывания, владение диалогической формой речи[145].
- Вышеперечисленные виды

коммуникативных универсальных учебных умений в основе своей будут учитываться при написании данной работы.

Для формирования у ребенка коммуникативных универсальных учебных действий и преодоления возникающих трудностей в коммуникативных умениях, существуют специальные занятия и определенные приемы, которые можно внедрить в процесс обучения [36]. Каждый ребенок индивидуален, имеет свои особенности, и виды работ на занятиях нужно корректировать под возможности каждого ребенка. Но, на наш взгляд, есть один общий способ, который подойдет каждому. Речь идет об опережающей инициативе взрослого, то есть, чтобы чему-то научить ребенка, нужно уметь сделать это самому. Родители и учителя должны помогать ребёнку включаться в процесс коммуникации, вводить его в диалог, вести ребёнка за собой. В младшем школьном возрасте ребенку необходимо активно участвовать в диалоге, слушать и понимать других, высказывать свою точку зрения на события, поступки. Однако данный подход будет работать только тогда, когда взрослый чётко понимает и знает, чем интересуется ребенок, какие у него представления, и, исходя из этого, определяет его уровень коммуникативного развития для дальнейшей помощи.

Для того чтобы ребёнок сотрудничал с коллективом в совместном решении проблемы (задачи), выполняя различные роли в группе, учитель дает задания как для усвоения материала, так и для оценки своей работы и работы одноклассников. Благодаря таким методам, ребёнок следит за своей работой и за работой окружающих, сравнивает себя с остальными и пытается быть на одном уровне с ними, дает оценку их работе и даже иногда дает советы [39].

При конфликтном характере ребенка желательно, и даже необходимо его включать во всевозможные формы сотрудничества, в которых он будет выполнять разные роли и научиться отстаивать свою точку зрения, соблюдая правила речевого этикета. Если ребенок пуглив и не уверен, его нужно вывести на разговор со сверстниками либо со взрослыми, предлагая ему интересную тему для общения.

Во время урока, внеклассного мероприятия учителю предстоит направить целевые задачи на формирование умения понимать и осознавать коммуникативные действия не просто передачей определенной информации, а путем включения обучающегося в активный коммуникативный процесс и сделать его полноправным участником коллективного дела. Интеракция в группе будет способствовать формированию умения распределять роли, договариваться друг с другом. Приняв на себя определенную роль при выполнении общего задания, ученик сталкивается с различными точками зрения и начинает ориентироваться на позицию других, отличной от собственной, учится осмысленно координировать разные позиции. С этой целью учителю необходимо создавать ситуации успеха для каждого учащегося в каждой коммуникативной ситуации, поощрять каждый ответ и стимулировать учащихся на активное взаимодействие и сотрудничество. Дети очень любознательны, они любят задавать интересные вопросы, еще больше они любят получать на них ответы. Поэтому учитель должен хвалить их за активность, за любознательность и обязательно отвечать на их вопросы.

Очень важно формировать действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности, чтобы ребёнок понял, что то, что он говорит, является мотивом для действий его собеседника, и что слова не так важны, как важны действия человека, с которым он говорит, после этих слов. Из вышеизложенного следует вывод, что очень важно подбирать речевые средства, выбирать слова, исходя из коммуникативной ситуации и учитывая мнение партнёра по деятельности.

Чтобы жить, развиваться, быть частью общества, ребенку с младшего школьного возраста необходимо совершать действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (коммуникативная кооперация), т.е. уметь правильно вести диалог. Однако в школьных заданиях чаще всего даются монологические ответы учеников, устные и письменные формы сочинения, изложения.

Для развития способности к диалогу, можно использовать следующие задания:

- взаимные вопросы, то есть сначала учитель задает вопросы, а учащиеся отвечают, затем учащиеся задают вопросы - учитель отвечает;
- учитель задает вопрос, а ученик должен ответить несколькими вариантами на один и тот же вопрос;
- учащиеся пытаются изменить формулировку вопроса и задать его своими словами, при этом сохранив смысл и содержание вопроса;
- учитель предлагает прочесть стихотворение с определенной интонацией.

В диалоге со сверстниками или с учителем ребенок развивает в себе умения критично относиться к своему мнению и понимать точку зрения другого.

Как отмечалось выше, степень развития коммуникативных умений зависит от возраста человека. На каждом этапе развития различные факторы оказывают непосредственное воздействие на формирование коммуникативных умений и действий. Наиболее важный период развития коммуникативных универсальных учебных действий – это период младшего школьного возраста (6,5 – 7 – 10 – 11 лет). Поначалу дети не настроены на контакт и общение, зачастую даже избегают взаимодействия с другими детьми, у большинства детей, поступивших в школу, преобладает эгоцентризм и неуверенность над дружелюбием и коммуникабельностью.

Уже с окончанием начальной школы коммуникативные способности дают возможность ребёнку показать себя среди сверстников и чувствовать себя уверенно. Выше говорилось о том, что различные занятия и упражнения, направленные на процесс развития коммуникативных способностей, нужно подстраивать и ориентировать индивидуально под уровень уже имеющихся умений ребенка на данный период. Следовательно, в учебно-воспитательной деятельности необходимо учесть, что младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента УУД. Как

уже было сказано, на начальном этапе обучения ребенок начинает осознавать свою принадлежность к коллективу, в связи с чем основной задачей начальной школы становится создание необходимых условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося.

Мы полагаем, что именно в период обучения ребенка в начальных классах целесообразно проводить коррекционно-развивающую работу, направленную на то, чтобы развивать у обучающегося способность к понятию и принятию позиций собеседников в коммуникации, признанию наличия более чем одной возможной точки зрения на определенный вопрос, находить общий язык при ведении совместной деятельности, осваивать социально приемлемые способы выражения негативных эмоций.

Следующему периоду развития, подростковому, соответствуют другие виды коммуникативных УУД, ориентированные на взаимодействие и сотрудничество со сверстником [109]. Ребенок, страдающий от отсутствия эффективных форм коммуникации, будучи подростком, вероятно, столкнется с затруднениями в выполнении коммуникативных актов и со взрослым, и со сверстником. Ввиду этого выполнение коррекционно-развивающей работы, направленной на то, чтобы сформировать коммуникативные универсальные действия у учащегося младших классов, обладает и профилактическим характером, предотвращает отклоняющиеся формы поведения у подростка.

Опираясь на вышеизложенное, мы ограничимся исследованием процесса формирования коммуникативных универсальных учебных действий в период насыщенного общения детей со сверстниками и взрослыми – младший школьный возраст.

У детей не сразу развиваются необходимые коммуникативные умения коммуникативного взаимодействия и учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, и решающая роль в активизации «встроенных» биологических систем, на основе которых возникает связь с миром людей в целом, отводится взрослым.

Согласно мнению М.И. Лисиной форма общения детей младшего школьного возраста имеет свои особенности [99]. Опираясь на данное утверждение, можно констатировать, что процесс формирования КУУД у учащихся начальной школы характеризуется следующей последовательностью:

- ситуативно-личностная – возникает приблизительно в период первых двух месяцев жизни и проявляется в потребности внимания и заботы со стороны взрослого;

- ситуативно-деловая (6 месяцев – 3 года) - процесс общения направлен на активное познание окружающего мира на основе предметно-манипулятивной деятельности;

- внеситуативно-познавательная – период начала дошкольного детства, общение носит познавательный характер, появляется потребность в признании взрослыми достижений ребенка;

- внеситуативно-личностная – в общении доминирует личностный мотив, при этом важное значение приобретает и сосредоточенность на социальном окружении.

Для учащегося младших классов внеситуативно-познавательная форма общения является высшей формой коммуникативной деятельности. Значение, отведенное ей в жизни детей, заключается в том, чтобы осваивать правила поведения в рамках социального мира, постигать его законы и взаимосвязи. Ребенок с внеситуативно-личностным общением, способен адекватно воспринимать роль взрослых и строить межличностные отношения в коллективе. При этом следует учесть, что в зависимости от атмосферы в семье, взаимоотношений родителей и взрослых между собой, могут формироваться как позитивные, так и негативные коммуникативные умения, приводящие впоследствии к эмоциональным нарушениям, в результате чего осложняется общение и взаимодействие ребенка с окружающим его миром [133].

Существует ряд важных различий между сотрудничеством ребенка со взрослым и со сверстником. Так, Е.О. Смирнова отмечает, что в

сотрудничестве и во взаимодействии со сверстником ребенок решает различные коммуникативные задачи: управляет действием партнеров, контролирует выполнение такого действия, оценивает конкретные поведенческие акты, участвует в совместной игре, навязывает собственные образцы, постоянно сравнивает с собой.

Сотрудничество со взрослым подразумевает следование общепринятым нормам поведения, в то время как общение со сверстником позволяет пользоваться самыми неожиданными действиями и движениями. Другой особенностью коммуникативного взаимодействия со сверстником является стремление ребенка к инициативе в споре или разговоре, несмотря на то, каким будет ответ. «Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще» [142].

Коммуникативная сущность исследуемых универсальных учебных действий, позволяет нам взять за основу научные представления Е.О. Смирновой о развитии форм сотрудничества ребенка с окружающей средой: эмоционально-практическая (в возрасте 2 – 4 года), протекающая в свободном виде, способствует созданию оптимальных условий для того, чтобы познавать и осознавать себя. Эта форма действий отличается крайней ситуативностью своими средствами и содержанием. Для данного этапа характерно отсутствие связи между общением и предметными действиями. В качестве основных средств выступают экспрессивно-выразительные движения и эмоции. Действия детей осуществляются рядом, однако, не вместе.

Следующая форма – ситуативно-деловая (4 – 6 лет). Именно в этот период расцветает ролевая игра, развитие действий происходит на таких уровнях: ролевые отношения и реальные взаимоотношения, существующие вне игровых сюжетов. Ключевую роль в общении между детьми начинает играть деловое сотрудничество, то есть ими четко разделяются уровни отношений, указанные выше. Сверстники превращаются в предмет перманентного

сравнения с собой, как следствие – в рамках ситуативно-деловых коммуникативных действий происходит появление конкуренции. В течение данного этапа преобладают речевые средства общения. Ребенок много разговаривает с другими детьми, однако, характер их речи – ситуативный. Общению со взрослым в данный период уже присуще возникновение внеситуативных контактов. Далее происходит появление внеситуативно-деловой формы коммуникативных действий (6 – 7 лет). К данному этапу внеситуативным характером отличается около половины речевых обращений. Ребенок может разговаривать в течение продолжительного времени, не выполняя в это время каких-либо действий. Значительно больший объем времени на указанном этапе по сравнению с предыдущими начинает отводиться подготовке к игре, планированию, определению правил. Возрастает количество контактов, осуществляемых в форме не ролевых, а реальных отношений. Образы сверстников становятся устойчивыми, а не определяются обстоятельствами. Поведению ребенка становится присуще желание оказать помощь, поддержку сверстнику, проявляющееся в жестах, взглядах, улыбке. Уже в 6 – 7-летнем возрасте ребенок перестает принимать свою точку зрения как единственно возможную и старается понимать позицию другого человека. В ходе коммуникативного взаимодействия со сверстником, в первую очередь, ввиду столкновения разных мнений и точек зрения во время игр и прочих видов деятельности проявляется децентрация. Е.О. Смирнова указывает на то, что формирование такого отношения происходит вовсе не у каждого ребенка, многие учащиеся младших классов сохраняют в качестве преобладающего конкурентное и эгоистическое отношение. Автор полагает, что таким детям необходима специальная психолого-педагогическая коррекционная работа [142].

По замечанию Т.Н. Образцовой, именно в данный период ребенок пытается заявить о себе в коллективе, ему важно привлечь внимание к собственной персоне. В отличие от общения в детском саду, когда ребенок не выбирает себе одного друга и для него нет «звезд» и «изгоев», в начальной



школе преобладающей становится парная дружба, и в большинстве случаев в классах оказывается один ребенок или несколько детей, с кем никто не желает дружить по какой-либо причине [127].

Младший школьный возраст связан с интенсивным освоением социального опыта по установлению контактов со сверстниками. В управляемом взаимодействии школьники приобретают умение дружить со сверстниками, которое дает возможность плодотворно развивать социальные взаимодействия с группами сверстников.

Отношения с друзьями и непосредственно понимание дружбы обладают конкретной, выработанной динамикой в младшем школьном детстве. Дети в возрасте 5–7 лет выбирают друзей в первую очередь в силу внешних причин: живут в одном доме, сидят за одной партой. Этому возрасту присуще более пристальное внимание ребенка к поведению, нежели к качествам личности. Первоклассник оценивает сверстника исходя из качеств, на которые акцентирует внимание педагог и которые имеют самые явные внешние проявления. Привлекает общественная активность, готовность делиться, опрятная внешность и т.д. Только на втором месте в оценке привлекательности ребенка его одноклассниками находится его успеваемость.

В дальнейшем, когда младший школьный возраст подходит к концу, происходит изменение рейтинга критериев личностного развития. Первое место начинают занимать организаторские способности, общественная активность и внешняя привлекательность. Кроме того, значимыми становятся качества личности: честность, уверенность в себе, самостоятельность.

Итак, может быть выделен следующий фактор, влияющий на то, насколько эффективными могут быть коммуникативные универсальные учебные умения – личностные свойства. К ним Е.П. Ильин [60,61,62] относит факторы, способствующие успешности действий (мобильность, толерантность, эмпатийность, экстравертированность) и затрудняющие их (ригидность, робость, застенчивость, агрессивность, конфликтность, властность, интравертированность).

Следует заметить, что на оценку младшими школьниками их одноклассников существенно влияют нюансы понимания и восприятия ими других людей. Это обуславливают общие закономерности становления познавательной среды, характерные для данного возраста. Социальной перцепции учащегося младших классов присущи ориентация на внешние признаки, стереотипность, ситуативность. Внешний облик выступает в качестве «каркаса», на основе которого строится образ человека [11].

К моменту, когда младший возраст заканчивается, качественную перестройку переживают как сами межличностные отношения, так и их осознание. Причина этого состоит в возрастающей значимости мнения сверстника и потребности занимать внутри коллектива желаемое положение. Вследствие членства внутри группы сверстников происходит реализация нескольких функций детского психологического развития: ребенок, переживая все большее отделение от родителей, нуждается в поддержке сверстников; сверстники становятся своего рода фильтром, посредством которого дети отсеивают ценностные установки, сформированные внутри семьи, и решает, какие установки он будет использовать в будущем в качестве ориентира [109].

По замечанию Л.И. Божович [14], в течение данного этапа развития у ребенка происходит возникновение коллективных связей, формирование общественного мнения, взаимной требовательности и оценки. Происходит постепенное превращение учебной деятельности в ту деятельность, которая является основой для формирования детских отношений. Основа потребности в общении заключается в нацеленности на сотрудничество с друзьями, отличающееся внеситуативным характером. Происходит формирование устойчивого образа сверстников, возникновение привязанности и дружбы. Развивается субъективное отношение к другому ребенку, то есть умение увидеть в детях равные себе личности, готовность прийти на помощь, учитывать чужие интересы.

Содержание коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте включает, помимо типов конкретной ситуации, также ряд обобщенных

представлений ребенка относительно окружающего. Ребенок проявляет способность к сравнению различных позиций и отстаиванию своих взглядов. Интенсивным образом устанавливаются дружеские контакты. Важная задача данного возрастного этапа заключается в приобретении навыков взаимодействия и сотрудничества со сверстником. Кроме этого, большим значением для кого-то обладает осознание важности общения с ним.

В педагогической науке выделяются следующие центральные новообразования учащихся младших классов в рамках коммуникативной сферы:

- ориентирование на осуществление продуктивного взаимодействия с группами сверстников;
- стремление к освоению разнообразных коммуникативных приемов;
- формирование мотивов коммуникативного самосовершенствования;
- выполнение анализа своего коммуникативного поведения;
- внутренний план коммуникативного действия;
- переход к качественно новому уровню становления произвольной регуляции коммуникативного поведения.

Авторами стандартов [145] выделены три базовых аспекта коммуникативной деятельности у учащихся младших классов:

- коммуникация как взаимодействия;
- коммуникация как сотрудничество;
- коммуникация как условие интериоризации.

Первый – интеллектуальный аспект. Сюда входят коммуникативные действия, направленные на учитывание позиции собеседника или партнера по деятельности. Второй аспект – коммуникация как сотрудничество. Третий - играет роль средства передачи информации другому человеку и развития рефлексии.

Разработчиками Стандартов отмечается, что дети в большинстве своем обладают уровнем развитости вышеперечисленных коммуникативных действий, не соответствующим нормативно-возрастному, вследствие чего

возникают многие проблемы личностного развития учащегося. Ввиду этого в качестве мощного противодействия множеству личностных нарушений у ребенка может возникнуть развитие навыков по эффективному сотрудничеству со сверстником, формирование условий в рамках школы, которые позволят преодолеть эгоцентрическую позицию [145].

В младшем школьном возрасте, несмотря на привязанность детей к родителям, доминирующие позиции занимает общение с учителем и сверстникам. В этот период учитель выступает ключевой фигурой в общении с детьми начальных классов. Он имеет непререкаемый авторитет, его мнение очень важно для детей. В первом классе, вначале адаптации, дети стараются избегать непосредственных коммуникаций со сверстниками, контакты осуществляются с помощью педагога [144]. По замечанию Е.Е. Данилова, результатом систематических отрицательных оценок и осуждений, резких замечаний в сторону ребенка становится снижение его собственной самооценки. Негативное положение учащегося в рамках системы межличностных взаимоотношений может быть вызвано и неумеренным захваливанием. В то же время у педагога ввиду его исключительного значения для учащихся младших классов есть возможность оказать решающее влияние и в обратных ситуациях, когда существует необходимость выведения учащихся из статуса «изолированных» членов групп [42]. Учитель, игнорирующий индивидуальные и возрастные особенности ребенка, может спровоцировать различные негативные психические состояния обучающихся, школьные фобии, неврозы.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблематике позволяет предположить, что универсальные коммуникативные учебные действия следует рассматривать как освоенные младшими школьниками способы выполнения действий в процессе общения. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий представляет собой процесс последовательного усвоения детьми навыков межличностного общения и взаимодействия в коллективе, на который также

оказывают влияние взрослые, семья, среда, учебная деятельность. Поэтому важно включить в программу развития у обучающегося коммуникативных универсальных учебных действий всех участников образовательного процесса: родителей, педагогов, одноклассников.

### **1.3. Педагогические условия, обеспечивающие повышение эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов**

Задачи начальной школы в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта начального образования (ФГОС НОО), направленные на гармоничное развитие детей как субъектов отношений с миром, людьми и собой, актуализируют проблемы общения обучающихся на всех уровнях личностного развития. В этнокультурных регионах России чрезвычайно важным является формирование межкультурного общения, что еще более усиливает роль начальной стадии формирования коммуникативных универсальных учебных умений у обучающихся.

В связи с этим очень важно выделить тот факт, что необходимо искать и рассматривать новые подходы для создания и организации учебного процесса школы для учащихся младших классов, которые позволяют развивать у детей высокий уровень культуры общения [46]. В учебно-воспитательной деятельности начальной школы следует использовать механизмы, способствующие формированию у детей осознанного отношения к представителям разных культур, чтобы они понимали и принимали ценность другого человека, развивающие у обучающихся толерантность и культуру общения.

На современном этапе развития российского общества особо актуальной становится проблема наполнения традиционной системы школьного образования инновационными процессами [17], внедряющимися в российскую педагогику, что актуализирует необходимость разработки модели повышения

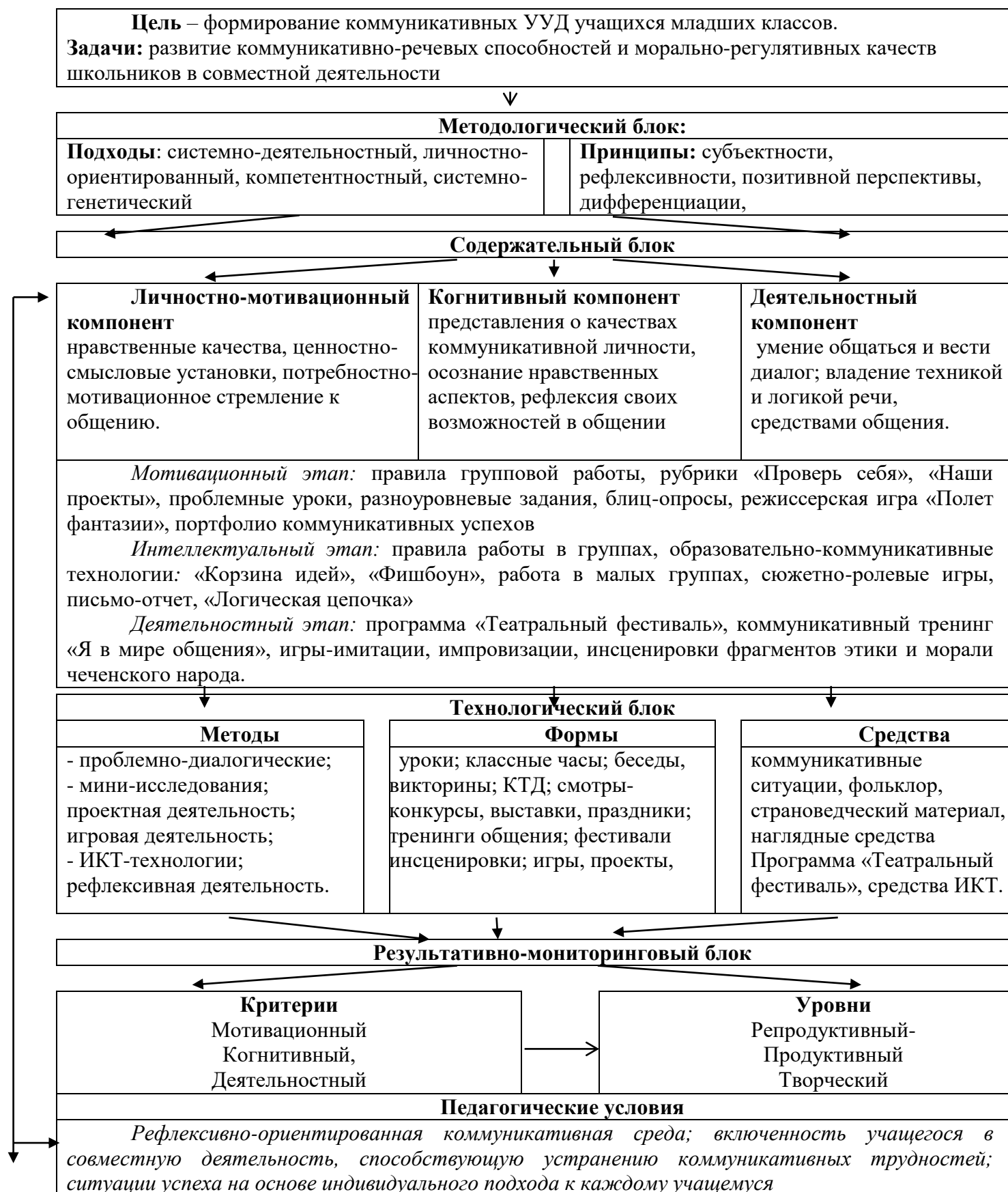
эффективности формирования коммуникативных УУД в образовательном пространстве начальной школы, основанной на педагогических возможностях интегративной технологии как совокупности инновационных форм и методов обучения с этнопедагогическими традициями и выявление педагогических условий ее реализации.

Мы считаем, что при построении образовательного пространства начальной школы следует обратиться к основным концепциям, предложенным в работах Ш.М.-Х. Арсалиева [5], Р.А. Алихановой[3], Р.М. Белалова [11], И.В. Мусхановой [116], Р.М. Эхаевой [155], в которых представлены различные аспекты формирования и развития личности в условиях этнокультурной образовательной среды и актуализируется принципиальная важность воспитания этики в общении на основе включения учащихся в этнопедагогические традиции и обычаи чеченцев, согласно государственной политике по защите и развитию региональных культурных традиций и особенностей в системе образования РФ.

В педагогических концепциях указанных авторов «рефлексивная коммуникативная среда» рассматривается как эффективное педагогическое условие личностного развития учащегося младших классов. Ученые полагают, что объектом воздействия педагога должны выступать не качества ребенка или не сам ребенок, а деятельность, среда, условия и межличностное общение, способствующие саморазвитию и самопознанию личности в коммуникативной среде.

С учетом этого одна из задач исследования заключается в разработке модели повышения эффективности формирования коммуникативных УУД учащихся младших классов, которая будет действенной в педагогических условиях, обеспечивающих ее результативность в условиях этнических регионов России.

В теоретико-методологическую основу формирования системы универсальных коммуникативных действий положен интегративный подход, в котором тесно переплетаются принципы системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного, системно-генетического подходов. Рисунок 1.



**Рисунок 1.** Модель эффективного формирования коммуникативных УУД учащихся младших классов

Разработка данной модели основана на идеях интеграции народных традиций и инновационных форм обучения и воспитания в разновидностях совместной деятельности. В качестве образовательно-коммуникативной технологии формирования коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте модель будет успешно функционировать в педагогических условиях, обеспечивающих ее результативность в аспекте личностного развития учащегося младших классов, в частности, развития коммуникативных универсальных учебных умений.

Модель представлена методологическим, содержательным, технологическим и результативно-мониторинговым блоками и характеризуется поэтапной системой построения информационного, инструктивно-методического, контрольно-рефлексивного обеспечения организуемой деятельности в соответствии с целью, подходами (системно-деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный, системно-генетический), принципами (субъектности, рефлексивности, позитивной перспективы, дифференциации) и кумулятивным характером рассматриваемого процесса..

Этнопедагогические формы народных традиций, на которые мы опираемся в исследовании, познавательны, воспитательны и коммуникативны, так как в них отражены и закреплены выработанные веками многообразные способы коллективного творчества, вербальной и невербальной передачи звуковой, зрительной, двигательной информации [5].

Анализ теоретических основ коммуникативной деятельности способствовал определению базовых компонентов КУУД: личностно-мотивационного, когнитивного, поведенческого.

Личностно-мотивационный компонент объединяет нравственные качества, ценностно-смысловые установки, потребностно-мотивационное стремление к общению.

Содержание когнитивного компонента сформировано из способностей в области коммуникативных знаний: умение слушать и понимать позиции других, представление о правилах и нормах эффективного общения,



осознанное и адекватное представление о качествах коммуникативной личности, понимание нравственных аспектов и собственных возможностей в общении посредством сравнения «Я» и понятия «общительный ученик», понимания собственных коммуникативных проблем в процессе взаимодействия с другими собеседниками; ориентирование в ситуации общения; логичное и последовательное выражение мыслей; формулирование разных вопросов; планирование внешней речи. Огромное значение для развития коммуникативных способностей учащихся младших классов имеет групповая работа, организуемая как на уроках, так и во внеурочной деятельности [28].

Поведенческий компонент является организацией коммуникации, объединяющей коммуникативные действия, реализуемые в процессе межличностного общения: жесты, мимику, пантомимику, речь, локомоции, поведенческую тактику в разных ситуациях; инициативу в общении на публике и умение логически верно и последовательно совершать действия; эмоционально-выразительные средства речи; образные высказывания при передаче информации [50].

Данные структурные компоненты тесно взаимодействуют и соотносятся с определенными этапами, формируя единую динамическую систему совместной коммуникативной деятельности ученика младшего класса.

В соответствии с целью настоящего исследования нами были созданы педагогические условия формирования коммуникативных УУД младшего школьника, разработана модель и технология ее реализации.

Настоящая модель разработана на основе интеграции идей этнопедагогики, народных традиций и инновационных форм обучения и воспитания детей в разновидностях совместной деятельности. Гармоничное развитие детей зиждется на народных традициях, общечеловеческих ценностях и современных формах обучения. Интеллектуальная, физическая, духовно-нравственная составляющие личности закладываются в семье, социокультурной среде и получают дальнейшее развитие в процессе обучения.

Мы разделяем мнение автора [157] о необходимости воспитания личности ребенка отношением к природе и ко всему, что его окружает.

Под совместной деятельностью в исследовании понимается методологический принцип организации образовательной деятельности, выступающий источником проектирования и реализации системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и системно-генетического подходов к обучению и воспитанию учащихся младших классов, согласно которой в организации коммуникативно-речевой деятельности должны быть применены наиболее эффективные педагогические технологии с партнерской позицией взрослого для личностного развития и адаптации ребенка в социуме с учетом его индивидуальных особенностей и потребности в общении [23, 25].

В педагогической теории различают два вида совместной деятельности:

- 1) непосредственно образовательная деятельность, реализуемая в ходе совместной деятельности взрослого и детей;
- 2) совместная деятельность взрослого и детей, осуществляемая в ходе режимных моментов и направленная на решение образовательных задач.

Оба вида совместной деятельности характеризуются тем, что дети начинают осуществлять коммуникативные действия в совместной деятельности с учителем, затем – в совместной деятельности со сверстниками, в результате чего формируются умения, развивающие самостоятельную деятельность учащегося.

Технология совместной деятельности в исследовании имеет многофункциональную значимость для становления коммуникативной личности учащихся и их социальной адаптации, так как создается благоприятная непринужденная атмосфера на уроках и во внеурочной деятельности, дети включаются в совместную работу добровольно, чувствуют педагогическую поддержку перемещаются и общаются [49].

Для достижения продуктивности совместной деятельности, учителю необходимо создать многоуровневую систему, подбирая полезные и

увлекательные для учащихся технологии общения. На наш взгляд, разработанная нами модель будет способствовать развитию коммуникативных универсальных учебных умений с учетом создания определенных условий. При этом значимой остается фигура учителя, который должен руководить процессом развития у учащихся коммуникативных умений и навыков [82].

Модель представлена методологическим, содержательным, технологическим и результативно-мониторинговым блоками и характеризуется поэтапной системой построения информационного, инструктивно-методического, контрольно-рефлексивного обеспечения организуемой деятельности в соответствии с целью, подходами (системно-деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный, системно-генетический), принципами (субъектности, рефлексивности, позитивной перспективы, дифференциации) и кумулятивным характером рассматриваемого процесса.

*Концептуальная составляющая содержательного компонента* модели представлена целью (формирование коммуникативных УУД) и принципами педагогической организации рассматриваемого процесса, которые являются его логическими основаниями: субъектности, рефлексивности, позитивной перспективы, дифференциации.

- *принцип субъектности* предполагает взаимодействие участников процесса на основе диалога и педагогического такта, проявляющегося в уважении их права на поиск своей идентичности, их самостоятельности и индивидуальности (Л.С. Выготский).

- *принцип рефлексивности* раскрывается в организации совместной деятельности на основе личной включенности участников в коммуникативное взаимодействие, создающей благоприятные условия для самоопределения и самореализации личности, развития рефлексии (А.В. Мудрик);

- *принцип позитивной перспективы* раскрывается в проявлении установки на коммуникативную успешность, то есть наличие ситуаций успеха, стимулирующих учащихся включаться в общение в процессе совместной деятельности (Е.В. Карпова).

- *принцип дифференциации* предполагает выбор предметного, знаково-символического содержания, методов обучения, соответствующих уровню развития, обученности, воспитанности каждого ребенка (И.А.Зимняя).

*Содержательный блок* подразумевает обоснование содержания совместной деятельности, определяющего методы организации исследуемого процесса: проблемно-диалогические; мини-исследования; проектная деятельность; игровая деятельность; ИКТ-технологии; рефлексивная деятельность.

Технология формирования КУУД обоснована с учетом интегративного подхода к совместной деятельности. Технологический блок предусматривает организацию образовательного процесса учащихся младших классов в рефлексивной коммуникативной среде как поэтапную систему овладения УУД, где предметом взаимодействия являются учебная и внеучебная деятельность в их разнообразии: уроки; классные часы; беседы, викторины; коллективные творческие дела; смотры-конкурсы, выставки, праздники; тренинги общения; обсуждение, обыгрывание проблемных ситуаций; игры, проекты, фестивали [47,48].

В рамках модели формирования исследуемых качеств учащихся младших классов игровой компонент групповой работы выделяется как интерактивная составляющая метода, приёма, формы, средства, содержания процесса и выполняет мотивационную, стимулирующую, развивающую функции. Обоснованные нами методы, формы и средства совместной деятельности обеспечивают личностный смысл знаний, регулируют деятельность, развивают способы коммуникации и создают предпосылки для их совершенствования, формируют познавательную мотивацию.

*Результативно-мониторинговый блок* формирования коммуникативных УУД отражает выбор и обоснование критериев, уровней и показателей сформированности коммуникативных качеств учащихся младших классов.

Критерии (мотивационный, когнитивный, деятельностный) и показатели сформированности коммуникативных УУД (коммуникативная

установка; коммуникативная кооперация; коммуникативное поведение) результативно-мониторингового блока позволяют определить уровень сформированности коммуникативных УУД учащихся младших классов и осуществлять их коррекцию в процессе педагогического эксперимента.

*Мотивационный критерий* характеризует уровень развития коммуникативной установки в процессе совместной деятельности и степень стремления пробовать свои возможности в разных видах коммуникативной кооперации.

*Когнитивный критерий* характеризует степень вовлечённости в коммуникативную кооперацию, понимания партнёра по общению; информированность о средствах и способах коммуникативного контакта.

*Деятельностный критерий* характеризует степень организованности, самостоятельности и адекватности в коммуникативном поведении учащегося.

*Уровни сформированности коммуникативных УУД* определены по интервальной шкале:

*Деятельностный критерий* характеризует степень самостоятельности и адекватности коммуникативного поведения учащегося.

*Уровни сформированности коммуникативных УУД* определены по интервальной шкале:

*репродуктивный уровень* – неуверенность, пассивность в общении; бедный словарный запас; непонимание смысла коммуникативного сообщения; отсутствие внутренней мотивации; эмоциональное неприятие партнера; выполнение коммуникативного действия по установке учителя;

*продуктивный уровень* – активность коммуникативного характера; адекватное восприятие партнера по общению и стремление его понять; частичное понимание смыслового значения сообщения; недостаточно выраженный эмоциональный контакт; выполнение коммуникативного действия по правилам общения;

*творческий уровень* – полное понимание партнёра по общению; инициативность; ментальная и речевая активность; знание средств и способов

коммуникативного контакта; осознанное и самостоятельное выполнение коммуникативных действий; увлечённость эмоциональным контактом.

Процесс формирования коммуникативных УУД младших школьников представлен нами в последовательности взаимосвязанных этапов.

В предлагаемой нами модели повышения эффективности формирования коммуникативных УУД у учащихся младших классов в центре стоит ребенок и его деятельность – такой, каким он включается в образовательный процесс. В связи с этим рефлексивно-ориентированная коммуникативная среда подразумевает тенденции современной школы, связанные с идеей создания необходимых условий для его развития и самореализации как части социума [53].

Рассматривая коммуникацию с позиции предполагаемой концепции как смысловой аспект социального взаимодействия и общения от установления контактов и до сложных видов кооперации, налаживания межличностных отношений, определяем главную цель первого (мотивационного) этапа педагогического эксперимента как *создание рефлексивно-ориентированной коммуникативной среды*, обеспечивающей эффективное формирование КУУД.

Таким образом, рефлексивно-ориентированная коммуникативная среда в ракурсе данного исследования понимается нами как совокупность условий, влияющих на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, обучающихся в образовательном пространстве начальной школы.

Проведенный анализ по исследуемой проблеме позволил выделить особенности рефлексивно-ориентированной коммуникативной среды:

- 1) соразмерность рефлексивной среды развитию коммуникативных качеств личности;
- 2) субъект-субъектные отношения учителя и учащегося;
- 3) социально-личностный характер коммуникативного процесса;
- 4) проблемно-диалогический характер взаимодействия и сотрудничества учащихся и учителя.

Таким образом, коммуникативная среда начальной школы должна быть направлена на формирование у учащихся младших классов всех видов рефлексии на всех трех уровнях.

В рамках исследуемой проблемы учитель должен стать организатором осознанно управляемого процесса формирования рефлексивных качеств учащегося младших классов в процессе общения:

- нарративного – умения составлять осознанные повествовательные высказывания в письменной и устной речи;
- диалогического – умения составлять осознанно-смысловые реплики диалогической речи;
- когнитивного – наблюдение и анализ собственных мыслей и переживаний;
- аксиологического – отношение (с позиции личных ценностей) к собственным мыслям, переживаниям, их сущности и возможным причинам [54,63,71].

Главная цель рефлексивно-ориентированной коммуникативной среды в системе образования начальной школы – «ввод» учащихся в коммуникативную культуру, осмысление культурных норм и образцов, возможность создания новых образцов и норм на основе их переработки и усовершенствования.

Рефлексивно-ориентированная коммуникативная среда обеспечивает формирование компетентной личности выпускника начальной школы со сформированными коммуникативными навыками, способного действовать в команде, брать ответственность на себя за решение тех или иных вопросов и выполненные действия, готовой к непрерывному самообразованию и замене разновидностей деятельности. А это, в свою очередь, предполагает формирование коммуникативной рефлексии на основе креативного мышления, устойчивого навыка самоанализа, критической самооценки. Таким образом, коммуникативная рефлексия имеет научное смысловое значение как «размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица» [21].

Полноценное развитие рефлексивных способностей детей младшего школьного возраста требует определить, что такое рефлексия. Необходимо привести основные толкования ее как сферы знания, понимаемой и как психический процесс, и как отдельное явление психолого-педагогической практики [56]. Рефлексия рассматривается как: 1) размышление, самонаблюдение, самопознание [64]; 2) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов [68].

Рефлексия как самосознание личности выражена в следующем соотношении: «субъект познания сам для себя становится объектом познания» [58]. Особый поворот в изучении рефлексии привнесли исследования совместной учебной деятельности детей и взрослых, в которых делается акцент на технологии развития эмпатии в процессе совместной деятельности. Так, было определено, что специфическая организация детского сотрудничества в ходе совместного решения учебных задач есть источник развития рефлексивного развития ребенка [107]. Способы взаимодействия преподавателей и обучающихся в ходе решения различных учебно-познавательных задач помогают развивать рефлексивные качества детей.

Предметное содержание и сам процесс деятельности ребенка, развивается внутри взаимодействия и сотрудничества его с другими людьми, в результате чего зарождаются рефлексивность мышления и индивидуальное сознание ребенка.

С точки зрения кооперативных функций коммуникативных учебных универсальных действий учащихся младших классов, Г.П. Щедровицкий [150], исходя из принципа «кооперации деятельностей», описывает кооперативный аспект рефлексии как «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, как его «выход» во внешнюю позицию по отношению к ней.

Коммуникативная рефлексия будет считаться эффективной и сформированной только тогда, когда один человек, занимающийся какой-либо деятельностью персонально или в группе, способен рационально и



безошибочно понять смысл сообщения собеседника, даже принять его точку зрения и встать на его позицию.

В связи с этим для формирования такого значимого качества в младшем школьном возрасте учителю, не нарушая естественные и необходимые условия сложившейся «ситуации общения», необходимо направить все ресурсы педагогического мастерства на создание комфортных условий взаимодействия детей в сотрудничестве на уроках и во внеучебное время, иначе одному из участников кооперации придется отказаться от своей точки зрения, чтобы принять позицию другого [137].

Из сказанного вытекает, что рефлексивно-ориентированная коммуникативная среда должна обеспечить формирование личности учащегося младших классов, обладающего коммуникативными и социальными средствами понимания, позволяющими ему интегрировать позиции других со своей точкой зрения, то есть «видеть» и знать то, что «видит» и знает второй, и одновременно с этим – то, что должен «видеть» и знать он сам.

В работе [143] отталкиваясь от принципа коммуникации деятельностных позиций, доказано, что рефлексивный выход при нестыковке данных позиций может происходить в поле сознания.

Исходя из педагогических идей, указанных в работе, приходим к выводу о том, что педагогический потенциал рефлексивно-ориентированной среды в образовательном процессе начальной школы должен быть направлен на организацию сознательного деятельностного процесса учащихся, в котором в самых разнообразных формах создаются ситуации нестыковки мнений для развития субъективной коммуникативной рефлексии выполняемой деятельности. Основной целью рефлексии является правильно организованная мыслительная деятельность и ее выражение в речи [152].

Рефлексивное сознание в научном смысле подразумевает совокупность представлений, общественно выработанных и закреплённых в языке и культуре на основе особенностей чувственных образов, представлений и индивидуальных личностных смыслов [57]. Соответственно, представления,

отнесенные к самым разнообразным гетерогенным элементам структуры деятельности, становятся реальными коммуникативными связками рефлектирующей и рефлектируемой позиций, из чего следует, что данные представления необходимо упорядочить в логической последовательности для того, чтобы организованно отнестись к деятельности и верно дать ее описание. Сознательно организованный мыслительный процесс позволяет осуществлять полноценную рефлекссию.

Педагогическим условием для организации процесса рефлексивной коммуникативной деятельности является «проблема», заложенная в структуру деятельности [145]. Проблемная задача или ситуация должна выполнить функцию «барьера», чтобы учащийся, оказавшись перед ним, начал прямой познавательный анализ окружающих условий, предметной ситуации и выработал рефлексивное отношение к предмету деятельности [146]. Здесь следует подчеркнуть, что дефицит в знаниях, средствах, материалах и других отдельных предметах внешнего окружения субъект деятельности может восполнить путем прямого познавательного анализа условий и предметной ситуации. Однако для выработки рефлексивного отношения к самой деятельности субъект деятельности должен сосредоточиться в целом на собственных действиях. Поэтому, учитель начальной школы должен быть теоретически и практически подготовленным, контролировать коммуникативные проявления детей в процессе организации проблемно-диалоговых форм деятельности учащихся младших классов. Возникающие коммуникативные барьеры в процессе совместной деятельности учащихся создают ситуации непонимания собеседников друг другом и невозможности дальнейшего сотрудничества в коллективных мероприятиях. В таких ситуациях учитель должен учить учащихся правильному речевому оформлению высказываемой мысли, иначе непринятая мысль одного из участников из-за неправильного ее речевого оформления приводит к разрыву коммуникативных отношений между учащимися. В подобных ситуациях передача информации от одного коммуниканта к другому остается

незавершенной, так как из-за ошибочного высказывания передатчика информации смысл высказывания остается непонятным для принимающей стороны, в связи с чем возникают определенные сложности ее воспроизведения получателем информации. В таких ситуациях учитель должен быть наблюдательным и способным анализировать пробелы в речевой коммуникации каждого учащего с целью подведения их к сознательному и осмысленному разбору возникновения причины проблемы.

Проведенный анализ сущности рефлексивных процессов в коммуникативной деятельности подтверждает интеграцию принципов системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов в образовании школьников в начальной школе. Сегодня существует немалое количество практически и теоретически проработанных программ, которые развивают школьников, формируют соответствующую современным требованиям систему знаний, умений и навыков, воспитывают школьников в ходе обучения, однако нельзя сказать, что развитие рефлексивных способностей детей реализовано в них в полной мере, поскольку индивидуального обучения и организации работы в группах над одним проектом или заданием недостаточно [119].

Коммуникативная рефлексия считается важным аспектом в общении и межличностном восприятии, благодаря которому человек может познать другого человека.

Говоря в данной работе о понятии «направленности личности», заметим, что в науке эта категория является одной из самых неоднозначных и спорных. Мнения в известной степени разделяются: одни считают, что эта категория связана с комплексом целей, интересов, направлений, а иные -анализируют в виде концепции преобладающих мотивов в личности.

Разработкой категории «направленность личности» в разное время занимались В.Н. Мясищев [118], А.Н. Леонтьев [97], С.Л. Рубинштейн [140] и другие. Направленность ими сводится к системе мотивов, где можно выделить доминирующие в силу приобретения определенного смысла для ребенка, или

же направленность личности является ничем иным, как закрепившимися, устоявшимися доминирующими мотивами, а также она является системообразующим личностным свойством, определяющим ее отношения, цели и психический склад.

Теоретический анализ исследований перечисленных авторов по данному аспекту формирования КУУД личности позволяет нам отнести к основным побудителям внутренней активности учащегося младших классов коммуникативной деятельности:

1. Потребности и мотивы, побуждающие школьников к тому, чтобы вести активную коммуникативную деятельность, и обладающие сложными взаимосвязями между ними.

2. Интерес, являющийся мощным стимулом личностной активности, отражающийся на всех психических процессах, на их интенсивности и раскрывающий потенциал личности учащегося.

3. Ценности, которыми определяется мера богатства личности. И.С. Кон указывает на это, говоря о том, что степень творческой индивидуальности личности и мера ее богатства определяется способностью к интеграции с наибольшим количеством обладающих социальной значимостью ценностей [80].

Приняв во внимание положения рефлексивной направленности, мы сформулировали следующие требования к воплощению рефлексивной направленности формирования коммуникативных УУД учащихся младших классов:

1) обеспечение формирования коммуникативной направленности учащихся посредством организации их деятельности (коммуникативная, учебно-познавательная, игровая);

2) формирование представлений о структуре коммуникативной деятельности;

3) становление и формирование понятий учащихся младших классов о коммуникативной культуре [100].

Основным аспектом создания рефлексивной среды считаются благоприятные отношения сотворчества и содружества. Явную связь можно заметить между рефлексивной средой и созданием собственных идей личностью и её творческой свободой [208].

Для получения результата важно поддерживать в классе атмосферу демократических отношений, при которых соблюдается режим равенства позиций каждого индивида в процессе коммуникативной деятельности.

Охарактеризовать рефлексивную среду можно как многоуровневую и сложную систему развивающихся и развивающих взаимоотношений, в особенности в контексте внутреннего мира субъектов. В данном случае процесс развития невозможно обеспечить напрямую с помощью внешних средств, он осуществляется благодаря созданию условий, позволяющих культивировать рефлексивные функции.

Немаловажный фактор формирования коммуникативных УУД учащегося младших классов состоит в языке обучения. Указание на то, насколько важен родной язык в свете формирования интеллекта и мыслительной деятельности, дал корифей отечественной педагогики К.Д. Ушинский [143], говоривший о необходимости сделать русскую школу действительно русской.

Учитывая вышесказанное, укажем на особую роль билингвального обучения, организованного в рамках образовательной системы Чеченской республики. МБОУ СОШ №7 г. Грозный послужила экспериментальной площадкой нашего исследования. Билингвизм свойственен школам Чеченской республики, как и всем школам национальных регионов России, поэтому является предметом изучения многих педагогов. В педагогической дидактике научно доказана связь в обучении между мышлением и психологическим аспектом языка. Учитывая тот факт, что язык – средство актуализации знаний и проявления мыслительной деятельности, в педагогике начальной школы считается целесообразным обучение учащихся младших классов на родном языке. В процессе учёбы у некоторых учеников возникают трудности с новым

языком, который они плохо знают. Впоследствии любое слово они ассоциируют с каким-либо предметом, но не анализируют его функции.

Доказано, что именно родной язык лежит в основе личностного развития ребенка, являясь его фундаментальной базой. В начальной школе коммуникативные универсальные учебные действия учащихся младших классов формируются благодаря текстам на русском языке, куда вставлены слова на чеченском [128,132,136,153]. Через такие упражнения дети быстро переключаются между двумя языками, учатся работать над развитием интеллектуального потенциала. С помощью такой методики проведения урока ребенок может осознать необходимость использования русского языка на уроках, равно как и ощутить себя частью определенной культуры. Кроме того, у ребенка развивается толерантность уже во время обучения в начальных школах. Двухязычное обучение учащихся младших классов обеспечивает им интеллектуальное развитие, позволяет создать коммуникативную компетентность, как социокультурную, так и языковую. Непрерывность билингвального обучения способствует достижению обозначенной цели исследования посредством расширения образовательного кругозора ребенка в процессе решения проблемных ситуаций и познавательных задач в виде предложенных учителем проблемных заданий, проблемных вопросов при чтении незнакомых текстов [48, 66].

Таким образом, билингвальный метод обучения учащихся младших классов способствует сосредоточению процесса усвоения учебного материала на формировании и развитии речемыслительных способностей.

В рефлексивно-ориентированной коммуникативной среде у детей младшего школьного возраста происходит закладывание фундамента развития нравственности, усваиваются моральные нормы и правила поведения, происходит начало формирования общественной направленности личности. Учащимся младших классов требуется особое педагогическое внимание. С самого начала школьного обучения выстраивается отношение ребенка в целом к образованию и в частности к школе, а также к сверстникам и педагогам,

происходит формирование основ социального поведения [73]. Как раз в течение данного периода формируется самодисциплина личности, умение к организации индивидуальной и групповой деятельности, понимание того, какой ценностью обладает сотрудничество, отношения в ходе совместной деятельности, происходит усвоение правил и норм общения, на которые дети будут ориентироваться впоследствии в любой ситуации, вне зависимости от обстоятельств. Учащиеся младших классов крайне общительны. Следует признать, что именно в младшем школьном возрасте необходимо уделять внимание развитию коммуникативных умений учащихся, так как при традиционном обучении у большинства детей развитие речи часто заторможено, и на этой основе пополняются группы инертных, несамостоятельных детей с заниженной самооценкой [47,65,117].

Таким образом, возможно констатировать, что для совершенствования коммуникативных способностей ребенка следует активизировать исходную коммуникативную функцию – функцию сообщения, адресованного партнеру по взаимодействию и сотрудничеству. Данные речевые действия формируют платформу для процесса интериоризации, усвоения определенных действий и для развития у обучающихся предметной рефлексии, и условий деятельности. Правомерно считать их важнейшими показателями развития мотивационного аспекта коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе. Для контрольной проверки сформированности мотивационных качеств учащихся младших классов можно использовать методики «Узор под диктовку» и «Дорога к дому».

Ключевая стратегия обучения учащихся младших классов сосредоточена на взаимодействии, побуждающем к творческим исследованиям опыта общения, саморазвитию, самопознанию. Цель данной стратегии – культивировать рефлексивное «Я» и умение работать в команде, равно как и персонифицироваться в том или ином виде деятельности.

В целях эффективного формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов в сотрудничестве и совместной

деятельности на втором интеллектуальном этапе исследования включенность учащегося в совместную деятельность, способствующую устранению коммуникативных трудностей, определена как наиболее оптимальное педагогическое условие.

Как известно, процесс обучения в основном носит групповой характер. Класс начальной школы есть группа, которая способствует формированию взаимодействия и приобретению первых навыков сотрудничества. Совместная деятельность благоприятно влияет на проблемы с коммуникацией тем, что учащийся, находясь в коллективе, непосредственно участвует в общем процессе, открывает в себе новые способности и возможности для принятия осознанного выбора новых видов ценностей для самореализации, для выявления собственного потенциала и направление его в определенную область и сферу социальной жизни [83].

Для того чтобы концепция учебного сотрудничества была результативной в образовательной среде начальной школы, чрезвычайную важность представляет поэтапное введение различных форм совместной работы на уроках и во внеклассной деятельности, так как такой порядок групповой работы позволит каждому участнику межличностного общения добиться положительного опыта организации групповых и индивидуальных взаимодействий в рамках моделируемой ситуации коммуникативной деятельности в ходе преодоления психологических барьеров общения [37,76].

Рефлексивная направленность совместной деятельности влияет на развитие качеств детей, связанных с их самоорганизацией, самореализацией, самооценкой, самоанализом, саморегуляцией, самоконтролем, самосознанием, благодаря осмыслению и переосмыслению способов, оснований, средств и стереотипов собственного общения, поведения, деятельности, мышления в рамках структуры коммуникативной деятельности.

Обеспечение рефлексивной направленности совместной деятельности требует решения частной задачи последующей практической работы – выбор подходящих методик обучения учащихся, т.е. способных формировать их



рефлексивную направленность. Фундаментом для нас в этом вопросе служили по большей части рефлексивные, дискуссионные и активные методы обучения [38,77].

Создавая соответствующую рефлексивную направленность коммуникативной деятельности, следует обращать внимание на вопросы, связанные с формированием систем ценностей учащихся младших классов, их установок, направленности, ценностных ориентаций.

Вследствие регулярной активизации и формирования различных вариантов и видов рефлексии в коллективной деятельности формируется отражённая среда, содействующая самопознанию обучающимися собственных действий и самих себя [130].

Создание условий может осуществляться как благодаря непосредственному решению соответствующей задачи, так и при формировании коммуникативного УУД.

Включенность учащихся в групповые формы совместной деятельности формирует и развивает такие умения, как импровизацию, анализ и восприятие окружающего мира посредством перехода к глобальному от локального, самостоятельность в том, что касается выдвижения и отстаивания учениками разных предположений.

Коммуникативное взаимодействие нами представлено как совместная работа учащихся младших классов на уроках и во внеурочное время [129]. Детям младшего школьного возраста свойственно по возрастным особенностям проявлять высокую степень интереса к сверстнику, Первоклассники включаются в формы сотрудничества на перемене, в игре, спортивных соревнованиях и дома. Дети реально начинают помогать друг другу, устанавливая дружеские контакты и осуществляют самоконтроль. Таким образом, самым главным достижением сотрудничества и кооперации учащихся на данном этапе являются приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей.

Наибольшая эффективность формирования умения взаимодействий между младшими школьниками и сверстниками в рамках внеурочной деятельности может достигаться при условии выполнения правил интерактивного взаимодействия и использовании групповых форм работы, которые способствуют созданию обучающимися совместных игровых, учебно-познавательных и исследовательских проектов [74].

Эффективность создания коммуникативных УУД предопределяется в том числе и продуманной реализацией организационных форм обучения. По мнению И.М. Чередова, организационная форма обучения есть специальная конструкция процесса обучения, суть которой обусловлена содержанием, приемами, методами, средствами и видами деятельности учеников [148]. В школе применяются три вида педагогики сотрудничества (индивидуальная, групповая и фронтальная), но наименее востребована групповая, хотя именно она дает возможность эффективно формировать коммуникативные УУД.

В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова понятие «группа» определяется как объединение людей, которые связаны общими интересами, профессией, деятельностью [131]. При выполнении общего дела в группе развиваются разнообразные технологии общения и деятельности. В данном отношении ведущей формой учебно-познавательной деятельности учащихся является технология групповой работы. При групповой форме деятельности происходит активное включение каждого ученика в процесс освоения учебного материала посредством решения конкретных учебных задач, в процессе которого эффективно развиваются разные уровни коммуникаций обучающихся.

В процессе групповой работы активизируются различные формы познавательной деятельности, развиваются навыки самостоятельной учебной деятельности; умения успешного общения; совершенствуются межличностные отношения в классе.

По определению Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, под групповой формой деятельности подразумевается диалоговая модель организации учебно-познавательных занятий и общественно-творческой

деятельности во внешкольное время, допускающая участие различных небольших групп, работающих как над общими, так и над особыми задачами преподавателя [75].

С самого начала становления образования было очень много попыток создания и применения всевозможных форм групповой деятельности обучающихся. В школьной практике наиболее популярными стали:

1. Дальтон-план (совокупность индивидуализации порядка и содержания учебной работы с работой обучающихся в небольших учебных группах, присутствие консультационной поддержки педагога), его преобразование в СССР называлось бригадно-лабораторной системой [141].

2. Интерактивные формы обучения с применением ИКТ. Профессор А.Г. Асмолов отмечает значительную роль использования форм группового сотрудничества при внедрении Федерального государственного образовательного стандарта в учебно-воспитательный процесс [6].

З.А. Абасов считает, что по многим признакам интерактивная работа похожа на индивидуальный и фронтальный вид обучения, однако обладает ярко выраженной спецификой и преимуществами. Означенная форма обучения позволяет:

- сформировать положительную мотивацию обучения;
- повысить познавательную активность и самостоятельность учащихся;
- углубить усвоение знаний, сделать их более сознательными;
- накопить опыт согласия, поддержки и сотрудничества между учениками, которые вместе выполняют учебное задание [1].

И.М. Чередов утверждает, что в классах, систематически работающих с интерактивными формами обучения, которые подразумевают переход от субъектно-объектного к субъектно-субъектному варианту взаимодействия, школьники обнаруживают высокую коммуникативную готовность. В подобных классах большая часть детей обладает развитым чувством товарищества, общение между детьми посредством обмена информацией, мыслями или оценочными суждениями очень интенсивно [148].

Психологи полагают, что для организации активного взаимодействия в приобретении знаний, умений и навыков необходимо учитывать его внутренние психологические свойства, самостоятельность и уровень развития социальных качеств [84].

Основная цель группы заключается в достижении поставленной задачи, второстепенной же целью является правильная коммуникация. Несмотря на это, очень важным считается умение высказывать свою позицию, свое мнение и участвовать в дискуссиях. Данный процесс благоприятно сказывается на способностях ребенка и учит искать дополнительную информацию, а также аргументировать своё мнение. Установлено, что любое знание обладает социально определяемой направленностью и порождается общими стараниями в процессе разрешения возникающих вопросов. В учебных группах дети учатся разъяснять используемый учебный материал партнёрам по команде.

При совместном выполнении определенных заданий можно видеть, что больше всего ребенка привлекает в данной форме деятельности то, что коммуникативные действия разрешают и поощряют. Ребенок может искать совета у сверстников, доказывать, спорить, подсказывать, т.е. чувствовать себя раскованно, естественно, как на обычном уроке. Мотивационная наполненность подобных учебных работ сравнима своим уровнем с игровой деятельностью, которой присущи активное взаимодействие, инициативное поведение, актуализация соревновательных мотивов. Разумеется, вследствие эмоционально-положительного отношения учащихся к таким работам происходит резкое повышение ее эффективности, благодаря чему сохраняется учебная мотивация, позитивное отношение к учебе, а также в большей степени у школьников формируются коммуникативные умения [156].

Если школьники впервые сталкиваются с систематической групповой работой, то учитель должен их обучить навыкам сотрудничества, так как умение слышать друг друга, организовывать и поощрять деятельность товарищей по группе появляется неосознанно лишь у некоторых коммуникационно-одаренных школьников. До конца учащиеся освоят образец

лишь после разбора 2 – 3 ошибок. Разбирать необходимо не содержательные ошибки (к примеру, неверно составленные схемы), а процесс взаимодействия («Ваша группа доброжелательно и терпеливо работала»).

Для большей эффективности групповой учебной деятельности необходимо анализировать действия, отмечать улучшения, выявлять неудачи, находить способы модернизации деятельности группы в целом, а также каждого ее участника. Для этого используется рефлексия учебной работы.

Групповая рефлексия представляет собой организованный, сознательно направляемый процесс. Участники группы обсуждают то, в какой степени они сумели достичь целей и создать групповые отношения [45]. Они должны вычленить эффективные и неэффективные, ошибочные действия, принять на вооружение в дальнейшей работе верные действия и усовершенствовать их, опираясь на полученные навыки групповой деятельности.

Комплектование групп детей для решения совместных задач является принципиальным вопросом и важным условием эффективного использования групповых форм обучения. Исследования показывают, что оптимальное число группы составляет 5 – 7 человек. Рост числа участников влечет сокращение активности ряда учащихся, снижая и их вклад в совместную работу.

Желательно выделить этапы занятий, на которых запланирована организация интерактивной деятельности, продумать реализацию интеграции групповой деятельности в общую схему урока, определить ее длительность. Для начала продолжительность групповой деятельности в начальной школе должна составлять не более 5 – 7 минут. Не обладая требуемыми коммуникативными умениями, учащиеся младших классов нередко создают излишний шум, мешающий освоению учебного материала. один урок можно несколько раз включать интерактивную деятельность на разных этапах занятия в соответствии с поставленными целями.

Для того чтобы разделить работу в классе на группы, очень важно определить рабочие места учеников, то есть расположение парт и стульев. Например, для парной работы вполне подойдут обыкновенные ряды, а вот для

работы в группе нужно сдвинуть парты так, чтобы каждый видел всех своих собеседников, видел доску, без лишних усилий мог дотянуться до общего листа бумаги, показывающей итог деятельности группы.

Таким образом, можно сделать вывод, что в работе, направленной на формирование коммуникативных умений важна последовательность, позволяющая поэтапно приучать к правилам коммуникации. Коммуникативные умения могут перестраиваться в зависимости от трансформации ситуации, модернизироваться по мере получения опыта или разрушаться без поддержки. Школьники получают опыт работы в разных по составу группах, умения становятся пластичнее и их можно перенести в различные условия.

В.А. Сластенин считал, что интерактивная деятельность школьников может быть разделена на групповые формы: звено, бригада, кооперированно-групповая и дифференцированно-групповая работа [141].

Звено – процесс создания учебной работы для группы школьников, обучающихся на постоянной основе. Совместная активность подразумевает намеренно сформированную деятельность над определенной задачей временной группы. Кооперированно-групповая форма подразумевает распределение класса на группы, при этом каждая исполняет только лишь долю общей, большой задачи. Дифференцированно-групповая форма обучения обладает той характерностью, что и постоянные, так и временные группы связывают обучающихся с одними и теми же учебными возможностями и степенью сформированности умений и навыков.

Совместная деятельность включает в себя парную работу детей. Авторы данного исследования относят парную работу к групповой, поскольку она сохраняет признаки групповой работы: сотрудничество школьников в парах, роль педагога – опосредованное руководство посредством инструктажей и памяток[16,114].

Учитель может руководить группами либо непосредственно, либо опосредованно через помощников (бригадиров или звеньевых), назначенных с учетом мнений других учеников.

Первоначальный этап привлечения детей к групповой деятельности—это работа в парах. Данный вид чаще всего используется учителями для того, чтобы помочь ребенку внедриться в коллективную работу. Парой считаются 2 человека, общающихся между собой и использующих взаимные реплики либо в виде монолога с одним слушателем [16].

Учащиеся чаще всего сидят за одной партой с тем, кто интересен в плане обмена переживаниями, информацией, мыслями. Работая бок о бок за одной партой, ими дается взаимная оценка тому или иному поступку и действию соседа, проявляется интерес к реализации учебной задачи, которую использовал сосед по парте. Ученик проявляет интерес к тому, как товарищ решает задачу, к примеру, какой ответ им дан. При обнаружении различий в способе решений задач, в полученном ответе, учащийся предпринимает попытку узнать, какое объяснение можно дать таким различиям, кто и в каком месте допустил ошибку. Подобное общение за партами в процессе учебной деятельности становится взаимным обучением.

Так, звеньевая, бригадно-кооперативная групповая и дифференцированная групповая формы значительно различаются, однако у них есть некоторые сходства, например, организация процессов работы по развитию коммуникативных умений у детей с 6 до 10 лет. Детально рассмотрим этот вопрос.

Процесс начинается с повторения правил работы в команде. Здесь главное, чтобы ребята четко выговаривали слова в предложениях, при ответе не прерывали друг друга и не повторялись. И чтобы выполнить групповое задание, очень важно слушать своих товарищей и принимать непосредственное участие в работе. Для каждой группы определено свое задание. Задания могут быть схожими для всех групп, а могут отличаться. Главной целью детей является правильно распределить роли, договориться и выбрать лидера (тот,

кто будет отвечать за работу в группе), в том случае если он не был выбран учителем [52].

Педагог возлагает ответственность за организацию работы не на любого учащегося, а выбирает по их организаторским качествам. При условии, если учитель будет обосновывать выбор того или иного учащегося организатором группы и указывать, какими качествами должен обладать человек для того, чтобы занимать столь важное для детей место лидера, учащиеся будут осознанно стараться получить эту роль и считать своей учебной целью научиться работать организатором. Очевидно, что выбор организатора из всех желающих должен быть управляемым процессом, в ходе которого одновременно ведется обучение и подтягивание тех, кто нуждается в этой помощи.

При выполнении заданий учитель следит за работой в группах, их эмоциями, настроением, подходит и наводящими вопросами координирует их работу по четкому формулированию выводов. Далее проводится фронтальное обсуждение полученного вывода и результата. Преподаватель по выбору дает слово какой-либо группе, за всю группу говорит «спикер».

Группа может выступать и одновременно: одними ее участниками демонстрируются составленные графики, другие комментируют вывод по первым заданиям, третьи оглашают результат второго задания и т.п. Если материал излагается отвечающим не слишком исчерпывающе, другие участники группы могут дополнить его выступление. Учитель и остальные ученики выслушивают доклад группы, уточняют какие-либо моменты, обсуждают результаты и выводы по каждому заданию, предлагают собственные выводы, в случае их расхождения с результатом выступившей команды поддерживают совпадающий результат. Преподаватели и ученики вправе задать вопрос какому-либо конкретному участнику выступившей группы. Ввиду этого необходимо, чтобы у каждого участника была правильная информация для объяснения любого задания и ответа на персональные вопросы от лица всей группы.



Начиная с самого первого урока обучения в группах, учитель и учащиеся, входящие в разные группы, должны придерживаться в обсуждениях доброжелательной атмосферы, однако в то же время должна иметь место и конструктивная критика, содержательное оппонирование. В ходе обсуждений педагоги выступают в качестве ведущих дискуссий, следят за соблюдением регламента, за вопросами и ответами, но не навязывают своей точки зрения.

В конце каждая из групп должна подвести итог выполненной работы и сделать по ней выводы. Подвести итог можно внутри группы либо высказывать свою позицию перед всем классом. Любой из данных способов групповой рефлексии принесет пользу каждому члену группы.

В процессе различий учебной деятельности ученик воспринимает информацию индивидуально. Однако, при усвоении знаний, он нуждается в своем высказывании, обосновании всякого рода процессов, явлений. В соответствии с теорией поэтапного формирования знаний наибольшей эффективностью отличается процесс осмысления учебных материалов учениками в формате внешней речи[13]. Выражая мысли таким образом, учащийся усваивает правила коммуникации, обучаясь выделять существенное, обобщать знания, которые будут использоваться им впоследствии. В сравнении с фронтальной и индивидуальной формами, интерактивная деятельность отличается возможностью более частого и полного изложения своих мыслей вслух.

Следовательно, в целях организации совместной деятельности учитель должен создавать учебно-коммуникативные ситуации, в которых учащиеся активно вступают в диалог, спор, обсуждают проблему, высказывают свое мнение, играют в ролях, переписываются. При организации совместной деятельности учитель должен создать дружескую атмосферу, мотивирующую каждого из участников рефлексировать, быть эмпатийным и готовым вступить в диалог в условиях поликультурной ситуации [126].

Учитель должен знать, что игровые ситуации резко повышают мотивацию учащихся сотрудничать, использовать речь в разных ролях, в

результате чего развивается самостоятельность, добровольность и инициативность учащихся в речевой деятельности.

При умелой организации коллективного обсуждения общей проблемы в классе происходит столкновение мнений учащихся, в таком процессе учащиеся приобретают навыки межличностного общения, учатся слушать и слышать другого, отстаивать свое мнение и аргументировать свой ответ, идти на компромисс, выплескивать свои эмоции или прятать обиду. В результате у учителя появляется реальная возможность изучить коммуникативно-эмоциональную сферу развития детей, увидеть в них лидеров, отвергнутых, ведущих и исполнителей, то есть замечать и корректировать все межличностные отношения, существующие в классе.

При сотрудничестве ученики осваивают материалы учебника эффективнее, нежели в ходе индивидуальных работ. Это указывает на положительное влияние использования интерактивных форм работы на формирование умения читать – одного из основных коммуникативных умений младшего школьного возраста. Ученики, работающие группами, опережают своих сверстников в точности и беглости чтения.

Групповая работа по карточкам позволяет каждому ученику самостоятельно отвечать за результат работ: учителя могут вызывать любых учеников, предлагая им отвечать на тот или иной вопрос, отчитываться за решение заданий. Но в то же время учащиеся обладают возможностью проконсультироваться с товарищем, уточнить непонятный вопрос, разрешить сомнение по тому или иному поводу. Посоветовавшись друг с другом, они могут прийти к общему выводу. В классах, где используется групповая работа, ученики высказываются на занятиях в десять-пятнадцать раз чаще, нежели в классах, где такую работу не проводят.

Учителями начальной школы активно применяется методика взаимного обмена заданиями, предполагающая использование карточек, имеющих по два аналогичных задания. Методика совместной работы в паре по вопроснику сравнительно проста. Один из учащихся произносит вопросы,

второй отвечает. Как правило, спрашивающий ученик более подготовлен и уже проверен учителем. Если налицо затруднения с ответом, отвечает проверяющий, но затем дети вместе сверяют ответ по учебнику; при возникновении необходимости ищут примеры, которые подтверждали бы правило [59].

Подбор и формулировка вопросов позволяет ученикам с различных позиций рассмотреть пройденную тему. Вследствие чего повышается дух соревнования. Далее представителями команд могут поочередно задавать вопросы, что дает начало дискуссии, в процессе которой происходит глубокий разбор и систематизация материала. В работе такого рода учащиеся проявляют крайне высокую активность.

Интерактивные формы работы помогают школьникам учиться вести совместную деятельность при разрешении познавательной задачи. Эффективное средство для того, чтобы запустить «дискуссию», – задание «ловушка». В работе учителей накоплен ряд подобных заданий, как раз предназначенных для стимулирования инициативного учебного сотрудничества у ребенка.

Таковыми заданиями в детях воспитывается критическое мышление:

– задачи, различающие ориентацию ребенка на действия педагога и на задачу. Педагог задает вопрос и, ведя работу наравне с детьми, также выбирает неверный детский ответ. Дети получают выбор: последовать за ответом учителя или попытаться дать свой ответ. Для ребенка это ситуации, в которых нужно выполнять постоянное сопоставление собственной точки зрения с какой-либо иной, включая учительскую. Благодаря чему, воспитывается привычка не соглашаться с кем-либо прежде, пока не подумал самостоятельно.

– задания, не имеющие решений. "Исполнитель" делает ровно то, что от него требует учитель: ставит пальчик на тот ответ, на который указывает педагог. Ученики, думавшие над вопросом, отказываются выполнять задание, доказывая, что его нельзя выполнить. Однако принятие такой позиции не всегда возможно, если не знаешь позицию товарища. Группа же стремительно учится отказу от работы над невыполнимым заданием.

- задачи с недостающими данными. Отвечая на вопрос, ученики должны не использовать исполнительские установки, а задавать учителю вопросы, чтобы выяснить недостающие данные [59].

Как правило, на уроке, где господствует метод устного закрепления знаний, ответы даются учащимися, которые имеют высокие возможности. Слабые ученики не участвуют в обсуждениях. Если учитель включает их в беседу, сильные ученики теряют удовлетворение, уходит много временных ресурсов. В таких ситуациях будет целесообразным разбить учеников на группы по успеваемости. Группам с сильными учениками дать работу над источником (выбор материала, его записывание, составление графиков и др.), а с группами слабоуспевающих детей повторно заняться разбором изучаемого материала. Обычно это проходит методами беседы и дискуссии (между учителем и группами, между группами, внутри группы), в ходе которых слабые ставятся в активную позицию.

Помимо уроков, учебно-воспитательный процесс включает в себя внеурочную и внеклассную деятельность.

Внеурочная деятельность в контексте воплощения ФГОС НОО понимается в качестве образовательной деятельности, формы осуществления ее отличны от классно-урочной, направленной на то, чтобы достигать планируемого результата овладения основной образовательной программой начального общего образования [34, 75,79]. Различного рода неформальные обстановки для общения детей, например, на празднике, в музее, клубе или всякого рода любительских объединениях, связанных с внеурочной деятельностью в полном объеме, удовлетворяют их потребности в эмоционально-позитивном, регулятивно-смысловом общении со взрослыми.

Создание условий для формирования социально адаптированного личностного роста ребенка под видом различного вида деятельности, происходящее во внеурочное время, называется внеклассной воспитательной работой. Она может проходить в абсолютно различных формах, начиная от

обычной беседы или викторины, проведения утренника, заканчивая коллоквиумом, конференцией или олимпиадой соревновательного характера.

Это весьма трудный этап для учителя в плане поиска методов и подходов общения с детьми. Педагог должен умело вести речь в различном стиле коммуникаций, но в то же время, не упуская основной нити, а именно, не теряя мысли и ненавязчиво переводя диалог в нужное русло. Это основополагающий аспект, влияющий на структурирование и формирование коммуникативных отношений у школьников.

Совместная воспитательная работа может быть выражена дебатами. Они устроены таким образом, что соперники вправе защищать ту точку зрения, не разделяющую ими самими в реальной жизни. В подобном ключевом моменте и кроется весь потенциал воспитательной деятельности данной формы: преподнося ученику аргументы незнакомой точки зрения, учитель вынуждает ученика выслушивать ее и учит ее анализировать, что позволяет раскрыть коммуникативные навыки участников диспута [108].

Игры являются самым доступным для ребенка видом деятельности, способом переработать впечатления, полученные из внешнего мира. В игровой деятельности у детей формируются умения использовать коммуникативные знания в разных условиях. Игра –самостоятельная деятельность, подразумевающая вступление детей в общение со сверстником. Объединяющим их элементом служит общая цель, приложение совместных усилий для ее достижения, общие переживания. Именно в игре происходит формирование опыта коммуникативных отношений со сверстниками и взрослыми, ребенок получает необходимый набор знаний о способах эффективного взаимодействия и их использования в практике общения.

Соответственно, этнокультурная среда коммуникативного развития детей младшего школьного возраста содержит народные игры и развлечения, сказки, пословицы, способствующие социализации детей в окружающем мире, приобретая навыки этикета вежливости, уважения, искренности, честности в общении, требовательности, строгости к нарушениям морали своего народа,

ответственности, исполнительности и верности данному слову при выполнении общезначимого дела [110].

Так, в чеченских школах большое внимание уделяется обучению детей младшего школьного возраста шашкам и шахматам, по праву считая, что именно на этом этапе развития ребенка необходимо развивать интеллектуальные и личностные качества зарождающейся личности. Шашки («дечиг г1улгаш») и шахматы («х1аккех ловзар») позволяют развивать логику мышления и интеллекта. Именно в этих играх у ребенка формируются сообразительность и наблюдательность, фантазия, способность быстро ориентироваться в обстановке и прочее [5].

Для организации совместной деятельности учащихся особое значение имеет классный час. Во время классного часа дети не чувствуют себя так скованно, как во время учебной деятельности. Им легко даются коммуникативные навыки, и тут приветствуются открытые беседы, обсуждение различных книг, диспуты и дискуссии или же развивающие игры соревновательного и командного типа. Здесь учитель вместе с учениками обсуждают классные дела; начинается объективное решение дальнейшего развития актуальных вопросов жизни класса. Такого вида деятельность лучше всего внедрять в жизнь детей со второго класса. На основе данного подхода дети начинают сбалансированно подходить к совершению различного рода поступков, начинают ощущать значимость сотрудничества с партнерами, чувствуют ответственность, так как это влияет на результативность деятельности всего класса, и стараются прийти к одной точке зрения, взаимодействовать, а также строже подходить к своей дисциплине и дисциплине партнеров.

Для решения коммуникативных задач существует методика проекта, осуществляемая в несколько этапов.

Первый этап включает в себя постановку проблемы и пути решения данных проблемных ситуаций, часто встречающихся в жизни ребёнка. На первом этапе ребёнок пишет, решает такую коммуникативную задачу, как

формирование разговора с собеседниками. И чтобы получить нужные сведения, вступить и поддержать разговор с собеседником, ребёнку даются специальные вопросы.

На втором этапе обсуждается непосредственно сама проблема и способы решения таких ситуаций, определяется план для дальнейшей деятельности. В процессе обсуждения проблемы учитель может направить мысли ребёнка в правильное русло, исходя из этого обнаруживаются причины, источники информации для самостоятельных поисков. На данном этапе решаются такие задачи, как формирование умения с помощью слов выразить свою мысль и правильно поддержать диалог с ровесниками и учителем, что также благоприятно влияет на мыслительные высказывания.

Третий этап – самостоятельное или с использованием совместных усилий взрослого получение детьми реального и осязаемого результата благодаря применению необходимых знаний. Данный этап помогает установить интерактивное взаимодействие: способность слышать и слушать собеседников; проявление эмпатии; умение к инициативному высказыванию, формулированию вопроса, проявлению активного ответного отношения, эмоциональному сопереживанию.

Четвертый этап – решение речевых задач: развивается связная монологическая речь на фундаменте приобретенных во время предыдущих этапов знаний.

Таким образом, актуальность проблемы заключается в выборе средства для того, чтобы формировать коммуникативный компонент универсальных учебных действий в рамках образовательного процесса, и широкими возможностями при разрешении такой проблемы обладает применение разнообразных игр, в особенности для учащихся младших классов, которые отличаются яркостью и непосредственностью восприятия, легко входят в образ. Ребенок без труда может вовлекаться в любые виды деятельности, в особенности игровые: игры для ребенка являются и учебой, и трудом, и серьезной формой воспитания.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что различные методы коммуникативной деятельности весьма значимы. Это выявилось на основе психолого-педагогического анализа, а также различного рода методической литературы. Выделяется несколько видов групповой деятельности, они разделяются на групповые, бригадные, парные или же кооперированно-групповые.

Одним из главных факторов является ознакомление обучающихся при работе в групповом режиме. При проведении каждого группового урока необходимо возвращаться к правилам. Это обязательное условие.

Продуманный и систематический подход к деятельности учащихся в групповых работах, вне зависимости от того, в учебное или во внеучебное время проходит деятельность, способствует созданию ситуации успеха для учащихся младших классов, мотивирующего эффективное развитие коммуникативных универсальных учебных действий.

Таким образом, главными показателями эффективности совместной деятельности можно считать следующие умения: образно высказываться, выражать точно и конкретно цель высказывания, аргументировать высказывание, слушать и слышать собеседника, задавать вопросы и получать недостающую информацию, убеждать, уступать и договариваться, находить общее решение практической задачи; находить компромисс в разрешении конфликта интересов в спорных обстоятельствах; соблюдать речевой этикет, быть вежливым, уважительным в общении, сохранять доброжелательное отношение друг к другу в споре; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь по ходу выполнения задания.

Результативность в коммуникативной деятельности учащихся будет достигнута при *создании ситуации успеха на основе индивидуального подхода к каждому учащемуся*, которое выделено нами как одно из эффективных педагогических условий формирования КУУД у младших школьников и



должно сопровождать все этапы учебно-познавательной, социально-коммуникативной деятельности учащихся.

Традиционная классно-урочная система обучения всегда характеризовалась проблемой формирования у детей высокой мотивации к обучению, активной познавательной деятельности с рефлексивной направленностью.

Учитывая это, на деятельностном этапе педагогического эксперимента учитель должен направить усилия на разрешение проблемы поиска самых эффективных методов и средств организации образовательного процесса, которые обеспечили бы наилучшее развитие способностей учащихся младших классов. Изученная психолого-педагогическая литература позволяет определить дидактическую систему личностно-ориентированного подхода к обучению как одну из основных методологических систем для эффективного развития индивидуальных способностей и улучшения качества формирования КУУД у учащихся младших классов.

Мы полагаем осуществление личностно-ориентированного подхода одним из методических приёмов обучения. Желание учиться влечет личную заинтересованность ребенка в коммуникативной деятельности на занятиях и в процессе внеурочной деятельности. Успех в учении – единственный источник внутренних сил, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться.

В обучении и воспитании учащихся коммуникация способствует развитию личности школьника тогда, когда у него появляется интерес к выполняемой деятельности как к активному взаимодействию со сверстниками, в котором он может самореализоваться, самоопределиться и выработать коммуникативные навыки поведения, от которых сам ученик будет получать большое удовольствие.

Как известно из теории и практики педагогического образования, для формирования интереса ребенка к коммуникативной деятельности необходимо часто и корректно создавать ситуации успеха. Создание ситуаций успеха в

педагогическом процессе оказывает влияние не только на настроение учащихся, но и на качество их познавательной и коммуникативной деятельности в процессе обучения и воспитания.

В контексте данного исследования ситуация успеха рассматривается в качестве совокупности педагогических действий, которые обеспечивают самореализацию школьника в различных видах коммуникативной, учебно-познавательной или социальной деятельности (учебе, общественной активности, труде, спорте, художественном творчестве, и проч.), помогая формировать положительную и адекватную самооценку.

Опираясь на смысловое значение ситуации успеха, сделаем вывод, что это система педагогических средств, приемов и методов, реализующих установку учителя на гуманизацию школьного педагогического процесса.

Нужно осуществлять следующие педагогические действия для формирования ситуации успеха:

1. Изучение личности младших школьников; составление диагностической характеристики на базе этих данных.

Психологическое, клиническое и педагогическое направления диагностики призваны помочь учителю начальных классов и родителям школьников получить информацию о здоровье детей, причинах неуспеваемости, потенциале интеллекта, причинах дезадаптации и уровне эмоционально-волевой сферы. Означенная диагностика позволяет педагогу реализовать дифференцированный подход при разноуровневом обучении. Правильная диагностика позитивно отражается на дальнейшей жизни ребенка.

2. Создание социально-психологической атмосферы, обеспечивающей детям положение приветствуемых членов коллектива.

Дети чрезвычайно чувствительны, особенно те, которые нуждаются в личностно-дифференцированном подходе. На их настроении неизменно сказывается отношение педагога. От отношений «учитель-ученик» зависит многое, поэтому их необходимо строить на доверии, эмпатии и поддержке.

3. Формирование условий для эффективного участия в работе (обучении, игре и проч.).

Сюда нужно отнести материально-техническое обеспечение пространства; подбор методов и приемов обучения, соответствующих возрасту детей; учет индивидуально-личностных качеств школьника. Ощущение комфорта сопутствует удовлетворению своей деятельностью, порождает позитивную мотивацию к её продолжению, влечет индивидуальный личностный рост ученика. Другими словами, комфортность обучения является условием его успешности.

4. Для достижения интеллектуального комфорта на занятии, необходимо менять виды деятельности, обеспечить каждому учащемуся возможность работать в доступном темпе, позволить каждому ребенку получить лично значимый результат учебной деятельности, который укрепит его веру в собственные познавательные возможности.

Педагогический арсенал учителя начальных классов должен включать современные умения формирования ситуации успеха. Например:

- определение направленности ребенка к общению или деятельности, в которой его успех станет реальным;
- проектирование личностного развития ребенка с опорой на его положительные качества;
- подбор задач в порядке повышения сложности, чтобы цели стали доступны и достижимы каждому ребенку;
- стимулирование детей к коммуникативному взаимодействию, а также к сотрудничеству посредством похвалы и разумной помощи;
- ситуативные неудачи школьника необходимо «скрашивать» его самыми успешными показателями в прочих аспектах школьной деятельности;
- давая оценку работе школьников, не сравнивать достижения учеников, поскольку дети имеют разный уровень развития и возможностей;
- оценивая деятельность детей, необходимо хвалить исполнителя, а критиковать лишь исполнение;

- нужно знакомить родителей детей с алгоритмом формирования ситуации успеха в их семье;
- стараться использовать возможности семьи в целях повышения результатов учебно-воспитательного процесса;
- воздействовать на групповое мнение при помощи указания на положительные стороны ребёнка;
- помогать детям освоить роль как ведомого, так и ведущего в их межличностном общении;
- побуждать школьников к самопознанию и формированию адекватной самооценки;
- стимулировать мотивацию успеха;
- поощрять стремление младшего школьника к самовыражению и его желание самореализации в творчестве;
- способствовать формированию увлечения самим процессом деятельности, а не только результатом.

При использовании лично-ориентированного подхода учитель начальных классов, обладающий нравственно-этической культурой, имеет большие возможности воспитать инициативную, самостоятельную, интеллектуально подготовленную, гибкую, мобильную и коммуникабельную в социальном значении личность учащегося.

Таким образом, систематизировав все аспекты коммуникативного развития личности ребенка, мы можем подчеркнуть, что ситуация успеха является мощным активатором мотивации учения и развивает познавательные интересы, позволяет ученику почувствовать удовлетворение от коммуникативного взаимодействия в благоприятном психологическом климате. Стимулируя учащегося на приобретение высоких достижений в учебе, данное педагогическое условие обеспечивает корректировку личностных особенностей, таких, как тревожность, неуверенность, низкую самооценку, которые имеют негативное влияние на коммуникативную

деятельность ребенка. Под одобрение и похвалу учителя ученик становится инициативным, активным, раскрывается его креативное мышление и речь.

В то же время педагогу не следует забывать, что успех может быть кратковременным, а может быть устойчивым, связанным со всей жизнью и деятельностью. Все зависит от того, как ситуация успеха закреплена, продолжается, что лежит в ее основе. Важно иметь в виду, что даже разовое переживание успеха может настолько изменить психологическое самочувствие, приводящее к резкой перемене ритма и стиля деятельности, взаимоотношений с окружающими. Ситуация успеха может стать своего рода пусковым механизмом дальнейшего движения личности.

При эффективном использовании педагогических средств и методов рассмотренных нами педагогических условий к концу начальной школы коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (деятельностный аспект), должны приобрести более глубокий характер: преодолевается эгоцентризм в суждениях учащихся, развивается понимание относительности оценок или выборов, совершаемых людьми. Учащиеся начинают понимать мысли, чувства, стремления и желания других детей, общающихся с ними, они стараются быть адекватными, вежливыми и требовательными в общении.

Названные характеристики служат показателями формирования поведенческого аспекта коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе. В любой деятельности важна ситуация успеха как мощный стимул активизации речемышлительных действий младших школьников.

## Выводы по главе 1

Проанализировав состояние проблемы формирования универсальных учебных действий учащихся в учебной деятельности в педагогической теории и практике начального образования, мы пришли к выводу о том, что данная проблема актуальна в современной ситуации высоких темпов социально-экономических преобразований, сложившейся в обществе в XXI веке.

На сегодняшний день не существует однозначной детерминации понятия «общение». Большое количество ученых склоняются к тому, что понятие «общение» подразумевает под собой взаимодействие. Нами принята во внимание расширенная интерпретация данного понятия в теоретической концепции Васильевской З.И., которая рассматривает общение как взаимодействие, нацеленное на разностороннее формирование личности школьника средствами коммуникативной деятельности.

С коммуникативной стороной общения очень тесно связано понятие «коммуникация». В его основе находится умение использовать средства и приемы общения, т.е. коммуникативные умения. По Н.А. Моревой, коммуникативные умения есть комплекс действий, которые основаны на высокой практической и теоретической подготовленности личности, что позволяет ей творчески применять коммуникативные знания. В свою очередь, данные знания являются обобщенным опытом человечества, отражением в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях.

С учетом разных аспектов коммуникативной деятельности уточнено смысловое значение понятия «коммуникативные универсальные учебные действия учащегося младших классов» как освоенные школьниками способы выполнения действий в процессе общения, обеспечивающие осознанную включенность в коммуникативную деятельность, что способствует личностному развитию и социальной адаптации.

Предметной основой образовательного ресурса формирования коммуникативных УУД у младших школьников применительно к проблеме

исследования является комплекс дидактических принципов народной педагогики и познавательно-коммуникативных инновационных форм обучения и воспитания как своеобразная социально-философская система формирования самосознания личности ребенка, регулирующая ее отношения с окружающим миром и самим собой.

Образовательно-коммуникативная направленность совместной деятельности выражается в сущностных характеристиках коммуникативных УУД и отражена в принципах ее организации. Вариативность групповых, коллективно-распределительных и индивидуальных форм предполагают свободу его интерпретации, определяют механизмы организации деятельности; коллективность выступает как форма организации творческой деятельности, регулирующая положительные и отрицательные тенденции этой деятельности; народность выступает как его идейно-смысловая характеристика; устность – как механизм передачи и хранения информации; генетичность – как осознанное соединение элементов народной педагогики с дидактикой воспитания, обуславливает возможности комбинирования и организации разных видов совместной деятельности в процессе воспитания.

В данной работе мы придерживались следующих предположений: для того, чтобы успешно развивать КУУД учащихся младших классов, необходимо обеспечить рефлексивно-ориентированную коммуникативную среду на уроках и во внеурочное время; организовать совместную деятельность, способствующую устранению коммуникативных трудностей; создать ситуации успеха на основе индивидуального подхода к каждому учащемуся.

Предложенная модель повышения эффективности формирования коммуникативных УУД разработана на идеях интеграции народных традиций и инновационных форм обучения и воспитания в разновидностях совместной деятельности. Как образовательно-коммуникативная технология формирования коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте модель будет успешно функционировать в педагогических условиях, обеспечивающих

ее результативность в аспекте личностного развития младшего школьника, в частности – развития коммуникативных универсальных учебных умений.

Модель представлена методологическим, содержательным, технологическим и результативно-мониторинговым блоками и заключается в построении поэтапной системы информационного, инструктивно-методического, контрольно-рефлексивного обеспечения организуемой деятельности в соответствии с целью, подходами (системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный, системно-генетический), принципами (субъектности, рефлексивности, позитивной перспективы, дифференциации) и кумулятивным характером рассматриваемого процесса.

При использовании различных форм совместной деятельности важным условием является интерактивный характер применяемых методов, форм и приемов формирования коммуникативных навыков у учащихся. Приемы работы при этом могут быть различными: режиссерские игры, сюжетно-ролевые игры, проекты, экскурсии, праздники, фестивали, беседы, конкурсы, викторины и др. Данные условия берутся нами за основу проведения формирующего эксперимента.



## ГЛАВА 2.

# ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

### 2.1. Анализ уровней сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 7 г. Грозный (Чеченская Республика) с 2014 по 2020 годы. Экспериментальные классы: 2А, 2Б классы (56 человек), контрольные классы: 2В, 2Г классы (50 человек).

Целью опытно-экспериментальной работы является получение объективной информации об исходном состоянии и динамике уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях реализации федеральных государственных стандартов нового поколения в начальной школе.

С этой целью в данной главе исследования проводится педагогический эксперимент, который охватывает три взаимосвязанных и взаимообусловленных (констатирующий, формирующий и контрольный) этапа.

На первом (констатирующем) этапе эксперимента было выявлено исходное состояние изучаемого объекта, отслеживалась готовность к коммуникации у школьников, обучающихся во 2 классе начальной школы МБОУ СОШ №7 г. Грозный Чеченской Республики.

Исследование сформированности коммуникативных навыков осуществлялось с помощью анкетирования, тестирования, наблюдения, беседы, технологических карт и методик оценки уровня сформированности коммуникативных УУД: «Левая и правая сторона», «Братья и сестры» (Ж. Пиаже), «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

В качестве образца сформированности исследуемых действий была выбрана система критериев и показателей уровня сформированности УУД у обучающихся на начальной ступени образования, описанные в теоретической главе исследования в соответствии с возрастными-психологическими нормативными требованиями.

В организации педагогического эксперимента мы ориентировались на нормативные установки, заданные начальной школе ФГОС НОО второго поколения, в которых преобладают методы и методики, критерии оценки эффективности реализации разработанной программы, применяемые в исследовании для выявления необходимой информации о динамике уровня коммуникативных УУД у учащихся младших классов и отслеживания поведенческих результатов на более высоких ступенях(3,4 классы) начальной школы.

Во время выполнения констатирующей части эксперимента решались следующие задачи:

1. Определить мотивационные установки младших школьников к коммуникативному взаимодействию.
2. Выявить состояние сформированности КУУД у учащихся младших классов по показателям и критериям, описанные в главе 1.3.
2. Выбрать педагогическую технологию для достижения успешности всех учащихся в коммуникативном взаимодействии на уроках и во внеурочной деятельности.
3. Обобщить и проанализировать полученные данные.
5. Подвести итоги проведенной работы.

Педагогический эксперимент был начат с выявления мотивационных установок учащихся к коммуникативному взаимодействию и выявления состояния сформированности у них КУУД. Экспериментом были охвачены 106 учащихся вторых классов (50 учащихся -контрольных, 56 учащихся-экспериментальных классов).

Содержание личностно-мотивационного компонента КУУД предполагает организацию совместной деятельности, нацеленной на исследование мотивационных установок испытуемых к освоению формул речевого этикета в чеченском языке, в которых заложена модель нравственности при общении. Критерии мотивационных установок направлены на формирование бесконфликтного гуманистического социального пространства в начальной школе, что может быть достигнуто при соблюдении «Гиллакх» - нравственные установки. Результативность совместной деятельности диагностировалась с применением специальных тестов-заданий, в ходе беседы, включенного и внешнего наблюдения. Такие методы характеризуются валидностью и значимостью.

В процессе выполнения тестов-заданий, бесед и наблюдений изучалась коммуникативная установка учащихся, выявлялись уровни сформированности мотивационной готовности к овладению коммуникативными универсальными учебными умениями по показателям развития интереса, потребностей и мотивов учащихся к общению.

Так, по обобщенным результатам диагностических процедур выявлено, что 45% учащихся экспериментальных классов на первое место ставят интерес к приобретению знаний, на второе – интерес к внеклассным мероприятиям (40%), на третье – интерес к общению – 17%.

С использованием интервальной шкалы выявили размер различия в проявлении признаков мотивационного отношения к коммуникативной деятельности респондентов экспериментальных и контрольных классов, что позволило провести сравнительный анализ.

В контрольных классах преобладает интерес к урочным формам работы под руководством учителя: 37 % учащихся склонны выбирать из всех форм учебно-воспитательной работы урок; к участию в классных часах склонялись 35% учащихся, общение в группах выбрали – 28 % учащихся. По результатам контрольных срезов видно, что между обеими группами наблюдается заметная разница в сформированности мотивации: респонденты контрольной группы

опережают в мотивационной готовности к общению респондентов экспериментальной группы на 10%. Разница в направленности к участию на классных часах между респондентами исследуемых групп составила 5% в пользу контрольной группы.

По сравнительным показателям интервальной шкалы коммуникативной установки к высокому уровню отнесли учащихся с показателями активности и нравственности в общении, ценностно-смысловой установки к сотрудничеству, потребностно-мотивационного стремления к осознанному развитию своих коммуникативных умений.

К среднему уровню отнесли учащихся, стремящихся к овладению новыми способами общения, при этом не в достаточной мере проявляющих коммуникативную активность.

У учащихся, находящихся на низком уровне отсутствует, внутренняя мотивация к коммуникативному взаимодействию, ярко выражено неумение общаться, конфликтность, тревожность, нейротизм.

Сводные данные по измерению мотивационного отношения учащихся к коммуникации показывают, что: у большинства респондентов в мотивах и интересах наблюдается отрицательное отношение к коммуникации; учащиеся осведомлены о правилах общения, но мало кто знает, как ими пользоваться и не нарушать их; не все и не всегда способны вступить диалог, сформулировать логически верное высказывание, выслушать мнение своего одноклассника, сформулировать вопросы или договориться в общей деятельности, быть вежливыми в общении, не обижаться, скрывать эмоции. Это объясняется тем, что у детей преобладает эгоцентризм, неуверенность и настороженность в общении.

Полученные результаты диагностических процедур были обработаны, обобщены и проранжированы по сферам распределения интереса (таблица 1).

**Распределение интереса учащихся младших классов  
к коммуникативной деятельности (в%)**

Группа	Учебные знания	Внеклассные мероприятия	Общение в группах
ЭГ	45%	37%	18%
КГ	37%	35%	28%

Полученные результаты по изучению коммуникативной установки учащихся младших классов предполагают необходимость ориентировать формирующий эксперимент на развитие личностно-мотивационной сферы в отношении к коммуникативной деятельности учащихся.

В теоретической части исследования нами сделан вывод о том, что для учащихся младших классов основными являются следующие когнитивные и деятельностные коммуникативные действия;

- формулирование собственного мнения и позиции;
- способность договориться и приходить к общим решениям при совместной деятельности, включая случаи, когда сталкиваются интересы;
- выстраивание понятных для партнеров высказываний с учетом того, что партнеры знают и видят, а чего не видят и не знают;
- способность задать вопрос;
- контроль действий партнеров;
- использование речи для того, чтобы регулировать свое действие;
- адекватное использование речевых средств в решении той или иной коммуникативной задачи, выстраивание монологического высказывания, освоение диалогической формы речи.

Все эти коммуникативные действия сгруппированы по направлению коммуникативной деятельности:

- коммуникация как взаимодействие (коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности);
- коммуникация как кооперация (содержательное ядро – согласование

усилий по достижению общей цели);

– коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Для выявления уровня *когнитивного компонента* КУУД были использованы такие методы, как наблюдение, беседа, методика «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже), по которым определялась осознанность действий и речевых средств учащихся младших классов, направленных на учет позиции собеседника (партнера) в общении. В индивидуальных беседах с учащимися извлекалась информация о сформированности умения: понимать наличие различных позиций и точек зрения, учитывать позицию собеседника, отличную от своей; смотреть на вещи и рассматривать их характеристики или признаки с точки зрения наблюдателя, соотносить и координировать разные позиции.

По результатам наблюдений за процессом коммуникативно-речевой деятельности учащихся при выполнении задания «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор -строитель») был выявлен уровень сформированности действия по передаче информации, в которой точно отображался предмет или условия деятельности. Оценка производилась по критериям продуктивности совместной деятельности с использованием ИКТ.

В специально созданных речевых ситуациях с помощью наблюдения за речевой деятельностью учащихся выявлялся уровень осознанности респондентами формул речевого этикета в чеченском и русском языках и необходимости их изучения и использования для достижения целей общения.

Для диагностики уровня *поведенческого компонента* использовали диагностический инструментарий, включающий наблюдение, беседы, игры, задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман). Каждому ученику выдавался пакет заданий, который он выполнял на протяжении двух уроков. В процессе наблюдения за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, был проведен анализ качества выполнения предложенных заданий, позволяющих выявить уровень сформированности действий учащихся по согласованию

усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (коммуникативная кооперация).

В организации игровой деятельности изучалось умение или неумение слушать, дослушивать или перебивать собеседника, прерывать чужой разговор или осмысленно ждать удобного момента, поймать нить разговора и вставить свою реплику с использованием формулы речевого этикета с пожеланием добра и здоровья адресату.

Результаты коммуникативно-речевой деятельности респондентов по всем диагностическим методикам были проанализированы, обобщены и усреднены и проранжированы по интервальной шкале уровней сформированности коммуникативных УУД.

С целью детализированного анализа когнитивного и деятельностного аспектов коммуникативных УУД респондентов, были проведены разные игры, театрализованные сюжеты, проанализированы школьные сочинения. Во время проведения эксперимента каждый ребенок набирал определенное количество баллов, по которым его относили к одному из уровней сформированности КУУД.

С целью выявления умения обучающихся слушать и понимать собеседника, задавать вопросы для получения дополнительной информации, адекватно реагировать на речевые высказывания собеседников в различных ситуациях общения были использованы методики: «Умеешь ли ты задавать вопросы?», «Вы умеете слушать?» (по Е.И. Рогову) [138].

Полученные данные по всем использованным диагностическим методикам были проанализированы, обобщены и усреднены, в результате чего определились показатели уровней сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. В нижеследующей таблице в обобщенном виде представлены показатели когнитивного и деятельностного компонентов коммуникативных действий учащихся младших классов, таблица 3.

Таблица 2

**Показатели когнитивного и деятельностного компонентов  
коммуникативных действий учащихся младших классов**

КУУД	Показатели	Оценочные средства
умение слушать и слышать	– проявление желания выслушать собеседника; – понять суть изложенного,	Анкета «Умеешь ли ты слушать?»
Умение работать в паре	– уметь приходить к компромиссу в групповой и совместной работе; – выстраивать понятные собеседнику высказывания; – уметь владеть контролем выполняемых действий со стороны партнера.	Методика выявления коммуникативных способностей
правильное структурирование вопросов	– навыки изложения прочитанного материала; – правильная формулировка вопроса.	Анкета «Умеешь ли ты задавать вопросы?»
умение высказывать свою точку зрения	– умение составлять и формировать свою позицию; – адекватное владение речевыми способностями.	Анализ школьных сочинений

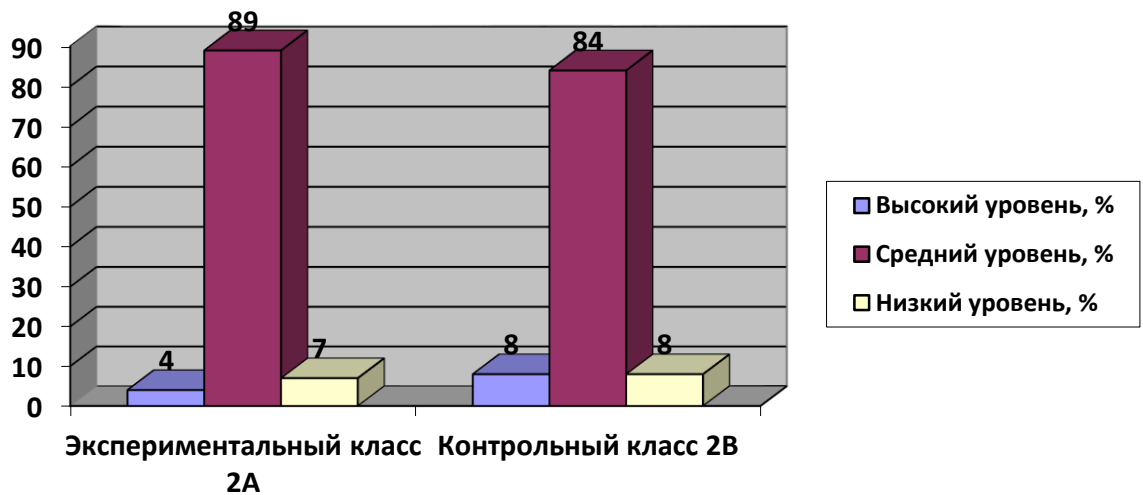
В представленной ниже таблице и рисунок 2 отражены результаты адекватного реагирования в различных разговорных ситуациях, умений выслушать речь собеседников и задавать правильно сформулированные вопросы у учащихся вторых классов (таблица 4).

Таблица 4

**Уровни сформированности умения слушать и адекватно реагировать в ситуациях общения у учащихся контрольных и экспериментальных классов**

Класс	Количество учащихся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальный	56	2	4	50	89	4	7
Контрольный	50	4	8	42	84	4	8





*Рисунок 2. Уровни сформированности умения слушать и адекватно реагировать в ситуациях общения у учащихся контрольных и экспериментальных классов*

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что в первой методике, были отражены различные аспекты коммуникативных умений и диагностировано развитие коммуникативных способностей как в экспериментальном, так и в контрольном классах. Процентное соотношение среднего уровня составляет 50 учащихся (89 %), а в контрольном классе их процентное соотношение равно 42 (84%). Необходимо отметить, что выявлено малое количество учащихся, которые претендуют на высокий уровень сформированности КУУД, умеющих выслушивать точку зрения собеседника, понимать суть обращения и вести адекватный стиль общения с собеседником. В экспериментальном классе таких оказалось 2 (4%), а в контрольных классах их было 4 (8%). Это свидетельствует о наличии серьезной проблемы в коммуникативном развитии детей, которую стоит углубленно изучить, детально проанализировать и скорректировать.

Для того чтобы оценить и определить уровень коммуникативных способностей учащихся, могут ли они отстаивать и формулировать собственную точку зрения, мы воспользовались методикой выявления

организаторских способностей «Методика выявления коммуникативных способностей».

Обобщенные результаты диагностических процедур представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Уровни проявления коммуникативных способностей учащихся экспериментальных и контрольных классов в формулировке и отстаивании собственной точки зрения**

Класс	Количество учащихся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальный	56	10	18	17	30	29	52
Контрольный	50	12	24	21	42	21	42

**Вывод:** показатели таблицы 5 свидетельствуют о преобладании низкого и среднего уровней в развитии изучаемого умения среди респондентов обеих групп. Однако в экспериментальных классах преобладает низкий уровень – 29 учащихся (52%) находятся на низком уровне развития коммуникативных способностей. В контрольных классах процент учащихся среднего и низкого уровня одинаков – по 21 учащийся (42%).

Кроме этого, стоит отметить о сравнительно невысоком проценте учащихся, находящихся на высоком уровне развития умений – 10 (18%) экспериментальных и 12 (24%) в контрольных классах соответственно.

Уровень умения читать и понимать текст, на основе чего задавать вопросы к предлагаемому тексту был вычислен по методике «*Умеешь ли ты задавать вопросы?*»

Полученные данные по методике измерения уровня развития умения читать и понимать текст, задавать вопросы к предлагаемому тексту учащихся экспериментальных и контрольных классов отражены в таблице 6 и на рисунок 3.

Таблица 6

**Уровни развития умения читать и понимать текст, задавать вопросы к предлагаемому тексту учащихся экспериментальных и контрольных классов**

Класс	Количество учащихся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальный	56	20	35,72	22	39,29	14	24,99
Контрольный	50	16	32	30	60	4	8

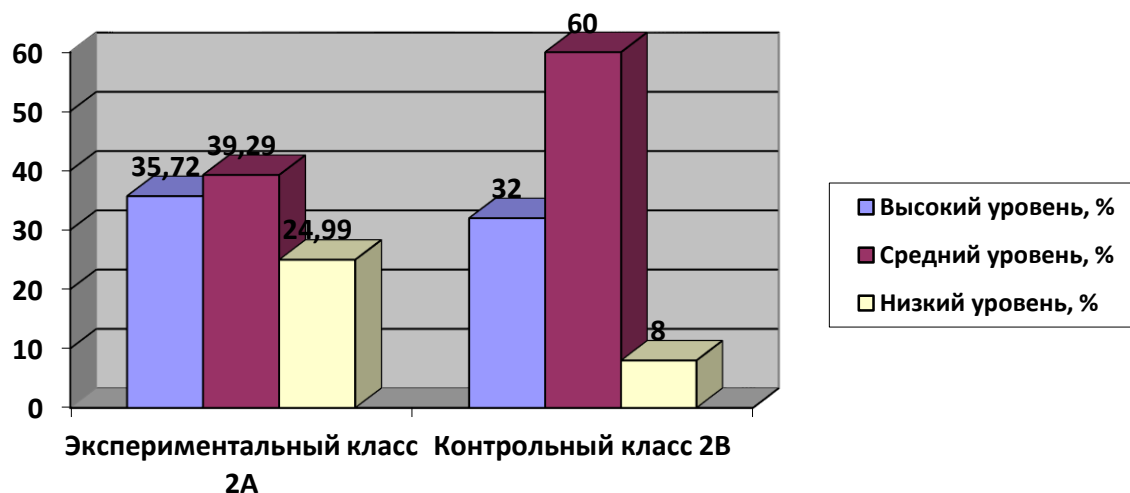


Рисунок 3. Уровни умения читать и понимать текст, на основе чего задавать вопросы к предлагаемому тексту учащихся экспериментального и контрольного классов.

На основании полученных данных можно утверждать, что наибольшее количество учащихся находится на среднем уровне вне зависимости от экспериментального или контрольного класса. В экспериментальном классе составляет 39,29%, а в контрольном - 60%. Большое количество учащихся находится на высоком уровне, а именно: 35,72 % находится в экспериментальном классе, а в контрольном классе находилось 32%.

Необходимо отметить то, что в экспериментальном классе четверть класса 24,99 % учащихся находились на низком уровне развития.

Результаты также отражают пробелы в осознанном умении прочитать и правильно структурировать вопрос.

С целью проверки использования различных синтаксических конструкций и частей речи в письменном изложении была применена методика анализа школьных сочинений.

В представленной таблице 7 отражен уровень развития письменного изложения своих мыслей в экспериментальных и контрольных классах.

Таблица 7

**Уровни развития умения письменно излагать свои мысли учащимися экспериментальных и контрольных классов**

Класс	Количество учащихся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальный	56	6	10,71	48	85,72	2	3,57
Контрольный	50	6	12	40	80	4	8

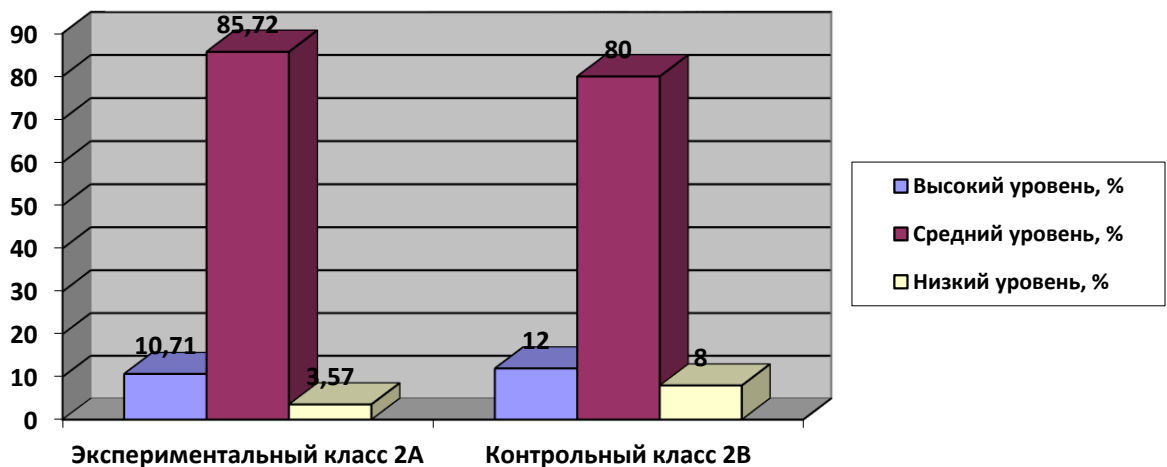


Рисунок 4. Уровни развития умения письменно излагать свои мысли учащимися экспериментальных и контрольных классов

По показателям, занесенным в таблицу 7 и по рисунку 3 видно, что наибольший процент учащихся экспериментальных и контрольных классов находятся на среднем уровне развития – 85,72 % и 80%. Меньший процент принадлежит к низкому уровню, что говорит о сравнительно сформированном умении письменно излагать свои мысли по данной теме. Однако к высокому уровню относится небольшое количество учащихся (по шесть человек в экспериментальных и контрольных классах). Это является показателем того, что нужны обязательные тренировки письменной речи, чтобы достичь необходимого уровня развития данного вида умений.

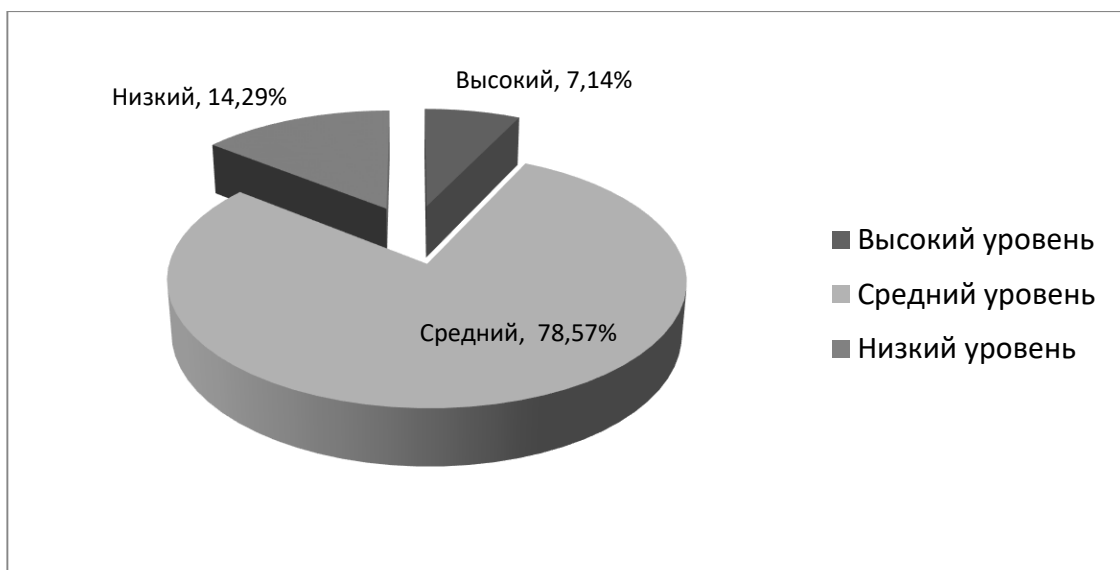
После использования всех методик нами были выявлены общие показатели уровней развития учащихся экспериментальных и контрольных групп суммированием баллов по каждой методике:

19,9 – 26,3 – высокий уровень;

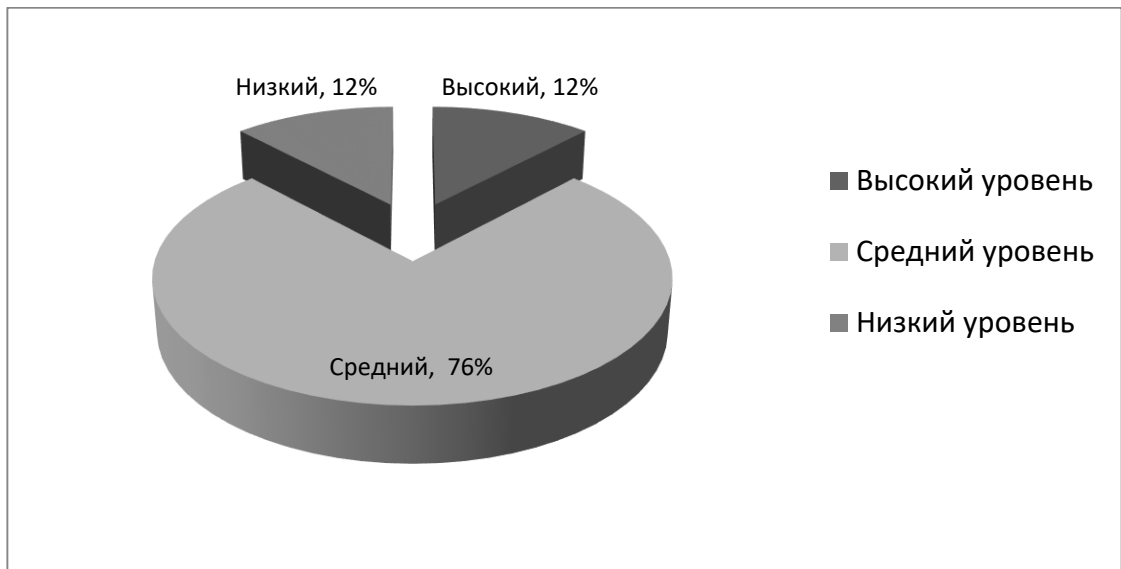
14,3 – 19,8 – средний уровень;

3,8 – 14,2 – низкий уровень.

Проанализировав данные, с помощью диаграммы покажем уровень развития коммуникативных умений у обучающихся контрольных и экспериментальных классов на этапе констатации (см. рисунок 5; рисунок 6).



*Рисунок 5. Уровни развития коммуникативных умений учащихся 2А, 2Б классов (экспериментальные классы)*



*Рисунок 6. Уровни развития коммуникативных умений учащихся 2В,2Г классов (контрольные классы)*

**Вывод:** результаты констатирующего эксперимента показали, что по сформированности коммуникативных умений наибольший процент учащихся находится на среднем уровне: 78,57% (22 человека) экспериментального и 76% (19 человек) контрольного классов. Высокий уровень принадлежит 7,14% (2 человека) в экспериментальном и 12% (3 человека) в контрольных классах. Это дает право полагать, что достаточно большое количество учащихся обладает основными для младшего школьного возраста коммуникативными умениями.

Но есть ученики, относящиеся к низкому уровню: 14,29% (4 человека) и 12% (3 человека) в экспериментальном и контрольном классах соответственно.

С целью определения значимости различий показателей между экспериментальной и контрольной группами был применен t-критерий Стьюдента, который равен 7,6. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости. Критическое значение при 5%-ном уровне составляет 2,06, при 1%-ном уровне – 2,78. Расчетное значение критерия оказалось в рамках граничного табличного значения.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволили сделать вывод о том, что по сформированности коммуникативных УУД между экспериментальными (2 «А», «Б») и контрольными классами (2 «В», 2 «Г»)

классами не обнаружено особых различий: учащиеся находятся на среднем уровне развития КУУД. Это дает право полагать, что достаточно большое количество учащихся обладают основными для младшего школьного возраста коммуникативными умениями.

По обобщенным результатам использованных диагностических процедур в констатирующем эксперименте:

*к высокому уровню* относились те дети, которые выбирали различные стили и манеры общения, различая уровень и подход собеседника, умели вникать в суть речи собеседника; могли очень легко организовать командную работу для реализации общей цели; прочитав текст, могли спокойно сформулировать вопрос с наличием широкого спектра сложных синтаксических конструкций в речи;

*к среднему уровню* относились учащиеся, которые слушали своих собеседников нестабильно, часто по желанию в зависимости как от самой обстановки в которой ведется диалог, так и от мотивации самого ребенка; старались избегать мероприятия с большим количеством людей, из-за того, что им трудно удавалось донести свою точку зрения до контактируемого лица, вопросы задавали только простые, не имеющие смысловой нагрузки, предложения структурировали из однообразных частей речи;

*к низкому уровню* отнесли детей, проявлявших большой интерес к тому, чтобы перебить собеседника, не реагирующих на мнение окружающих, с неохотой принимавших участие в коллективной деятельности, отвечавших только по требованию, не умевших в высказываниях раскрывать свою позицию, не умевших правильно структурировать вопросы, когда писали, использовали одни и те же слова и не разбиравшихся в синтаксическом разборе.

Полученные экспериментальные данные были обобщены и использованы для проектирования целей и задач формирующего эксперимента. Стояла задача: реализация модели повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных умений и проверка на практике

влияния выдвинутых в гипотезе педагогических условий на повышение эффективности организации образовательного пространства начальной школы.

## **2.2. Реализация педагогических условий повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий в образовательном процессе начальной школы**

В процессе первого (констатирующего) этапа эксперимента нами выявлено, что коммуникативные универсальные учебные действия тесно связаны с методами организации учебно-воспитательного процесса. Мы пришли к выводу, что для успешного формирования означенных УУД нам необходимо выбрать специальные виды деятельности с предметным содержанием с элементами сотрудничества, в которых происходит активная включенность учащихся в коммуникативную деятельность с последующей рефлексией своих действий.

Изучение уровней сформированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов № 7 г. Грозный Чеченской Республики по выборкам учащихся экспериментальных и контрольных классов, позволило нам направить формирующий эксперимент на саморазвитие учащегося младших классов в обучающем, развивающем, воспитательном, социальном аспектах.

Информация, которая была получена в ходе констатирующего исследования, стала основой для выявления целей и задач формирующего эксперимента по развитию коммуникативных умений школьников младших классов.

*Цель* формирующего этапа явилась внедрение модели эффективного формирования коммуникативных УУД у учащихся младших классов в образовательный процесс экспериментальных классов МБОУ № 7 г. Грозный Чеченской Республики. Формирующий эксперимент определил следующие



задачи: разработка и апробация содержательной и технологической составляющей модели эффективного формирования коммуникативной сферы школьников в совместной деятельности, нацеленной на развитие толерантного сознания, культуры общения, установок коммуникативного поведения и развитие коммуникативного взаимодействия.

Согласно модели, по нашему мнению, ключевые усилия в ходе организации учебно-воспитательного процесса и совместных форм деятельности необходимо направить на усиление значимости коммуникативных качеств для учащихся младших классов, что должно поднять их мотивацию к саморазвитию. Для этого требуется вовлечь детей в совместную деятельность с применением педагогических ситуаций, различных игровых проектов, а также познавательных задач с использованием художественной культуры, фольклора и страноведческого материала, чтобы развить у учащихся младших классов коммуникативные знания, навыки и умения, дать установки толерантного общения и социального партнерства.

При проведении формирующего эксперимента мы учитывали то, что переход от дошкольного воспитания к школьному обучению является принципиально новым этапом в жизни детей. Логика уже сложившихся представлений и привычек сопровождается разнообразной эмоциональной реакцией, включая негативную. Вот почему требуется уровень синтеза урочной и внеурочной деятельности, при котором дети знакомились бы с требованиями и особенностями организации учебного процесса, при этом приобретая навыки толерантного общения.

Формирующий эксперимент проводился с целью повышения уровня развития коммуникативных умений. Работа проводилась во 2А, 2Б классах МБОУ СОШ №7 г. Грозный. Обучение в данном классе осуществляется по учебно-методическому комплексу «Гармония».

В ходе формирующего эксперимента реализовывалась модель повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных умений на базе педагогических условий, выдвинутых в гипотезе:

1. Обеспечение рефлексивно-ориентированной коммуникативной среды.
2. Организация совместной деятельности, способствующей устранению коммуникативных трудностей;
3. Создание ситуации успеха для учащихся младших классов на уроках и во внеклассной деятельности.

Организуя совместную деятельность учащихся младших классов в виде интерактивных форм работы учащихся и их учителей, мы создали для учащихся наглядную модель деятельности, сочетающую проблемно-творческое обучение на уроках и коммуникативно-творческую деятельность во внеурочное время, которая является своего рода «эталоном» в организации воспитательной работы с учащимся. Таким образом, перед опытно-экспериментальной работой стояли следующие задачи:

1. Спланировать программу эффективного формирования коммуникативных УУД учащихся 1-4 классов с учетом выявленных уровней развития личностных качеств на первом этапе педагогического эксперимента.
2. Спланировать и провести занятия с применением образовательно-коммуникативных технологий по методике организации совместной деятельности (групповая, парная, коллективно-распределительная, звеньевая, индивидуальная работа).
3. Спланировать внеурочную деятельность учащихся с использованием народного фольклора и других этнопедагогических традиций в игровых, проектных, литературных и письменных формах Программы «Театральный фестиваль» для учащихся младших классов.
4. Изучить влияние данной методики на развитие коммуникативных УУД у учащихся экспериментальной группы.

В предложенной модели подразумевалось включение в формирующий эксперимент уроков русского языка, литературного чтения, технологии, окружающего мира, а также использование воспитательного потенциала внеклассных мероприятий, как наиболее эффективных механизмов создания педагогических условий повышения эффективности формирования

коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов.

В связи с тем, что в младшие классы в основном, приходят неодинаковые по способностям дети, возникает необходимость в создании особых условий, особой образовательной среды для развития коммуникативных способностей каждого ребенка, даже малоспособного, чьи способности еще «спят», не востребованы, не раскрыты.

Ребенок развивается наилучшим образом тогда, когда он увлечен процессом обучения и сам активно участвует в деятельности.

Следовательно, первый (*мотивационный*) этап программы формирующего эксперимента подразумевает участие каждого учащегося младших классов в различных видах деятельности с целью предоставления ему возможности проявить себя: сотрудничество на уроках; индивидуальная учебная работа; игровая деятельность; творческая и проектная деятельность; исследовательская деятельность; художественно-эстетическая деятельность; трудовая деятельность; спортивная деятельность.

С целью обеспечения развивающих возможностей образовательной среды начальной школы была *создана рефлексивно-ориентированная среда обучения и воспитания*. Создание такой развивающей среды обеспечивалось материально-техническими ресурсами школы: учебные классы оснащены информационно-коммуникационной техникой (компьютерная техника, включающая аппаратные средства, доступ к ресурсам Интернет); цифровыми образовательными ресурсами (образовательные Интернет-порталы, электронные словари, учебники и тренажёры); учебно-методической литературой (учебники для школьников, справочники, словари и хрестоматии, методическое обеспечение для учителя); учебно-практическим и лабораторным наглядным и натуральным оборудованием (карты, схемы, таблицы, приборы, муляжи, инструменты и т.п.).

Обучение учащихся организовано на основе УМК «Гармония». В каждой теме подробно описываются различного рода проблемные вопросы,

структурируется учебная задача или же создаётся какая-нибудь проблемная ситуация.

На развитие творческих способностей и коммуникативно-познавательных УУД учащихся направлены различные способы и методы, базирующиеся на разработанных в литературе заданиях поискового и творческого типа.

Для развития мотивации и творческого труда учащихся были использованы материалы из рубрики «Наши проекты».

Организация учебного процесса строится на основе системно-деятельностного подхода, который подразумевает использование современных образовательных технологий в упрощенной и доступной форме для учащихся младших классов:

- ИКТ;
- проблемно-диалогические технологии;
- технологии организации проектной деятельности;
- технологии мини-исследования.

Обучение учащихся строится по нарастающей сложности «заданий в действии» по принципу системно-деятельностного подхода, так как именно действие порождает знание.

Ориентируясь на современные требования к процессу обучения, каждый учитель воссоздает единую логическую сеть фрагментов урока в начальной школе.

Учебно-воспитательное управление урочной деятельностью учащихся младших классов было организовано так, что каждый ученик подходил к выбору форм деятельности с осознанной ответственностью. Для реализации данного принципа на уроках использовались следующие педагогические приемы:

- блиц-опрос, позволяющий учащимся участвовать в течение 3-5 мин в закреплении и повторении учебного материала по пройденной теме (ученики задают друг другу вопросы по пройденной теме);

– «лист защиты», которым пользовались ученики в случае неподготовленности к уроку в данный момент;

– разноуровневые задания (ученики выбирают из множества заданий тот уровень сложности, подходящий по уровню своей компетентности).

В обучении учащихся младших классов экспериментальной группы учитывалось педагогическое мастерство учителя, выражающееся не только в информативных качествах, но и в инновационной деятельности. В его задачи входило выводить учащихся за пределы изучаемого предмета.

Формирование универсальных учебных действий младших школьников осуществлялось в рамках усвоения разных учебных дисциплин. Предметное содержание каждого предмета позволяет выбрать способы организации учебной деятельности учащихся так, чтобы по-разному раскрывались возможности для формирования коммуникативных УУД. Поэтому в экспериментальном обучении сочли необходимым подобрать задания, связанные не только с учебным материалом, но и выходящие за его пределы, такие как: составить кроссворд всей группой, описать одноклассника, не называя имени на отгадку; описать профессию, используя вербальные и невербальные средства; подготовить вопросы по тексту; сформулировать вопросы для обратной связи, подготовить рассказ по картинкам и т.д.

Формы игровой деятельности на уроках русского языка, литературного чтения позволяют формировать универсальные учебные действия в комплексе, чтобы каждое последующее действие развивалось на фоне предыдущего или же в одном действии, одновременно развиваются все виды умений. Сделать эти учебные ситуации коммуникативными и живыми помогают задания, привлекающие внимание обучающихся к поведению героев. Например, разыгрывая сказки или выполняя разные роли в сюжетных диалогах, ученики учатся обсуждать правила поведения в школе и дома, в гостях, в магазине, в транспорте, правильно разговаривать по телефону, отстаивать свою точку зрения, спорить и мириться и т.д. Эти умения формируются в игровых ситуациях, когда дети могут сделать замечание, дать совет, приводить

аргументы в роли старшего или сорваться, нарушить дисциплину в роли маленького и непослушного ребенка.

Интерактивные уроки по окружающему миру, математике способствовали тому, чтобы учащиеся научились правильно формировать мысль и подбирать речевые высказывания в соответствии с целями коммуникации. Подбор интерактивных заданий позволял грамотному составлению устных и письменных текстов. В организации учебной деятельности в игровых формах дети приобретали умения поиска, сбора, обработки, анализа, передачи информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами.

Домашнее задание по итоговой теме изучаемого раздела в форме проектной работы формировал умение у учеников использовать различные способы выступлений с использованием ИКТ. Также использовались мини-проекты на уроках, которые выполнялись в групповой форме. При подготовке мини-проекта главное - научить школьников распределять роли и договариваться о способах деятельности каждого участника группы.

Коммуникативные ситуации на уроках русского языка, литературного чтения, окружающего мира создавались в разных жанрах и видах, в которых дети в активных деятельных формах осваивали этику общения и взаимодействия и практически реализовывали эти умения при анализе выступлений одноклассников, при отстаивании своей точки зрения в спорах, при объяснении учителю причины или мотива того или иного поступка и т.д.

Другой формой применения речевых умений учеников стали виды уроков разной природы по окружающему миру и литературному чтению. Уроки проводились в форме заседаний школьного клуба («Клуб любителей народных поговорок и пословиц»), что позволило освоить часть учебного материала в виде докладов и выступлений.

Также построение урока с элементами проблемных ситуаций развивало у учащихся умения с помощью слова, подобранного по смыслу и к месту, склонять других к своему мнению, или же самому принять мнение другого.

В процессе проблемного обучения учитель не дает учащимся знания, а учит детей познавать новое в деятельности, творчестве. Следовательно, учитель должен подходить к созданию коммуникативных ситуаций как противоречивой проблеме на уроке, подлежащей осознанному решению учениками.

На каждом уроке важно научить детей дисциплине и порядку в процессе общения в групповой деятельности. Здесь хорошо работает механизм отсроченной реакции. Учитель должен последовательно приучать учеников к паузе между вопросом и ответом, не разрешать выкрики с места. Практика доказывает, что при организации вопросно-ответной формы активные учащиеся не дают возможности медлительным и пассивным участвовать в диалоге. На фоне этого у многих учащихся формируется низкая самооценка. Считаем, что именно поэтому важно приучить учащихся к правилу: вопрос – пауза – ответ.

Для развития внимания и наблюдательности учащихся, учитель использует много вариантов объяснения материала, применяя мимику, жесты, интонацию. Очень часто применяют прием «лови ошибку», который заключается в преднамеренном допущении ошибки. Таким образом, учителю удается организовать класс на внимательность, чтобы они научились мгновенно реагировать на ошибки и вставлять корректировки. Поощрение внимания учащихся и готовности исправить ошибку является реальным стимулом активизации коммуникативной деятельности учащихся на уроках.

Одной из важных задач педагога в начальных классах выступает организация совместной деятельности учащихся в виде групповой или парной работы, направленной на получение общего результата задания. Также используется в проблемном обучении прием постановки вопросов классу, требующих неоднозначного ответа.

Обязательный элемент организации урочной деятельности учащихся - наличие обратной связи. В педагогическом арсенале учителя имеется развитая система приемов обратной связи для организации эффективного контроля за

результативностью обучения учащихся: невербальное управление (жесты, поза, взгляд, улыбка и т.д.).

Опытные учителя стараются активизировать участие всего класса в процессе общения с максимальным использованием сведений об уровне психологического и физиологического развития детей, их потребностей, возможностей, интересов и знаний.

Многое в формировании настроения учащихся на свободные высказывания и участие на уроке зависит от того, как и с чего учитель начнет урок (музыкальная, интеллектуальная разминка, физкультминутка, знакомство с планом урока и др.). Правильно организованная демонстрация образцового ответа сильного ученика всему классу очень часто формирует у учащихся образ правильного ответа и может воздействовать на стремление остальных достичь такого уровня. Главная задача педагога, чтобы выбрать метод поощрения таких ответов, чтобы среди учащихся не развивать превосходство у сильных и зависть, и неуверенность у слабых.

Формированию рефлексивно-ориентированной среды способствует представление возможности самим учащимся выставлять оценку за свой ответ или выполненную работу. Ученик записывает свою оценку в числитель дроби, например, 4, учитель выставляет свою оценку в знаменателе дроби, например, 5, в результате получается дробь, где 4 обозначает отметку учащегося, 5 – отметку учителя. Использование такого приёма помогает согласовать критерии отметок, с одной стороны, а с другой способствует развитию оценочно-регулятивных навыков учащихся в учебной деятельности. Регулярное применение данного приема приводит к тому, что через некоторое время числители и знаменатели начинают все более часто совпадать. Другой целью применения такого приема является формирование умения к регулярной оценке своего труда.

Такой прием важен для формирования правильной самооценки ученика и адекватного восприятия ответов других учащихся в классе.



Применение приема «опрос-итог», когда учитель задает обобщающие вопросы и ученики стараются правильно ответить, можно считать действенным механизмом побуждения учащихся к рефлексии.

После того, как учащиеся привыкнут выполнять все перечисленные задания, учитель подводит учащихся к театрализации учебных ситуаций, т.е. разыгрыванию сценок на учебную тему.

Применяя означенные приемы в границах начальной школы, используя урок для развития личностных, коммуникативных и регуляторных действий, можно повысить профессионализм учителя. Благодаря такой работе учитель может сформировать в ученике способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Поэтому по праву учителя можно считать ценным помощником ребенка, он показывает пример образцового поведения, находится всегда рядом, создавая условия для развития, а не только для овладения предметными знаниями.

Именно в рефлексивно-ориентированной коммуникативной среде ученик из пассивного созерцающего становится самостоятельным, мыслящим, речь становится свободной, грамотной. Для усиления рефлексивного характера развивающей среды в классах созданы игровые уголки, в которых имеются игрушки и предметы, и дети могут использовать их в роли предмето-заместителей для организации различных возрастных игр.

Необходимо создать в школе условия как для постепенного перехода детей с полноценно сформированной игровой деятельности к деятельности учебной (в рамках сюжетно-ролевой игры, игры по правилам и режиссерской игры высокого уровня), так и для компенсации недостаточности развития игровой деятельности у части детей класса.

В целях эффективного осуществления цели и задач исследования в формирующем эксперименте проводится учебно-воспитательная работа учащихся младших классов по программе коммуникативного тренинга «Я в мире общения». В программе тренинга запланирована организация внеурочной деятельности учащихся младших классов по шести направлениям

(здоровьесберегающее, научно-познавательное, духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, общекультурное, социальное) и в различных формах (секции, кружки, мастерские). Учащихся привлекают к разным видам деятельности, предполагающей использование воспитательного потенциала народной педагогики.

Внеурочная деятельность как форма приобщения учащихся младших классов к коммуникативным отношениям в совместной творческой деятельности способствует повышению эффективности процесса формирования коммуникативных действий. Во внеурочной деятельности дети становились «собственниками» своих коммуникативных отношений, приобретая в игровой форме умения разгадывать, спорить, анализировать, договариваться и принимать решения, благодаря чему в дальнейшем учились совместно решать проблемы, вести диалог, росли творчески и учились мыслить. Разработка проектов этнокультурного характера мотивировала учащихся учиться действовать, учиться ошибаться и учиться на удачных и неудачных решениях искать выход из конфликтных ситуаций, опираясь на примеры национальных традиций нравственного речевого поведения собственного народа.

По нашим наблюдениям, на уроках русского языка и литературы, учащиеся младших классов в продуктивной форме получали коммуникативный опыт, сталкиваясь с необходимостью сделать самостоятельный выбор. Ребенок выбирает, что делать и говорить, как это делать, какими речевыми средствами; учитель направляет выбор опосредованно, предлагая материалы и обеспечивая возможность правильного их использования в деятельности школьника.

В проекте во 2«А» классе по предмету «Окружающий мир» роль учителя была сведена к наблюдению за учениками и общению, а не к моментальному исправлению их ошибок. Педагог наблюдал за совместной деятельностью школьников, за сделанным детьми выбором, за преодолением ими возникающих трудностей и решением проблем. Он анализировал специфику конкретных интересов и то, каким ученикам и как необходимо помочь в

развитии чувства независимости и ответственности. С другой стороны, ученики тоже знали, что учитель интересуется их деятельностью и ценит проведенную работу.

Следовательно, поэтапное погружение учащихся младших классов в проектную деятельность намного облегчает и направляет коммуникативный процесс при возникновении определенных проблем. Результаты экспертных оценок устных презентаций проектов учащихся свидетельствуют о значимости введения проектных форм совместной работы детей и взрослых для успешного формирования коммуникативных УУД у учащихся младших классов. Учитывая это, учитель должен выделять на уроке время, чтобы дети могли поделиться друг с другом результатами работы. Подобный момент придаст значимость позитивным речевым коммуникациям в ходе совместной деятельности.

Формирование и усовершенствование развивающей образовательной среды в начальной школе крайне необходимо в современных условиях.

Данная среда имеет значительный развивающий потенциал. Она помогает реализовать творческий потенциал и скрытые способности школьников; обеспечивает требуемый в современном мире уровень знаний и перманентный интерес к ним, успешную адаптацию к дальнейшим условиям жизни, включая спокойный переход в среднюю школу.

*Задачи второго этапа педагогического эксперимента* подразумевали овладение младшими школьниками основами коммуникативной культуры, развитие у них коммуникативной компетентности (когнитивного компонента), повышение мотивации к самореализации в общении при *организации совместной деятельности, способствующей устранению коммуникативных трудностей.*

Организация совместной деятельности основана на поэтапном введении системы образовательно-коммуникативных технологий совместных, коллективно-распределенных, а затем индивидуальных форм учебной работы учащихся младших классов на уроках и во внеурочное время.

В рамках реализации компетентностного, системно-генетического и системно-деятельностного подходов предлагаемая концепция представляет собой работу ученика с учителем на каждом этапе урока в фронтальном режиме, в групповой и в парной работе. Системный подход реализуется в каждом из видов взаимодействия учителя как с учеником, так и со всем классом.

Во время применения всего функционала технологий образовательно-коммуникативного характера на занятиях, у учащихся появляется интерес договариваться с собеседниками, делиться своими идеями, рассказывать о своих действиях, анализировать свои оценки, оценивать норму, вникать в суть речи собеседника и понимать его позицию по этому поводу, они учатся вести монологи, начинают смотреть и сравнивать ситуацию под другим углом, устная речь прогрессирует, могут привести обоснованные аргументы относительно своей точки зрения и т.д.

Для достижения эффективности образовательно-коммуникативных технологий в организации совместной работы, мы обеспечивали учителей хронологическими картами для их использования на уроках и в образовательном процессе (таблица 8). Это увеличивает интерес и внимание учащихся к происходящему процессу обсуждения, если даже у учащихся разорвалась алгоритмическая цепь на одном из этапов урока.

**Хронологическая карта поэтапного использования образовательно-коммуникативных технологий совместных форм работы на уроках и в образовательном процессе начальной школы**

Этап	Действие	Формы работы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя	Проявляемые коммуникативные УУД
1.	Выявление и формулирование общей проблемы	Метод «Корзина идей»	Разработка высказываний, идей, своих версий по проблеме	Выдвижение проблемы и создание эмоционального настроения на выполнение задания	Умение строить понятные для партнера высказывания, обосновывать и доказывать свою точку зрения
2	Выдвижение и обсуждение гипотез и версий по проблеме	Метод «Фишбоун» (рыбий скелет)	Формулирование общей гипотезы из множества высказанных версий	Фиксирование всех высказываний учащихся и помощь в формулировании общей гипотезы, отслеживание степени вовлеченности учащихся в работу	Умение задавать вопросы и получать необходимые сведения от партнера; Умение понимать относительность оценок и выборов; умение самостоятельно произносить логически завершенную речь; умение выражать смысл ситуации вербальными и невербальными речевыми средствами
3	Групповое решение сформулированной проблемы	Работа в малых группах	Формулировка группового решения с аргументированной поддержкой	Мотивирование учащихся, отличающихся речевой активностью и рациональностью	Умение уступать, аргументировать свою точку зрения; Умение планировать общие способы представления

			всех участников правильности выбора	ю мышления к выступлениям; оказание им помощи с аргументацией и предоставление возможности на презентацию собственной позиции	результатов деятельности; Умение сопоставлять разные мнения и выработать единое мнение
4	Презентация итогов работы групп	Письмо-отчет; диалог по теме; аргументация; ролевые игры, и др.	Выбор лидера группы, способного индивидуально выступить с презентацией результатов работы группы; участие в диалоге; организация ролевой игры	Побуждение к высказыванию своего мнения и организация оценочных высказываний обучающихся; помощь посредством наводящих вопросов в выявлении критериев решения	Владение вербальными и невербальными средствами общения; умение убеждать и находить аргументы в пользу своего решения; умение проявлять интерес к собеседнику
5	Рефлексия процесса работы	Метод «Логическая цепочка»	Осуществление самооценки и самопроверки; формулирование конечного результата своей работы на уроке; определение основных позиций нового материала	Обеспечение положительной реакции детей на результаты деятельности одноклассников; акцентирование внимания на конечных результатах учебной деятельности обучающихся на уроке	Умение осуществлять рефлексию своих действий

Построение учебно-познавательной работы в классе с использованием образовательно-коммуникативных технологий способствует формированию у учащихся навыков регуляции своего коммуникативного поведения в соответствии с правилами групповой работы, умений построения логической цепочки высказываний и рефлексивного отношения к понятиям собственно «Я» и «общительный человек». Коммуникативный потенциал предложенной технологии реализуется в групповой деятельности различного рода, которая объединяет широкий спектр методов активного процесса обучения как область социально-психологического знания, так и технологию принятия управленческого характера для принятий решения. Вследствие чего, когда ученик попадает в обстановку коммуникативной деятельности или какого-либо рода деятельность рефлексивного характера, это позволяет ему развиваться и осваивать коммуникативные умения.

Предложенные учителям образовательно-коммуникативные технологии имеют специфическую направленность на формирование коммуникативных учебных универсальных действий: структурирование коммуникативных знаний; сбор и передача важной информации из текстов слушателям; ценностное отношение к передаваемой информации; манипулирование вербальными и невербальными средствами передачи информации. Поэтапная усложненность предложенных технологий объясняется необходимостью формирования логически выстроенной правильной речи учащихся в монологе и диалоге, умением грамматически, верно, формулировать вопросы для получения нужной информации, высказываться с учетом мнения других. Образовательно-коммуникативные технологии последнего этапа носят творческий характер и направлены на то, чтобы каждый ученик почувствовал себя творцом речевой деятельности. В них ученик выражает своё мнение или отношение к каким-то фактам, событиям; сочиняет загадки, составляет синквейны и т.д. Таким образом, развивающий потенциал образовательно-коммуникативных технологий будет способствовать формированию и развитию умений осознанно и произвольно строить речевое высказывание в

устной и письменной речи, формированию и развитию мыслительных операций.

Правила работы с группой были неотъемлемой частью при стартовом внедрении совместной формы деятельности в процессе обучения. В концепции проведения эксперимента они не давались в виде какого-нибудь регламента или заранее подготовленной «заготовки». На уроке русского языка детей подготовили профилактической беседой, затем они предрасположились к тому, как необходимо эффективно работать с учетом того, чтобы не мешать остальным участникам. После правила были вынесены на доску:

- объединяться надо очень быстро и тихо;
- когда разговариваем, смотрим на нашего собеседника;
- говорить в паре надо тихо;
- необходимо слушать товарища;
- надо дополнять;
- оценивать;

К концу урока учитель обязательно акцентировал внимание учащихся на том, как им удалось поддерживать дисциплину при выполнении работы сообща:

- Мы прошли по всем правилам?
- Почему нужно смотреть на своего собеседника?
- Объясните, почему говорить надо тихо?
- Для чего мы дополняем ответ товарища?
- Нужно ли оценивать работу в парах, если да, то почему?
- Покажите знак вашей готовности.
- Зачем мы выполняем простые правила?
- А что произойдет с настроением, если мы не будем этого делать?

Дальше мы будем работать тоже в парах, постарайтесь, пожалуйста запомнить правила. Учитель вывешивает карточки с правилами на доске.

При систематическом использовании коммуникативных технологий дети будут припоминать закрепленные правила и частично будут формулировать



уже изученные. Перед следующей групповой работой учитель убирает карточки, чтобы проверить знание их детьми.

Закрепление правил работы в групповой работе отслеживалось на уроке по окружающему миру «Уроки вежливости», целью которого было следовать закрепленным правилам группы и уметь их применять при составлении диалогов.

Учащимся было дано задание открыть учебник на стр. 35 и рассмотреть рисунки с различными ситуациями общения. После разбора заданий по рисункам дети записывали в тетрадь тезисы о вежливости.

Тренировка употребления записанных тезисов о вежливости происходила в парной работе по составлению вежливого и короткого разговора. В конце выступления всех пар учитель задает вопрос классу:

«А как нужно вести себя во время выполнения задания?»

Необходимо назвать другие правила (во время разговора смотрим на нашего собеседника, говорим тихо, вслушиваемся в ответ товарища, дополняем своего товарища и оцениваем). Поочередно учитель вывешивает каждую карточку на доску.

Усвоение правил действий в групповой работе учитель контролировал в процессе заполнения «Корзины идей» с самыми хорошими идеями о вежливости, которые составлялись по группам и закидывались в корзину.

Во время работы над заданием необходимо придерживаться данных правил. В таком случае работы в группе станут намного эффективнее.

По окончании образовательного процесса карточки, на которых написаны правила, ставятся на стенд, после чего в течение дня учащимся предоставляется возможность наблюдать за ними. Но перед подготовкой к следующему заданию учитель уберет карточки со стенда для того, чтобы узнать, как закрепили дети данный материал.

На уроке технологии учащиеся экспериментального класса самостоятельно пользовались правилами работы в группе при выполнении

коллажа. Цель урока была направлена на выполнение коллажа в групповой работе с закреплением навыков соблюдения правил.

В ходе выполнения задания учитель дает разные задания учащимся, чтобы те выполнили по правилу быстрого и тихого объединения. Ученики поочередно называют правила работы в группе, которыми они пользуются от начала до конца выполнения задания по коллажу.

Таким образом, при систематической работе в группах обучающиеся запомнили формулировки правил, а также старались соблюдать их при выполнении заданий.

Использование данных правил в работе повлияло на развитие коммуникативных умений у второклассников. Обучающиеся старались высказывать свое мнение понятно, доходчиво. При обсуждении внимательно слушали товарищей, принимали их точку зрения или отстаивали свою. Деятельность строилась на взаимных вопросах и ответах учеников.

Систематический подход будет способствовать запоминанию формулировок правил и выработке настойчивости и старательности учащихся соблюдать их во время выполнения задания.

Реализация такого подхода позволяет совершенствовать коммуникативные навыки у учащихся, которые проявляются: в доходчивом разъяснении своей позиции, умении внимательно слушать другого, оценивающе относиться к чужой точке зрения, аргументировать свою точку зрения и отстаивать ее. Деятельность строилась в вопросно-ответной форме учащихся.

Совместная деятельность учащихся получила дальнейшее развитие в *использовании групповой рефлексии как показателя умений совместного выполнения заданий в группе.*

Знания служат основополагающим компонентом для учащихся в процессе прохождения урока. Первостепенная задача заключалась в объективной оценке корректности выполненного задания. Затруднения вызвала

ситуация, в которой приходилось оценить собственные коммуникативные умения.

Вследствие регулярной работы в данном направлении дети начали анализировать не только свои действия, но и действия одноклассников с позиции коммуникации.

Были использованы следующие приемы:

- беседа учителя с учениками о плюсах и минусах работы;
- составление алгоритма в целях анализа групповой деятельности;
- работа с карточками и др.

Работа проходила следующим образом.

На уроке, если групповая работа была использована в первый раз, после выполнения задания учитель узнавал у детей, интересно ли им было работать в паре, спрашивал, что конкретно понравилось. Учитель отмечал плюсы означенного вида работы как с позиции правильности исполнения задания, так и с позиции коммуникативных процессов. Потом выявлялись возникшие у школьников сложности в общении. Вместе с классом учитель отмечал причины возникших проблем, апеллируя к правилам групповой работы: все ли из них были выполнены.

Приведем пример беседы после работы учащихся в парах на уроке окружающего мира по теме «Азбука безопасности».

Перед учащимися заранее была поставлена задача оценить свое поведение и поведение товарища при выполнении задания в совместной деятельности. При выступлении каждой пары оценивались различные эмоциональные состояния участников. Группа учеников класса пытается понять, что хотели выразить участники пар.

Кто хорошо показал свое настроение?

Вам хочется работать в дальнейшем с парами?

Какой именно отрывок понравился вам и почему?

Возникали у вас какие-либо сложности?

После выступлений каждой пары учитель подводит итог, давая возможность учащимся оценить свое коммуникативное поведение и выявить причины успеха или неудачи при выполнении задания. После обсуждения ответов учащихся по оценке и самооценке поведения в совместной деятельности каждого ученика, выводится общее решение класса, что с заданием лучше справлялись те пары, которые строго придерживались установленных правил. Учитель выражает им похвалу за успешно выполненное задание. Участникам, которым не хватило внимательности или которые не смогли выполнить задание, рекомендует быть бдительнее и стараться не отвлекаться.

В последующем же анализируется порядок выполнения, что хорошо получалось у группы, какие были изъяны или пробелы в их работе и как можно это исправить. Группам предоставляется возможность оценить только свою проделанную работу, а не оценивать весь класс. Также можно сюда включить деятельность, направленную на выполнение работы по карточкам с правилами поведения. Отмечая на карточке плюсом или минусом, различной цветовой гаммой или специальными символами ученики сами должны оценить работу своей группы. Необходимо выделить учащихся, которые проявили самую большую инициативу.

Здесь задача учителя заключается в том, чтобы учащихся подвести к внутреннему самоанализу проделанной работы и анализу результатов. Вместе с тем нужно учесть, что второклассники не могут объективно оценивать свою работу, и у них не развита внутренняя речь. В связи с чем, была поставлена задача - развивать устную речь учащихся для умения отстаивать свою точку зрения и самостоятельно анализировать выполненную работу. Учащиеся по окончании совместной работы оценивали свой вклад в работе группы и всей работы в целом.

Можно использовать вопросы следующего характера: Постарайтесь вспомнить, как проходила работа в группе? Во время работы в группе вы общались по теме урока? Было ли много шума, который отвлекал вас, или же

царила рабочая атмосфера? Постарайтесь высказать свою точку зрения по этому поводу.

Рефлексия собственной работы и работы группы является одним из сложнейших этапов для школьников. Нередко в практике деятельности школы из-за недостатка времени на уроке самоанализ просто исключается. Тем не менее, отсутствие оценки достижений и неудач не позволит ребенку продвинуться в обучении или воспитании. Вот почему наш формирующий эксперимент имеет особый акцент на рефлексиию.

Реализация данного условия повлияла на развитие следующих коммуникативных умений: умение слушать и вникать в суть услышанного; умение договариваться, приходить к общему решению; умение контролировать действия партнера.

Совместная деятельность учащихся младших классов будет эффективна при поэтапном введении различных форм групповой работы на уроках и во внеклассной деятельности.

Учитывая этот факт, мы старались не менять места посадки учащихся во время работы в паре.

Прием работ производился следующим способом:

- в связи с поставленными задачами учащиеся коллективно находят решения и фиксируют данное решение в своей тетради;
- зафиксированные решения задач переносят на новый лист бумаги;
- решения выполненных задач, учащиеся докладывают перед другими учащимися (выбрав пару);

К концу индивидуальной работы учащиеся обмениваются тетрадями для проверки и пр. После изложения материала учащимися подбирались участники для парной работы. Новые участники входили в группы в зависимости от сложности заданий и имеющихся приемов работы.

Кооперативно-групповая работа использовала данные варианты:

- один из участников группы излагает у доски;

- необходим план-конспект каждой команды (основные понятия, признаки, рисунки);
- схемы на одной из части доски;
- роли в драматических действиях;
- изъяснить опыты и практические работы.

Такой вид работы использовался в виде метода «Фишбоун», когда от озвученной проблемы «школьные правила» целенаправленно двигались к получению основного вывода об ответственности учащихся путем раскрытия причинно-следственных связей создавшейся ситуации и обобщения обязанностей ученика в школе.

С таким же успехом можно использовать и звеньевую форму обучения, как одну из плодотворных методик, влияющих на коммуникативное развитие личности ученика, однако мы не успели внедрить в педагогический эксперимент из-за ограниченности временных рамок.

В отмеченном нами порядке происходило знакомство учащихся с формами групповой работы. После этого использование парной, бригадной и прочих форм происходило во внеурочной деятельности без определенной системы. В указанной последовательности чередования групповых форм учебной работы в урочном и во внеурочном режиме обучения и воспитания учащиеся младших классов учились успешно устанавливать контакт с внешним миром и строить взаимодействие в зависимости от предложенной ситуации.

В жизни человек общается с разными людьми, не останавливаясь на определенной группе близких ему людей. Поэтому задача школы – научить ученика ориентироваться в ситуациях общения с различными категориями людей. *Внедрение различных форм внеурочной деятельности учащихся младших классов способствует развитию данного умения.*

Программа формирования универсальных учебных действий во внеурочное время «Театральный фестиваль» и коммуникативный тренинг «Я в мире общения» конкретизируют требования стандарта к формированию личностных и метапредметных компетенций учащихся младших классов в

результате освоения образовательной программы начального общего образования, насыщает традиционное содержание образовательно-воспитательных программ инновационными технологиями и служит базой для разработки примерных учебных программ.

Как мы уже отмечали, наиболее эффективной формой организации внеклассных работ в предметной области, направленных на формирование коммуникативных УУД ученика, являются театрализованные праздники.

Программа внеурочной деятельности формирующего эксперимента «Театральный фестиваль» реализовалась нами как особая проектно-игровая форма сотрудничества детей и взрослых, потому что в них учащиеся наравне со взрослыми имели возможность показать актерские способности при непосредственном участии в представлении, а также проявить творческие навыки при разработке сценария постановки, развить склонности к литературному творчеству, художественному чтению, проявить эрудицию и исследовательские навыки на литературном ринге и в викторине. Благодаря такой работе, развиваются коммуникативные компетенции, сотрудничество с педагогом, сверстником, старшим школьником, родителями, ведется кропотливая работа над самосовершенствованием. Программа включает игровые проекты на материале этнопедагогических ситуаций для формирования у учащихся младших классов потребностей и умений использовать языковые средства в контексте речевой практики. Содержание программы включает игры-имитации, игры-импровизации, инсценировки фрагментов, отражающих этику и мораль чеченского народа, ролевые диалоги, игры-драматизации, проекты.

Программа внеурочной деятельности учащихся младших классов преследовала цели социально-коммуникативного развития каждого учащегося и воспитание доброжелательного отношения к окружающим во всевозможных формах игры. В игровой деятельности заметно в быстром темпе происходит социальное, психическое, эмоциональное и коммуникативное развитие ребенка.

Применительно к формируемым качествам учащихся младших классов на первом этапе формирующего эксперимента исследования мы акцентировали внимание на проекте режиссерской игры «Полет фантазии» в виде кукольного театра. В театрально-игровой среде школьного кукольного театра у учащихся в активной форме формировались умения самостоятельности в художественно-речевой деятельности, которые проявлялись в социально-коммуникативной направленности диалогической и монологической речи как составной части процесса социализации личности. Отметим, что режиссерская игра – одна из разновидностей самостоятельных сюжетных игр, возникающих по инициативе ребенка.

В данной игре учащиеся младших классов использовали неодушевленные предметы (игрушки или их заместители) в качестве партнёров коммуникативного взаимодействия. Таким образом, дети как бы подготавливаются к общению со сверстниками.

К показателям эффективности режиссерской игры мы отнесли достигнутые результаты в личностно-коммуникативном развитии детей к концу эксперимента:

- развитие социально-коммуникативных способностей детей;
- формирование речевого творчества;
- проявление самостоятельности в художественно-речевой и театрально-игровой деятельности;
- формирование диалогической и монологической речи.

Опираясь на передовые идеи педагогов отечественной школы, особое место в эксперименте мы выделили проектной деятельности учащихся, которая большей частью проводилась совместно с родителями. Как правило, проектная деятельность учащихся была разделена на три этапа:

1. Подготовительный этап (получение темы, планирование деятельности, подбор соответствующих средств)
2. Деятельностный этап – активные коммуникативные действия по сценарию.



3. Итоговый этап – презентация продуктов деятельности, оформление и оценка результатов

На подготовительном этапе была проанализирована методическая литература, привлечены родители для отработки схемы последовательных действий совместно с детьми, разработан план проекта «Полет фантазии», была разграничена деятельность учащихся и родителей с акцентом на формирование субъектной позиции учащихся младших классов.

Доля участия родителей в данном проекте ограничивалась в оказании помощи в обеспечении группы игровым материалом, костюмами и атрибутами.

Подготовительная работа с родителями была отражена в материалах информационного стенда «Развиваемся в игре», тренинге: «Творчество и режиссерская игра», лектории «Полезьа режиссерской игры в социализации учащегося младших классов».

Для продуктивной организации деятельностного этапа в реализации проекта в группе были использованы инновационные технологии, направленные на расширения жизненного и игрового опыта ребёнка и обогащения рефлексивно-ориентированной среды.

Эффективность осуществления поставленных задач заключалась в последовательном усложнении игровых заданий и игр-драматизаций, в которые включались школьники. Например:

Игры-имитации отдельного действия человека, животного или птицы (ребенок проснулся – потянулся, воробышек машет крыльями) и имитации той или иной основной человеческой эмоции (выглянуло солнышко – ребенок улыбнулся, запрыгал на месте, захлопал в ладоши).

Игры-имитации цепочек последовательных действий, которые сочетаются с передачей ключевых эмоций героев (зайчик увидел лису, испугался и прыгнул за дерево; веселые матрешки захлопали в ладошки и стали танцевать).

Игры-имитации образа близко знакомого сказочного персонажа из любимых мультфильмов (например, на чеченском языке «Веселые мелодии»),

«Вольт», «Чеченские приколы», «Сайпи Муту» «Чеченские бурундуки», «Ц1уц1и Муц1и»). Дети проигрывают сюжеты мультфильмов в режиссерских играх, берут на себя роль мультгероев в ролевых играх.

Игры-импровизации под музыку («День рождения, Кроша», «Путешествие на ветру», «Веселый дождик», «Ледниковый период», «Ребенок потерялся (на чеченском языке), «Приветствие» (на чеченском языке)).

Игры-импровизации по тексту короткой сказки, рассказа или стихотворения («Утка с утятами» В. Чарушкина, «Земляничка» и «На машине» Н. Павловой, «Васька» и «Петушок с семьей» К. Ушинского, «Елочка» З. Александровой).

Ролевой диалог героев чеченских сказок («Спасибо, сказанное ветру», «Спящий джигит»). Инсценирование фрагментов чеченских сказок о животных («Баран и волк», «Мышки-подружки»).

Однотемные игры-драматизации с участием нескольких персонажей по народным сказкам («Злая женщина и чудовище»).

Классификация видов режиссерской игры проводится по разнообразию театров, предназначенных для свободного выбора по интересам детей (играть с игрушками, с персонажами из мультфильмов, сказок). Наибольшую популярность получили в организации социально-коммуникативной среды в детском коллективе такие виды театров, как кукольный театр (бибабо, пальчиковый, марионеток), настольный театр игрушек, фланелеграф, настольный театр картинок, стенд-книжка.

Игры-драматизации рассматривают в контексте театрализованных игр как сюжетно-ролевую игру. Частью процесса освоения может быть мини-постановка по тексту народного или авторского стихотворения, сказки, различных небылиц. При этом используется ситуация, разрешаемая в театральной инсценировке:

1.«Погружение в сказку» при помощи «волшебных вещей» из сказки. Моделирование воображаемых ситуаций.

2. Чтение и совместный анализ сказок.

3. Проигрывание того или иного отрывка из сказки, передающего какую-либо черту характера, с параллельными объяснениями или разъяснениями мотивов действия и нравственных качеств персонажа.

4. Режиссерские игры (с дидактическими и строительными материалами, с использованием мелких игрушек).

5. Рисование с раскрашиванием какого-либо яркого и эмоционального для ребенка события из сказки, в сопровождении речевого комментирования.

6. Подвижная, настольно-печатная и словесная игра, направленная на освоение правил нравственных отношений.

Заключительный этап – оформление и оценка результатов

Результатом работы над проектом являются постановки:

«Полет фантазии» (режиссерская игра по чеченской народной сказке «Алхаст и Маьлх-Азни»);

«Золотые листья» (режиссерская игра по сказке «Репка»);

«Верные друзья Мовсур и Магомед»; (сценическое представление);

«Встреча весны» (режиссерская игра по сказке «Ловкий парень»);

«Возвращение счастья» (режиссерская игра).

Оценка результатов:

1. Получение обратной связи от родителей и внесение коррективов посредством анкетирования.

2. Наблюдение за режиссерской игрой с отметкой результатов наблюдения.

3. Анализ детской деятельности.

4. Анализ детской активности в представлении проектных материалов.

Итоговый результат:

- тема проекта была выбрана с учетом возрастных особенностей учащихся младших классов, а также объема информации, которую они могли воспринять, что положительно повлияло на разные виды их деятельности;

- проявилась позитивная реакция и положительный эмоциональный отклик школьников на знакомство с различными видами игровой деятельности, ученики обнаружили интерес и захотели участвовать в игре;

- в процессе осуществления проекта ученики начали активно общаться друг с другом и взрослыми, конфликтные ситуации стали возникать реже, школьники начали интересоваться режиссерскими играми, сведения об окружающем мире расширились, лексикон детей обогатился и активизировался, взаимоотношения между ребятами в группе улучшились;

- достигнуты высокие результаты при взаимодействии педагога и родителей в реализации совместного проекта;

- через реализацию проекта учащиеся младших классов чувствовали себя комфортно в благоприятной среде, в которой получили шанс проявить общественно значимые навыки;

- целенаправленная деятельность сформировала у учащихся младших классов основу для развития положительных моральных качеств.

Показателем эффективности игровой деятельности школьников должен стать переход детей на более высокий и качественно новый уровень социального функционирования, позволяющий расширить его взаимоотношения и создать условия для гармоничной и личностно актуальной социализации ученика в меняющемся мире.

В практике школьной педагогики формирования коммуникативных умений учащихся младших классов описывается сюжетно-ролевая игра как наиболее точная и легкая модель совместной деятельности учащихся младших классов. Основа таких игр представлена процессом ролевого общения между учащимися, соответственно распределенным среди них ролям и наличию коммуникативных игровых ситуаций, объединяющих игровой материал. В сюжетно-ролевых играх происходит формирование информационно-коммуникативных умений (вступление в общение, ориентирование в партнере и ситуации общения, соотнесение средств невербального и вербального общения); регуляционно-коммуникативных умений (согласования своих

действий, мнений, установок с потребностями товарища по общению; доверия, помощи и поддержки того, с кем ведешь общение; применения индивидуальных умений в разрешении совместной задачи; оценки результатов совместного общения); аффективно-коммуникативных умений (рассказывать о своих чувствах, интересах, настроении партнерам по общению; быть чутким, отзывчивым, сопереживающим, заботливым по отношению к партнеру по общению; выполнять оценку эмоционального поведения друг друга).

Развитие совместной деятельности в процессе ролевого общения учеников учитель осуществляет этапами, оно заключается в следующем:

- раскрыть учащимся значение совместной деятельности;
- познакомить учеников со структурой и содержанием умений в процессе распределения ролей;
- включить учеников в совместные игровые задания;
- совершенствовать усвоенные учащимися коммуникативные умения в их творческой деятельности.

Замысел первого долгосрочного проекта «Живое слово» способствовал созданию условий адаптации первоклассников, а также формированию правильной самооценки у учащихся младших классов.

Проект реализовывался на основе плотного сотрудничества учащихся всех младших классов. Учащиеся 4 классов обучали первоклассников азбуке. На первом этапе четвероклассники помогали собрать в копилку азбуки интересные материалы по каждой букве. Что касается учащихся второго класса, их поисково-исследовательская работа проходила в библиотеке школы с использованием информационно-коммуникационных технологий. Далее ученики изучали найденный материал вместе с учителем, изготавливали модели букв с родителями и представляли разработанные азбуки на выставку в музей школы.

В конце года совместными усилиями младших и старших учащихся начальной школы в библиотеке был организован праздник Букваря для детей старшего дошкольного возраста, готовящихся к поступлению в школу.

Первоклассники читали стихи, пели песни, разыгрывали сценки, а второклассники показали представление «Тайная сила Буквы».

Согласно мониторингу проекта, была выявлена существенная динамика касательно познавательной активности учащихся 4-го класса, выраженная в желании успешно провести самостоятельный поиск, а ученики 1-го класса легко адаптировались и вписались в новый творческий коллектив. Благодаря проекту учителя оценили личностную сферу всех учащихся в целях проектирования последующих индивидуальных воспитательных работ.

В проектной деятельности было реализовано одно из стратегических идей ФГОС НОО по овладению навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами. Учащиеся были включены в процесс осознанной формулировки речевых высказываний в соответствии с задачами коммуникации и составления текстов в устной и письменной формах.

Мы пришли к выводу, что организованная таким образом структура проектной работы стимулирует интерес учащихся младших классов к участию в проектной деятельности. Также в совместной деятельности у учащихся младших классов формировались умение общаться и отношения субординации. Эти отношения постоянно менялись, тренируя учащихся в активной творческой и общественно-полезной деятельности, как в определенных образцах толерантного поведения.

Такое же влияние оказывала на учащихся младших классов структура самоуправления: общее собрание, конференция, координационный совет. Учащихся младших классов привлекали в качестве наблюдателей «круглого стола» при планировании проекта, «мозгового штурма», при внесении идей по названию проекта, выбора цели и задач. Участвуя в данных мероприятиях, они учились делать «Пометки», использовать «Запуск алгоритма», затем на «Горячем стуле» тренировались высказывать свое мнение о результатах проекта.

Эффективность проектной деятельности в младшем школьном возрасте во многом зависит от умений учителя заинтересовать ребенка. Целью приобщения детей к исследовательской деятельности должен быть сам процесс получения УУД, а не результат. Главное создать практико-ориентированную атмосферу, тогда результат охвата учащихся проектной деятельностью и их достижения будут закономерны.

В программе проектирования ранее нами особый акцент был сделан на коллективном сотрудничестве родителей и детей. В информационно-ориентированном проекте «Мои корни» нами была предусмотрена активная позиция родителей с целью повышения результативности проектно-познавательной деятельности детей и развития партнерских отношений с семьей. Конечным продуктом данного творческого детско-родительского проекта стало генеалогическое дерево своей семьи. Дети собирали информацию о своих предках и с помощью родителей, оформляли генеалогическое дерево в виде творческих работ. Четыре семьи подготовили презентации своих семейных альбомов, оформили семейную фотовыставку.

Таким образом, в коллективной деятельности со своими родителями у ребенка в более свободной форме развиваются коммуникативные навыки и социальные отношения с семьями других школьников. Полученные результаты совместного проектирования показали, что детско-родительские отношения переходят в плоскость творчества и успехов в поиске и сборе материала об истории семьи, у них появляются общие интересы в выполнении общего дела, направленные на освоение народных традиций в семейном воспитании, родословной, в развитии коммуникативных умений наблюдается взаимовлияние детей и родителей, намного продвинутыми в самоорганизации становятся родители, укрепляется сплоченность учащихся, складываются дружеские отношения между семьями учащихся на долгие годы.

Эти же ученики через два года самостоятельно написали сочинения на тему «Моя родня», в них было рассказано о своих близких, которыми они гордятся, о семейных традициях, реликвиях. Сочинения были прочитаны перед

коллективом, лучшие из них были отмечены на муниципальном уровне. Проект закончился праздником «Я, ты, он, она—вместе целая семья». Анализ продуктов деятельности показал, что учащиеся выросли в коммуникативном и в других направлениях универсальных учебных действий более чем на один уровень. У них сформировалась свободная логически верная речь, образное мышление, умение передавать информацию, отвечать на вопросы и обосновывать свои ответы.

Уровень когнитивного компонента определялся по степени осознанных представлений учащихся: о семье, традициях, устоях семьи, о родственных связях и отношениях. Данный проект способствует формированию речемыслительных навыков учащихся и словарного запаса в обсуждении истоков своего рода и родословной, национальных и семейных традиций и обычаев.

К реализации долгосрочного проекта «Сказочные герои Чечни» в экспериментальных классах были привлечены творческая группа учителей младших классов, старшеклассники, родители, сельские аксакалы, работники библиотеки, музея. Воспитательным ядром данного проекта стало сотрудничество детей и взрослых, в котором явно выражалась преемственность поколений в плане передачи опыта житейского бытия, традиций и этикетных формул чеченского народа. Младшие школьники в активной деятельности усваивали народную мудрость в легендах и небылицах, сложенных чеченским народом о настоящих героях разных времен с развитым началом «Нохчалла». Продуктом данного проекта стали тетради с записями младших школьников, в которых сделаны «Пометки» главных достоинств настоящего мужчины; презентации макета национального богатыря, украшенного надписями младших школьников о волевых, умственных, физических, благородных и душевных качествах образа «Героя своего народа»: мозг – мудреца, язык – храбреца, руки – богатыря, сердце – льва; голова – ум, язык – друг, руки – труд, сердце – отзывчивость; голова – думает, язык – согревает, руки – отдают, сердце – страдает и т.д.



На рефлексивном уровне проектной деятельности участники проекта были интервьюированы группой экспертов, состоящей из числа учителей, старшеклассников, родителей, сельских старейшин, в результате чего были выяснены причины выбора тех или иных качеств. Такой вид деятельности способствовал формированию логически построенной смысловой речи ребенка, дети учились красочно описывать образы национальных героев, которые в детском сознании являлись настоящими спасателями и защитниками своей семьи, родственников, соседей, сельчан, народа, Родины, и они хотели равняться на них, когда вырастут.

Это показывает, что в активных формах совместной деятельности со взрослыми у учащихся развиваются рефлексивные навыки коммуникативного процесса, раскрывается творческий потенциал, формируется индивидуальность, пробуждается интерес к общению, взаимодействию, творчеству.

На протяжении формирующего эксперимента периодически проводилась диагностика уровней формирования коммуникативных УУД учащихся с помощью анкетирования, бесед, тестирования, включенного наблюдения, интервьюирования. Формулировка вопросов обеспечивала самопознание учащимися в собственных ответах творческой познавательной активности и коммуникативно-речевой культуры. Проектная деятельность на коммуникативно-творческом потенциале народного эпоса и легенд оправдала свою эффективность с педагогической точки зрения. Участников проекта объединяло чувство коллективизма и общности, также возникли чувства адекватности при речевом контакте и толерантности при организации совместной деятельности. Для младших школьников совместные детско-родительские или детско-юношеские проекты стали школой жизни и приобретения первичного социального опыта в коллективном труде. Таким образом, они научились корректно оценивать себя и других, слушать и слышать собеседника, адекватно воспринимать свои и чужие ошибки и вместе радоваться успеху каждого.

Программа внеучебной деятельности по формированию коммуникативных УУД охватывает все стороны коммуникативного развития личности учащихся младших классов. Нами были конкретизированы актуальные направления «Единой концепции духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения Чеченской Республики» для проектной деятельности учащихся младших классов, таких как: сохранение национальных традиций; духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание; эстетическое воспитание, развитие толерантности.

Вовлекая учащихся экспериментальных классов в спортивно-оздоровительные, духовно-нравственные, социальные, общеинтеллектуальные, экологические, общекультурные проекты, учителя прогнозировали высокий уровень коммуникативного взаимодействия детей при изучении материальной, духовной и нормативной культуры своего народа (одежда, быт, традиции и правила общения - *нохчалла*).

Содержание проектной деятельности отражает принципы общения чеченцев и способствует формированию этических и моральных основ в общении учащихся младших классов: уважение к человеку, честность, справедливость, благородство, терпение, ответственность за свои слова, эмпатию [116]. В проекте «Зов моих предков» учащиеся экспериментальных классов были включены в разновозрастные группы для выполнения проектной работы по определенной траектории изучения принципов морально-этического кодекса чеченского народа. Источниками информации служили рассказы, легенды, притчи, стихи, которые им рассказывали родители, почетные старцы чеченского народа, кинофильмы, национальный фольклор. Собранный материал был представлен в форме презентации с озвучиванием текста и приложением аудио-, видео-, и фотоматериалов. Учащиеся получали опыт коллективно-творческой деятельности, учились нормам общения и этикета при выполнении совместной деятельности, узнавали об основных чертах характера, которые должны быть воспитаны в человеке, чтобы стать настоящим «нохчо». В детско-юношеском театре «Мои корни уходят в века», учащиеся младших

классов наравне со старшеклассниками играли в благородных рыцарей своего народа, имитировали их образ жизни, учились по-рыцарски мыслить и говорить, чтобы «заслужить» одобрение взрослой общественности и стать «кьонах» - настоящим национальным героем.

Таким образом, театральная импровизация способствует развитию нравственных начал в социальной позиции и в коммуникативном поведении младших школьников. Нравственные устои чеченцев отражаются в народном эпосе, легендах, стихах и песнях, которые должны изучить, знать и рекламировать чеченские дети, чтобы в будущем были готовы к передаче этих ценностей своим преемникам. Они должны быть «записаны» в сердце у каждого ребенка и молодого человека. Заносчивость, эгоцентризм, агрессивность и конфликтность в речевых коммуникациях снижали рейтинг учащихся, поэтому родители и учителя старались, чтобы учащиеся в их командах были благородными и сдержанными в общении, иначе они теряли право называть себя «кьонах», что сильно ущемляло их самолюбие и самооценку [5].

Актуализация данного феномена в проектной деятельности имеет эффективное значение для формирования коммуникативных УУД учащихся младших классов как необходимость развития интеллекта, духовности и ума учащихся, чтобы понять, что основы чеченской морали они могут приобрести только в процессе обучения, воспитания и самовоспитания, требующем приложения морально-волевых усилий, проявления активной жизненной позиции и взаимопонимания.

Наблюдение за проектной деятельностью младших школьников было направлено на выявление степени поэтапной сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов. Нами оценивалось умение учеников вступать в диалог, выражать свои мысли, строить высказывания в соответствии с задачами коммуникации, умение слушать и слышать, управлять своим поведением.

Таким образом, в ходе второго (*когнитивного*) этапа формирующего эксперимента мы попытались реализовать все условия гипотезы: создать рефлексивно-ориентированное отношение учащихся к коммуникативной деятельности; знакомство детей с правилами работы в группе; поэтапная включенность учеников в различные формы совместной работы с последующей рефлексией своих действий. При организации работы в группах перед учащимися ставилась задача не только получить знания, но и научиться взаимодействовать друг с другом и работать над развитием коммуникативных умений.

Спроектированная последовательность групповых форм работы, по нашему мнению, способствовала осознанному отношению учащихся к общению и саморазвитию в процессе деятельности. Чтобы результаты групповой работы были адекватны их возможностям на уроках и во внеурочной деятельности, учителями создавались ситуации успеха, способствующие формированию адекватной самооценки учащихся в коммуникативном процессе.

Реализация задач исследования по формированию внутренней потребности учащихся младших классов общаться, сотрудничать и социализироваться в окружающем мире осуществлялась *на третьем (деятельностном) этапе педагогического эксперимента* в виде совершенствования регулятивных элементов коммуникативного поведения, развития толерантных качеств, расширения пределов использования межкультурной коммуникации и индивидуальных способов речевого выражения.

Результативность осуществляемых задач достигалась *в активном коммуникативном взаимодействии при условии создания ситуации успеха на основе индивидуального подхода к каждому учащемуся.*

Ситуация успеха - одно из условий для формирования образовательного пространства, главной ценностью которого является успешность ребенка в различных формах учебной деятельности и различных ситуациях социального взаимодействия, что будет способствовать повышению качества образования.

Способы и методы обучения детей младшего возраста, используемые в учебной деятельности, должны содействовать тому, чтобы у учащихся возникли положительные эмоции от совершаемой совместной работы, чтобы обучение для них стало школой жизни и радости познания, творчества, общения. Это определяет главную задачу педагога в образовательной деятельности в начальной школе – создать каждому ученику ситуацию успеха, чтобы сформировать у детей интерес к общению через познание окружающего мира. При этом нельзя забывать, что присутствующие субъект-субъектные отношения в коммуникативной деятельности могут принести успех в дальнейшем самому учителю в лице творческих коммуникативно-подготовленных воспитанников.

Эффективность освоения всех видов деятельности зависит от мотивированности ребёнка к какому-либо виду деятельности. Если учащийся имеет глубокие и сильные мотивы, желает достигнуть цели и преодолеть возникшие проблемы, работа будет более эффективна и даст качественный результат.

Этот момент является ценным критерием действительной оптимизации коммуникативного процесса. Для формирования ситуации успеха учеников экспериментального класса, были использованы разнообразные педагогические методы, средства и приемы, благодаря которым реализовалась установка учителя на гуманизацию обучающего процесса в границах школы.

### *1. Похвала*

Выражение искренней радости за успехи учащегося, одобрение его действий считается великим педагогическим инструментом стимулирования, учащихся к учебной деятельности. Похвала подразумевает преобразование стиля школьных отношений от отрицательного к положительному. В большинстве случаев известен преобладающий стиль школьных отношений: ребенок часто слышит из уст учителя «тупица», «разгильдяй» и тому подобные определения. Такие слова унижают личное достоинство ребенка. Прием одобрения использовали для оценки стараний школьника, поддержки его,

повышения самооценки и усиления мотивации к коммуникации как деятельности. Главная функция похвалы – передать искреннюю веру педагога в возможности своего ученика. Только так можно убедить ребенка учиться, и учиться с удовольствием. Задача учителя – постоянно находить хорошие поводы для словесного поощрения своих воспитанников

## 2. *Объявление*

Изучив воспитательно-развивающий потенциал приема «Объявление», мы использовали данный педагогический прием при планировании самостоятельной работы, с целью заранее вдохновить и нацелить учащихся на повтор пройденного материала, правил. Например: «... если вы обратите внимание на правила №1,2,3. ... и т.д., то, я уверена, что результаты по классу будут блестящие». Сомневающимся в себе такая подготовка создает психологическую установку на успех, дает уверенность в силах. В данном случае корректно, если учитель не назовет имена слабых учащихся перед классом, а даст каждому индивидуальное задание, для подготовки. Иначе, этот прием можно обозначить как *упреждающий контроль*.

## 3. *«Холодный душ»*

В экспериментальном обучении и воспитании учащихся 2 класса успешно использовался педагогический прием «Холодный душ» в отношении способных, эмоциональных, гиперактивных учащихся, которые быстро усваивали учебный материал, бурно переживали успехи и неудачи, но также быстро остывали и расслаблялись. Как правило, такие ученики пользуются симпатиями одноклассников, учителей, окружены вниманием, заботой и любовью родителей. У них часто наблюдаются случаи смены периодов подъема и спада активности на уроках. Данный педагогический прием полезен для таких учащихся тем, что вовремя предотвращает интеллектуальное «сгорание», головокружение от успехов, превращение уверенности в самоуверенность.

#### 4. «Эврика»

Педагогический прием «Эврика» использовался с целью самоутверждения личности учащегося в его личных достижениях и успехах на уроках математики, окружающего мира, технологии.

Мастерство педагога заключается в том, чтобы вовремя заметить успех ребенка, вселить в него уверенность и поддержать настрой развивать себя в поисковой деятельности, ставя перед ним другие, более интересные и серьезные задачи, воодушевить ученика на их решение.

4. В начальной школе необходимо развить у учащихся интерес к русскому языку. В стимулировании учащихся младших классов к речевому сопровождению учебной деятельности помогает периодическое использование дидактических игр на уроках русского языка. В дидактических играх ученики активизируют все свои мыслительные и речевые умения и легко переходят от игровой деятельности к учебной. Применяя эту особенность в развитии учащихся младших классов, можно повышать у них интерес к общению и взаимодействию, к получению знаний. В игре на уроке у учащихся развиваются все психические процессы, необходимы для личностного роста.

Игры «Полслова за вами», «Лесенка», «Волшебные гласные», «Кто больше?», которые проводятся в быстром соревновательном темпе, доказали свою эффективность для накопления словарного запаса у младших школьников, освоения разных способов словообразований при изучении темы «Слово и словосочетание» и умения сотрудничать.

Например: а) паро- (варка,воз), теле- (фон,граф), само- (вар,лет);

б) \*\*го\*\* \*\*лос\*\* \*\*с\*\* \*\*ат\*\* \*\*ц\*\* \*\*сен\*\*

(погода, полоска, носок, оратор, пицца, песенка.);

в) С-в-р; к- р- ль; п-в-р; л-г-рь; б-р-г; с-лнц-; в-т-р; п-с-к; с-х-р; г-р-й; кв-н-х;

В создании ситуации успеха для учащихся младших классов значимую роль играют известные в теории и практике обучения в начальной школе языковые игры. Их регулярное использование на уроках экспериментальных классов способствовало развитию логического мышления и языкового чутья.

Языковые игры использовались, в первую очередь, для речевой разминки учащихся в виде диалога – драматизации стихотворения, правильного формулирования в грамматическом и смысловом аспектах вопросов к рисунку, разыгрывания диалогов реальных лиц, диалогов животных, растений и т.д.

В игре дети тренировались слушать и слышать собеседника, легко усваивали понятия и использовали их в обращении к собеседнику, получали удовольствие от общения. Среди них можно выделить по степени значимости такие игры, как «Объяснялки», в которых для достижения успеха в объяснении терминов дети «вживались» в роль взрослого и самостоятельно старались дать им определение; «Ролевые игры», позволяющие учащимся раскрепоститься по своему усмотрению в выполнении выбранных ими самими ролей; «Обратимся за помощью к другу», «Минутка Почемучки» и др.

Такие игры, как сюжетный рассказ на основе непосредственного восприятия, описательный рассказ на основе обобщенных знаний, мини – сочинения, мини-изложения и т.д. использовались с целью развития творческого воображения.

Дидактические и языковые игры допускают осмысленное применение полученных знаний и умений в собственной речевой практике. В частности, языковые игры способствуют улучшению фонематического слуха ребенка, развитию орфографической зоркости.

Действенным приемом стимулирования интереса школьника экспериментального класса к коммуникативной деятельности является решение разноуровневых по сложности, форме и объему учебных задач. Современный преподаватель в условиях новых образовательных стандартов опирается на системно-деятельностный подход в обучении детей. Реализация данного подхода на уроке предоставляет возможность учащимся самостоятельно, в определенной последовательности открыть для себя новые знания и включить их в свою систему знаний, что стимулирует к развитию учебно-познавательных и социальных качеств на личностном уровне.



Создание условий осмысленности и личностной значимости выполняемой деятельности побуждает учащихся к самокритике и действиям по внутреннему интересу: «что я хочу сделать», «зачем я это делаю», «как я это делаю», «как я это сделал». Кроме того, выполнение разноуровневых заданий на уроках основано на системно-генетическом подходе и направлено на учет индивидуальных особенностей умственного развития учащихся. Цель технологии разноуровневого обучения - обеспечить усвоение коммуникативных умений каждым учеником в зоне его ближайшего развития на основе особенностей его субъектного опыта. При выполнении разноуровневых заданий использовался индивидуальный подход к каждому учащемуся, который способствовал тому, чтобы дети научились выбирать способы выполнения учебных действий в соответствии со своими возможностями, достигать определенного результата и получать радость и удовлетворение от успешности выполненного задания. Важную роль играет золотое правило педагогики «Там, где будет успех, будет и интерес».

Приведем несколько примеров разноуровневых заданий, предложенных учащимся двух экспериментальных классов как эффективное средство комплексного обучения речи, когда умение воспринимать письменную и устную речь (чтение и аудирование) формируется вместе с умением выстраивать письменное и устное высказывание (письмо и говорение). В любом виде речевой деятельности складываются умения, являющиеся общими для всех видов.

### *1. Задания на выбор по литературному чтению на тему «Добро».*

Каждый учащийся должен выбрать для самостоятельного выполнения то, что считает важным и интересным для себя после сегодняшнего урока:

- Дописать предложение: «Я люблю читать .....».
- По ролям прочитав понравившийся отрывок.
- Прочитать по ролям всю сказку.
- Прочитать отрывок, подходящий к иллюстрации в учебнике.
- Нарисовать рисунок на тему «Я выбираю другой путь...»

- Написать сочинение-рассуждение на тему «Чудеса добра».
  - Инсценировать сказку.
  - Дополнить сказку случаями из сказок писателей о добрых человеческих поступках, сделать краткий пересказ.
  - Дополнить список правил добрых людей, оказать помощь.
  - Найти высказывания и пословицы о доброте, объяснить их смысл.
2. *Задания по русскому языку.*

Разноуровневые задания по русскому языку восполняют пробел между речевой и языковой компетентностью учащихся. Совместить работу учащихся по выработке практического навыка грамотного письма и речевого развития можно благодаря работе с текстом.

*Упр. 275.* описать указанные предложения, придумать каждому концовку.

*Упр.282.* Распределить приведенные предложения так, чтобы вышло поздравление друга с днем рождения.

*Упр.295.* Составить поздравление с Новым годом.

*Упр. 310.* Образовать однокоренные слова от основ указанных слов посредством суффикса - ник.

Дерево, осина, цветы, пчела, двор. – 1 уровень.

Образовать однокоренные слова от основ указанных слов при помощи суффикса - ник, -ов-, -н.

Дерево, осина, цветы, пчела, двор. – 2 уровень.

*Упр. 320.* Образовать однокоренные слова от основ указанных слов при помощи разных суффиксов:

Дерево, осина, цветы, пчела, двор. – 3 уровень

*Задания на выбор при закреплении изученного:*

Посмотрите внимательно на задания: подумайте, кто бы мог справиться с 1?? 3?

3 человека индивидуально (у доски) «Найдите лишнее слово»

№ 1. Запишите имена существительные в три столбика: слова женского рода, мужского рода и среднего рода.

Сумка, нос, неделя, небо, солнце, луна, месяц, огурец, сердце, малина, совесть, мусор, сочинение, синица, правило – 1 уровень.

№ 2. Запишите имена существительные по родам

Сумка, нос, неделя, небо, солнце, луна, месяц, огурец, сердце, малина, совесть, мусор, сочинение, синица, правило – 2 уровень

В каждую группу допиши по два своих слова. – 3 уровень.

3. *Задания к уроку математики.*

Задания, подобранные по математике, обеспечивали создание ситуаций творческого поиска. Сильный познавательный интерес вызывает создание ситуаций включения учащихся в творческую деятельность.

На самих занятиях постоянно должны возникать маленькие и доступные для понимания затей вопросы, загадки, должна создаваться атмосфера, активизирующая деятельность учащихся. И начинать нужно с нескольких минут занимательной математики, на которых можно предложить несложные задания в виде ребусов, загадок, задач в стихах (С. Маршака, Д. Хармса, Ю. Чернова, С. Никитского, задачи Г. Остера и др.). Все эти задания должны обязательно содержать элементы математики (число, знаки, действия и прочее). Например:

Два брюшка, четыре ушка. Что это?

Что за семь братьев: годами равные, именами разные?

Вызывают интерес и задачи – шутки, например:

Пара лошадей пробежала 40 км. По сколько километров пробежала каждая лошадь?

Если поздней осенью в 10 часов вечера идет дождь, то возможна ли через 48 часов солнечная погода?

Назвать пять дней подряд, не пользуясь указанием чисел месяца, не называя дней недели.

В теоретической части исследования было обосновано, что совместные формы деятельности на основе этнопедагогических традиций и обычаев являются одним из значимых стимулов для формирования коммуникативных

учебных универсальных действий у учащихся младших классов национальных регионов России как система формирования коммуникативных установок, коммуникативной кооперации и коммуникативных умений в процессе накопления социального опыта в практике использования воспитательного этнопедагогического потенциала. Внеурочная деятельность, направленная на формирование коммуникативных УУД подрастающего поколения, имеет подлинно народные корни духовности, этнического самосознания, систему духовно-нравственных ценностей представителей своей общности, освоение которых поможет решать сложные и конфликтные ситуации и задачи, возникающие в повседневных контактах детей разных национальностей.

Можно резюмировать, что ситуация успеха в процессе учебной деятельности ребенка помогает включить детей в активную учебу на уровне их потенциальных возможностей, позволяет развить эти возможности, оказывая влияние на интеллектуальную и эмоционально-волевою сферу личности учащегося младших классов.

Подводя итог организационным мероприятиям учебно-воспитательной работы на уроках начальных классов в условиях общеобразовательного учреждения «МБОУ СОШ №7» и внеурочной программы «Театральный праздник», нами установлено, что в содержательно-технологических блоках авторской модели успешно реализуются задачи *педагогического эксперимента*, предусматривающие использование активных форм совместной деятельности при работе с младшими школьниками, каждая из которых была сориентирована на становление коммуникативной установки (мотивационный этап), развитие коммуникативной кооперации (когнитивный этап) и закрепление коммуникативных умений (деятельностный этап), способствовала совершенствованию умений в области рефлексии и эмпатии, стимулировала все формы коммуникативной активности в творческой совместной деятельности.

### 2.3. Описание результатов опытно-экспериментальной работы

Для проверки эффективности работы по повышению уровня формирования коммуникативных действий учащихся экспериментальных классов в образовательно-развивающей среде МБОУ СОШ №7 г. Грозный с соблюдением выдвинутых организационно-педагогических условий был проведен контрольный эксперимент. На данном этапе работы решались следующие задачи:

1. Подбор специальных заданий-тестов для выполнения учащимися с целью выявления положительной динамики в уровнях коммуникативных УУД.
2. Мониторинг результатов в экспериментальных и контрольных классах.
3. Констатация итогов исследования в начале и в конце эксперимента.
4. Выводы о правомерности выдвинутой гипотезы исследования.

Развивая педагогическую концепцию исследования, в формирующем эксперименте была систематизирована опытно-экспериментальная работа по повышению уровня формирования коммуникативных действий учащихся. На базе экспериментальных классов (2 «А», 2 «Б») был проведен эксперимент, содержащий систему уроков и внеклассных мероприятий с использованием активных форм совместной деятельности, которая эффективно отразилась на уровне сформированности коммуникативных действий второклассников.

Контрольный срез проводился с целью изучения степени сформированности коммуникативных УУД у учащихся младших классов. На данном этапе диагностировалась целая совокупность умений, таких как: слушать собеседника, учитывать его позицию; умение вести диалог; умение обсуждать и решать проблемы в рамках группового взаимодействия.

Изменения в мотивационно-ценностных установках к коммуникативной деятельности у младших школьников отслеживались по предъявленным тест-заданиям и наблюдениям педагогов, работающих в данных классах. С целью получения достоверных результатов диагностика проводилась в несколько

контрольных этапов. Полученные данные контрольных срезов занесены в таблицу 9.

Таблица 9

**Поэтапное распределение интереса учащихся младших классов к коммуникативной деятельности (в%)**

Группа	На уроках			На классных часах			В совместной работе в группах		
	Исх.	1 срез	2 срез	Исх.	1 срез	2 срез	Исх.	1 срез	2 срез
ЭГ	45%	40%	25%	37%	45%	30%	18%	15%	45%
КГ	37%	30%	43%	35%	39%	36%	28%	25%	35%

В конце формирующего эксперимента нами выявлено, что уровни сформированности мотивационного компонента, определенные при первичной обработке ответов учащихся обеих экспериментальных групп, изменились в сторону позитивного отношения к коммуникативной деятельности. Полученные данные показывают, что у учащихся изменились интересы, но уровень развития интереса к общению при выполнении совместной работы у респондентов экспериментальной группы значительно выше, чем у респондентов контрольной группы. Если на констатирующем этапе на первом месте был интерес к урокам (45%), на втором – интерес к классным часам (37%), на третьем – интерес к совместной деятельности со сверстниками – 18%, то на контрольных срезах определилось, что у респондентов произошли заметные изменения в интересах к коммуникации.

К концу второго класса у учащихся экспериментальной группы на 3% снизился интерес к совместной деятельности в группах, тогда как интерес к классным часам снизился на 5%. На втором контрольном срезе, проведенном после окончания третьего класса, уровни интереса поменялись в следующем порядке: в экспериментальной группе до высокого уровня повысился интерес к совместной деятельности в группах – 45%, на втором уровне находится интерес к классным часам – 30%, на третьем уровне – интерес к урокам – 25%.

Показатели в контрольной группе отличаются тем, что учащиеся большей частью выбирают уроки работы под руководством учителя. Поэтому доминирующим остается интерес к учебной деятельности (43%), на втором месте – участие в классных часах (36%), на третьем – собственно коммуникативная деятельность в группах (35 %). Сводные данные по изменению мотивационного отношения к коммуникативной деятельности, показывают, что к концу первого среза в мотивах и интересах учащихся произошли отрицательные изменения. Это объясняется тем, что в процессе самостоятельной подготовки они столкнулись с множеством проблем личностного и социального характера, разрешать которые они пока не умеют.

Достоверность полученных экспериментальных данных была обоснована с помощью статистического критерия  $\chi^2$ . Нулевая гипотеза заключалась в том, что различия, наблюдаемые между частотами, полученными для респондентов двух разных групп, имеют случайный характер. Чтобы проверить нулевую гипотезу, найденную величину  $\chi^2$  сравнили с ее критическим значением из справочных таблиц. Нулевая гипотеза была отвергнута на уровне значимости ( $p = 0,05$ ,  $p = 0,01$ ,  $p = 0,001$ ) для числа степеней свободы, равном 3.

Для оценки эффективности реализованной модели и технологии проведена комплексная педагогическая диагностика уровня развития коммуникативных УУД у учащихся 1-4 классов.

В формате проводимого исследования для оценки уровня сформированности коммуникативных УУД были подобраны следующие методики диагностики: наблюдение, беседа, интервью, продукты речевой деятельности, методика «Совместная сортировка» (по Г.В. Бурменской).

При выявлении уровня сформированности коммуникативных действий (взаимодействие) как первого аспекта коммуникативной деятельности, обобщающие выводы делались по критериям развития умений обмениваться информацией; спрашивать и делиться своим мнением; понимать

относительность оценок; обосновывать свою точку зрения; устанавливать взаимопонимание; вступать в диалог и свободно общаться (устно и письменно).

Коммуникативное умение младших школьников слушать, понимать собеседника и корректно реагировать на смысл сообщения в разных ситуациях взаимодействия диагностировалось по анкете «Вы умеете слушать?».

Полученные результаты анкетирования учащихся в обобщенном виде отражены в таблице 10.

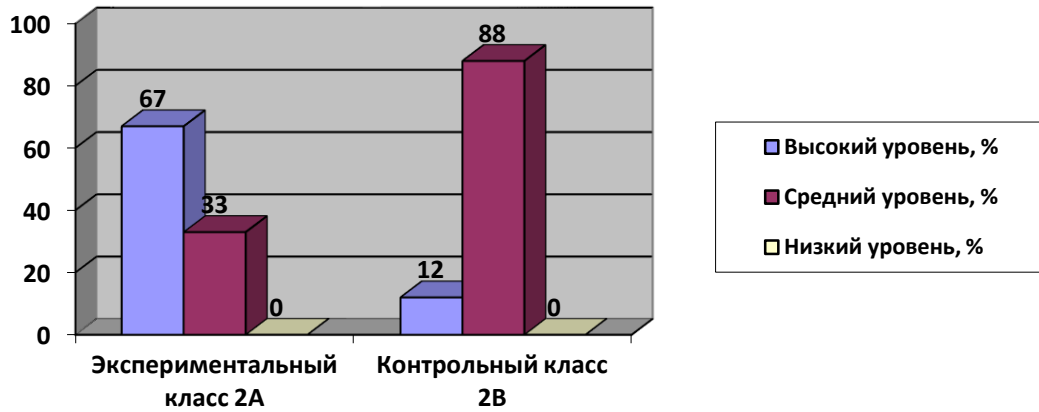
*Таблица 10*

**Уровни развития умения слушать и адекватно реагировать в ситуациях общения у учащихся контрольных и экспериментальных классов (контрольный срез)**

Класс	Количество учащихся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальный	56	38	67,85	18	32,15	0	0
Контрольный	50	6	12	44	88	0	0

Сформированность коммуникативных действий учащихся по согласованию усилий в ходе организации и осуществления сотрудничества оценивалась в парной работе по методике «Совместная сортировка» (по Г.В. Бурменской). Эффективность работы учащихся оценивалась по качественной и количественной сортировке фишек. В ходе наблюдения определялось умение приходить к компромиссу в конфликтных ситуациях и находить совместное решение. Обобщенные и усредненные данные занесены в диаграмму (рисунок 7).





*Рисунок 7. Уровни коммуникативных действий учащихся по согласованию усилий в ходе организации и осуществления сотрудничества (контрольный срез)*

**Вывод:** По обобщенным данным таблицы 10 и рисунка 6 видно, что в результате реализации педагогических условий умения коммуникативного взаимодействия у учащихся экспериментальных 2-х классов значительно изменились. После проведенного эксперимента у учащихся 2А, 2Б классов процент высокого уровня повысился до 67,85%, когда до формирующего эксперимента на данном уровне находились 3,58% учащихся. Произошли позитивные изменения в процентном соотношении среднего уровня (с 89,26% до 32,15%) и соответственно низкого (с 7,16% до 0%).

Качественные изменения произошли также в контрольных классах. Количество учащихся, находящихся на высоком уровне развития коммуникативных умений, увеличилось на 4% (с 8% до 12%), на среднем уровне – на 4% (с 84% до 88%), на низком уровне уменьшилось на 8% (с 8% до 0%).

Коммуникативные действия, соответствующие второму аспекту коммуникативной деятельности – кооперации - формировались в сотрудничестве (коллективная (групповая, парная) работа). В разных формах сотрудничества обучающиеся приобретали умения: убеждения и аргументирования; уступки в споре, нахождения общего решения,

взаимодействия для достижения общей цели. В коллективной деятельности у учащихся развивались навыки взаимодействия между собой и со взрослыми, решения возникающих конфликтов, договора, компромисса.

Уровень коммуникативных действий по формулированию и отстаиванию собственной точки зрения у учащихся экспериментальных 2А, 2В классов проверялся по методике выявления коммуникативных способностей №2 (по Фетискину Н.П., Козлову В.В., Мануйлову Г.М) [52, с.263]. Полученные результаты систематизированы и представлены в таблице 11.

*Таблица 11*

**Сравнительная таблица способности формулировать собственное мнение и отстаивать свою позицию у учащихся экспериментальных и контрольных классов (контрольный срез)**

Класс	Количество учащихся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальный	56	12	21,43	42	75	2	3,57
Контрольный	50	8	16	38	76	4	8

Оценка уровня сформированности навыков группового взаимодействия в ситуации поставленной учебной задачи осуществлялась с помощью методики «Ковер» (по Р.В. Овчаровой). При использовании данной методики были получены результаты по способности договариваться; умению приходить к общему решению, в т. ч. в случае столкновения интересов; способности формулировать свое мнение и отстаивать свою позицию; учету мнения другого; стремлению к координации разных позиций в ходе взаимодействия.

Наблюдение за процессом выполнения и анализ итогового результата осуществлялось по методике «Рукавички» (по Г.А. Цукерман). При использовании данной методики в качестве метода оценивания использовалось наблюдение. Уровень участия каждого учащегося в групповом взаимодействии

определялся по критериям: умение приходить к компромиссу; помощь другу другу в ходе выполнения задания; способность аргументировать и убеждать. Эффективность коллективной работы оценивалась по схожести узора на рукавичках (см. рисунок 8).

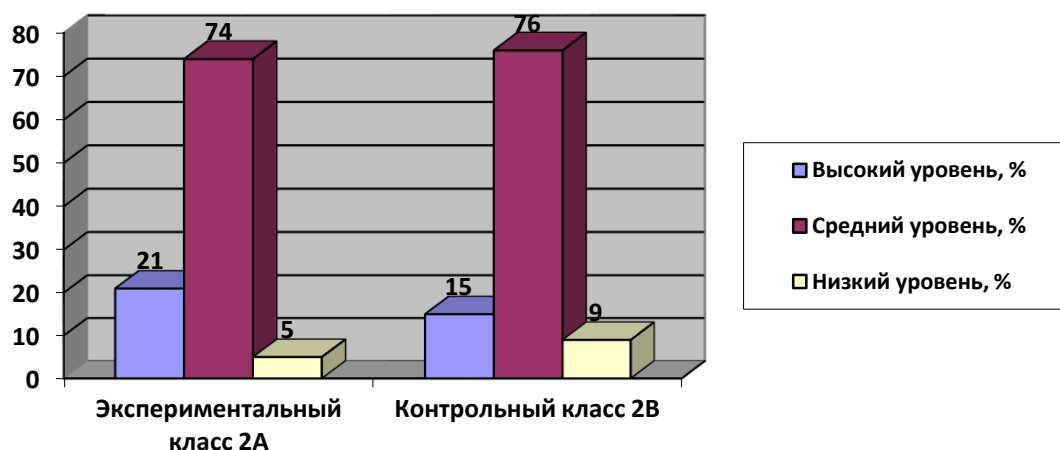


Рисунок 8. Уровни участия в групповой кооперации учащихся экспериментальных и контрольных классов (контрольный срез)

**Вывод.** Общий анализ результатов методик по данному аспекту коммуникативных действий (кооперация), представленных в таблице 11 и на рисунке 7 говорит о том, что в экспериментальных классах существенные изменения в показателях диагностируемых когнитивных коммуникативных действий в качественном и количественном соотношении по сравнению с результатами констатирующего эксперимента произошли только на среднем (с 39,28% до 74%) и на низком (с 39,28% до 5%) уровнях. Показания на высоком уровне развития остались прежними – 21%

В контрольных классах количественный прирост показателей заметен на среднем уровне (76% вместо 24%) за счет уменьшения количества учащихся на высоком уровне с 24 % до 15 % и на низком уровне с 57% до 9%.

Группу коммуникативных УУД, соответствующих третьему аспекту коммуникативной деятельности – интериоризации оценивали по методике «Узор под диктовку» (по Г.А. Цукерман). В рамках этой методики оценивались такие коммуникативные речевые действия, выступающие в качестве средства

становления рефлексии и передачи информации окружающим, такие как: умение планировать свои высказывания и регулировать их; умение обозначать в речи наиболее существенные ориентиры действия; умение правильно сформулировать свою мысль (в устной и письменной формах) и донести ее до собеседника.

Эффективность коллективной (парной, групповой) работы оценивалась по схожести сделанных узоров с их примерами. В ходе наблюдения за процессом работы определялось умение учащегося ясно и четко высказать свою мысль партнеру.

Сравнительные результаты учащихся экспериментальных и контрольных классов по данной методике в обобщенном виде отражены в таблице 12 и на рисунок 9.

Таблица 12

**Уровни развития умения читать и понимать текст, на основе чего задавать вопросы к прочитанному у учащихся экспериментальных и контрольных классов (контрольный срез)**

Класс	Количество учащихся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальный	56	42	76	14	24	0	0
Контрольный	50	29	58	17	34	4	8

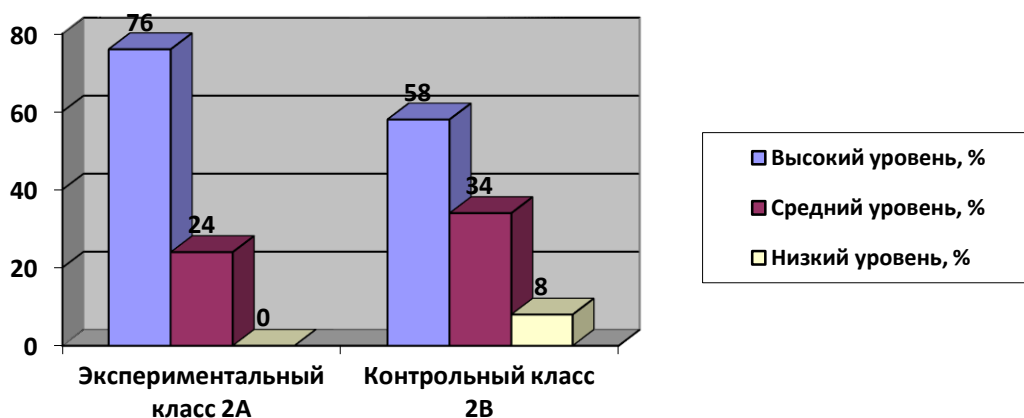


Рисунок 9. Уровни развития умения читать, понимать текст и задавать вопросы по тексту у учащихся экспериментальных и контрольных классов (контрольный срез)

**Вывод.** По полученным данным можно судить, что значительно повысился уровень развития диагностируемых умений как в экспериментальном, так и в контрольном классе. В экспериментальных классах на высоком уровне находятся 76% учащихся (до формирующего эксперимента 35,72%); на среднем уровне 24% (вместо 39,29%); на низком уровне 0% (вместо 24,99%).

Контрольные классы заметно отстают в развитии диагностируемого умения: высокий уровень имеют 58% (вместо 32%), средние – 34% (вместо 60%), низкие – 8%.

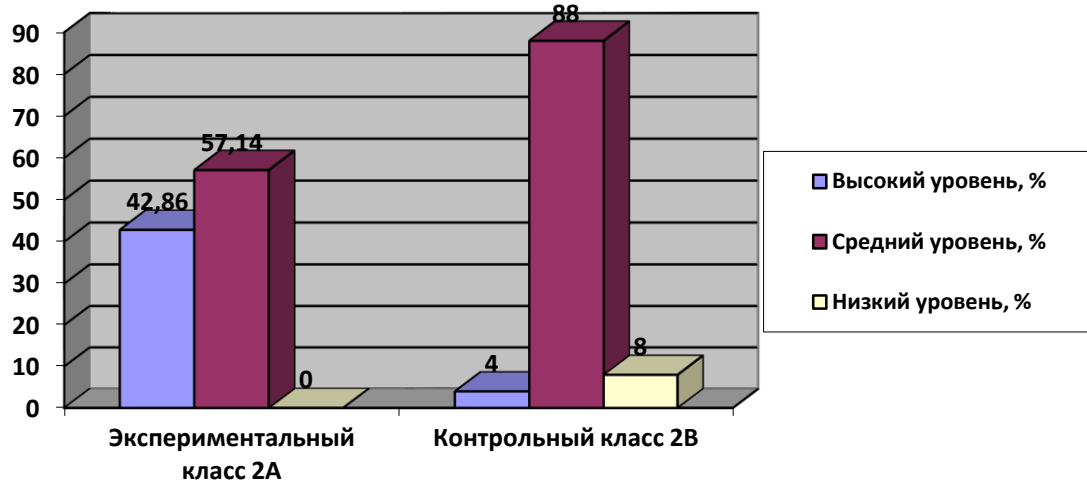
Коммуникативные действия учащихся в использовании различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета диагностировались по методике «Анализ школьных сочинений».

Обобщенные результаты уровня развития умения письменно излагать свои мысли (использовать ИКТ) учащимися экспериментального и контрольного классов по анализу повторно проведенных сочинений отражены в таблице 13 и на рисунок 10.

*Таблица 13*

**Уровни развития умения письменно излагать свои мысли(использовать ИКТ) учащимися экспериментальных и контрольных классов(контрольный срез)**

Класс	Количество учащихся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальный	56	24	42,86	32	57,14	0	0
Контрольный	50	2	4	44	88	4	8



*Рисунок 10. Уровни развития умения письменно излагать свои мысли(использовать ИКТ) у учащихся экспериментальных и контрольных классов (контрольный срез)*

**Вывод.** В результате экспериментальной работы произошли динамические изменения у второклассников в уровнях письменного изложения мысли. Количество учащихся экспериментальных классов на высоком уровне возросло с 10,71% до 42,86 %; средний уровень снизился с 85,72% до 57,14%; количество учащихся на низком уровне сократилось с 3,57% до 0%.

В контрольных классах замечается снижение общего уровня развития умений. Количество учащихся на высоком уровне уменьшилось на 8% (с 12% до 4%); на среднем уровне выросло на 8% (с 80% до 88%); на низком уровне осталось прежним – 8%.

Проанализировав данные, полученные при проведении всех методик, отразим уровень сформированности коммуникативных учебных универсальных действий у учащихся экспериментальных и контрольных классов на этапе контрольного среза после формирующего эксперимента (см. таблицу 14).

**Уровни сформированности коммуникативных учебных универсальных действий у учащихся экспериментальных и контрольных классов(контрольный срез)**

Группа	Количество учащихся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальный (2А,»Б классы)	56	12	21,43	44	78,57	0	0
Контрольный	50	4	8	46	92	0	0

Анализ результатов контрольного среза показал, что общий уровень развития коммуникативных умений в экспериментальных классах выше, чем в контрольных. Так, в экспериментальных классах на высоком уровне развития находятся на 13,43% учащихся больше, чем в контрольных классах. Разница между классами относительно среднего уровня составляет 13,43%. Учащихся, которые находятся на низком уровне, в контрольных и экспериментальных классах нет.

Уровень развития коммуникативных умений учащихся экспериментальных и контрольных классов рассмотрим ниже, в диаграмме, до и после эксперимента (см. рисунок 11).

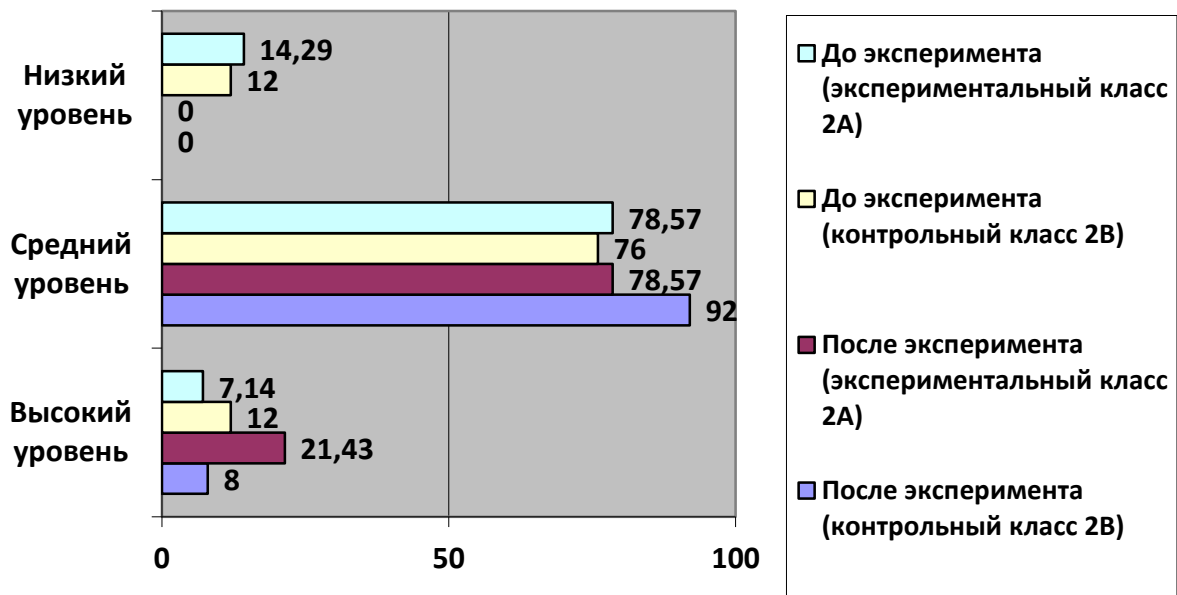


Рисунок 11. Динамика уровней развития коммуникативных умений у учащихся экспериментальных и контрольных классов до и после эксперимента.

Проанализировав результаты контрольного среза, можно сделать вывод, что уровень развития коммуникативных умений у младших школьников повысился. В экспериментальных классах число учащихся на высоком уровне увеличилось на 14,29%, на среднем уровне осталось прежним, на низком уровне уменьшилось на 14,29%.

В контрольных классах число учащихся на высоком уровне уменьшилось на 4%; на среднем уровне увеличилось на 16%; на низком уровне уменьшилось на 12%.

Результаты проведенной работы позволяют отметить, что учащиеся начали активнее включаться в деятельность, второкласники охотно вступают в контакт как по личным вопросам, так и по учебе. Дети учатся контролировать процесс общения, направляя разговор в нужную сторону, стараются не только задавать вопросы, но и учатся доступно отвечать. Ученики 2А, 2В классов начали меньше отвлекаться в ходе обсуждения задания.

Можно резюмировать, что авторские педагогические условия эффективно воздействуют на рост уровня коммуникативных умений учащихся. Проведя



качественную проверку и проанализировав работы учащихся в целях подтверждения точности полученного результата, мы использовали количественные методы статистической обработки полученной информации.

Проверка достоверности полученных показателей, свидетельствующих о положительных изменениях уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младших классов в контрольной и экспериментальной группе проводилась с использованием критерия Вилкоксона при уровне доверия 95%.

Средний уровень сформированности у учащихся 1-4 классов коммуникативных универсальных учебных действий вычислялся по формуле расчета среднего уровня показателя КУУД (СУП) в рамках трехуровневой шкалы:

$$\text{СУП} = \frac{a + 2b + 3c}{100}$$

Расчет среднего уровня проводился, где а, b, с – количества испытуемых (в процентах к общему числу), находящихся соответственно на первом (низком), втором (среднем) или третьем (высоком) уровнях.

Средний уровень показателя КУУД в нашем исследовании имел значения от 1 низкого уровня у всех испытуемых групп до 3 высокого уровня сформированности у всех испытуемых групп. Рассчитанные значения СУП достаточно низкие (находятся в пределах от 1,7 до 1,9) в контрольной группе, и средние (2,5-3) в экспериментальных группах, что говорит о значительных различиях в подконтрольных классах учащихся младших классов по исследуемым признакам коммуникативной деятельности.

Математические расчеты в конце эксперимента показали значительную положительную динамику уровня сформированности коммуникативных универсальных действий учащихся младших классов в экспериментальной группе и незначительные изменения в уровне сформированности данных признаков у респондентов контрольной группы, что позволяет утверждать об

эффективности выявленных педагогических условий формирования коммуникативных универсальных действий учащихся младших классов.

Сравнение средних арифметических значений в экспериментальном классе до и после формирующего эксперимента указывает на повышение уровня коммуникативных умений учащихся младших классов.

Можно заключить, что полученные результаты на этапе контрольного эксперимента подтверждают эффективность авторских педагогических условий по повышению эффективности формирования коммуникативных универсальных действий учащихся младших классов в образовательном пространстве начальной школы.

Математические расчеты в конце эксперимента показали значительную положительную динамику уровня сформированности коммуникативных универсальных действий младших школьников в экспериментальной группе и незначительные изменения в уровне сформированности данных признаков у респондентов контрольной группы, что позволяет утверждать об эффективности выявленных педагогических условий формирования коммуникативных универсальных действий младших школьников.

Сравнение средних арифметических значений в экспериментальном классе до и после формирующего эксперимента указывает на повышение уровня коммуникативных умений младших школьников.

Можно сделать вывод, что полученные результаты на этапе контрольного эксперимента подтверждают эффективность авторских педагогических условий по повышению эффективности формирования коммуникативных универсальных действий младших школьников в образовательном пространстве начальной школы.

Эффективность авторской модели и педагогических условий также подтверждается активным участием учащихся экспериментальной группы на конкурсах, олимпиадах международного, федерального, республиканского, регионального, муниципального уровней и признанием некоторых из них победителями:

- III международный конкурс исследовательских работ учащихся и студентов «В гостях у сказки» Исаева Айна, 4 класс, лауреат, 2016 г.;
  - Республиканский конкурс исследовательских и проектных работ учащихся 1-4 классов «Я познаю мир» (очный конкурс) -Арсалиев Шамиль-4 класс, участник, 2017 г.;
  - Конкурс детского рисунка «Чечня- Земля отцов» - Дадашева Фатима,4 класс–грамота за участие ;
  - Конкурс презентаций о родном крае «Пою тебе, мое Отечество» - Меджидов Халил -3 класс, участник - 2 место.
- Участие в III Городском открытом экологическом форуме учащихся 1-7 классов.

## **Выводы по главе 2**

В данной главе нами была спланирована и проведена опытно-экспериментальная работа по реализации педагогических условий эффективного формирования КУУД, которая включала в себя констатирующий и формирующий эксперимент, контрольный срез, а также анализ полученных результатов.

Цель констатирующего эксперимента – специальное исследование исходного уровня КУУД у учащихся младших классов. С этой целью была проведена стартовая диагностика уровней развития коммуникативных умений в экспериментальных и контрольных классах (высокий, средний, низкий); были использованы разные методики.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют нам утверждать о преобладании во всех исследуемых классах низкого и среднего уровней. При этом уровень коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся 2А, 2Б несколько ниже, чем у обучающихся 2В, 2Г классов. Это определило выбор 2А, 2Б классов в качестве экспериментального.

Задачей формирующего эксперимента стала реализация разработанных педагогических условий, выделенных в гипотезе как способствующих эффективному формированию коммуникативных универсальных учебных умений у второклассников, а именно: рефлексивно-ориентированная коммуникативная среда; включенность учащегося в совместную деятельность, способствующая устранению коммуникативных трудностей; ситуации успеха на основе индивидуального подхода к каждому учащемуся.

Предложенный комплекс педагогических условий способствовал:

1. Формированию ценностно-смыслового значения коммуникативных умений для младших школьников. Создание ситуаций успеха на протяжении всего периода обучения раскрепощает учащихся младших классов, мотивирует к участию в активных формах урочной и внеурочной деятельности.

2. Освоению правил групповой работы учащимися. Вначале дети знакомились с правилами работы в группе по подсказке учителя и с помощью наглядных средств. На последующих этапах происходит интериоризация опыта использования правил в самостоятельном выполнении групповых форм работы.

3. Поэтапному формированию коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся младших классов посредством введения интерактивных форм совместной деятельности на уроках и во внеклассной деятельности: работа в парах, бригадные, дифференцированно-групповые и кооперированно-групповые формы.

4. Актуализации коммуникативно-ориентированных форм этнопедагогического наследия народной педагогики в формировании КУУД у учащихся младших классов

Результаты контрольного среза подтверждают эффективность апробированных нами педагогических условий. Положительная динамика коммуникативных универсальных учебных действий наблюдается у учащихся экспериментальных классов: в экспериментальных классах число учащихся на высоком уровне увеличилось на 14,29%, на среднем уровне осталось прежним, на низком уровне уменьшилось на 14,29%. В контрольных классах число

учащихся на высоком уровне уменьшилось на 4%; на среднем уровне увеличилось на 16%; на низком уровне уменьшилось на 12%.

Разница между классами относительно среднего уровня составляет 13,43%. Учащиеся младших классов стали более коммуникабельны и самостоятельны. Они грамотно оформляют речевое высказывание в устной и письменной форме, активно осваивают и реализуют этику общения и взаимодействия, отстаивают свою точку зрения, объективно понимают собеседника.

Результаты исследования являются доказательством достоверности выдвинутой гипотезы.

В исследовании подтвердилась взаимосвязь образовательно-коммуникативного потенциала совместной деятельности и педагогических условий ее реализации в процессе повышения эффективности формирования коммуникативных УУД у учащихся младших классов.

Математические расчеты экспериментальных данных в контексте структурных компонентов КУУД практически обосновали эффективность педагогических условий в повышении уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте имеет свои особенности: интенсивно развиваются память, мышление и воображение ребенка, которые являются характеристиками сознательной деятельности младшего школьника от «осмысленного восприятия до развития словесно-логического, рассуждающего мышления» (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин) и объясняют осознанный характер формирования коммуникативных УУД учащихся младших классов.

Эмоционально-смысловое содержание общения в младшем школьном возрасте формируется в учебно-познавательной, игровой, художественно-творческой, социальной активности ребенка. Уровень сформированности коммуникативных навыков в основных сферах жизнедеятельности включает, помимо типов конкретной ситуации, также ряд обобщенных представлений ребенка относительно окружающего мира. У ребенка развивается способность к формированию осмысленных представлений относительно окружающего, к сравнению различных позиций и отстаиванию своих взглядов. Интенсивным образом устанавливаются дружеские контакты. Как считает А.Г. Самохвалова, важная задача в течение данного возрастного этапа заключается не только в приобретении навыков общения со сверстниками, но и осознание значимости процесса общения.

Анализ коммуникативных УУД как объекта исследования позволил определить показатели компонентов в их структуре: личностно-мотивационный; когнитивный; деятельностный. Уровни, критерии и показатели соотносятся с выявленными структурными компонентами.

Существует ряд факторов, влияющих на процесс становления эффективной коммуникации: индивидуальные личностные свойства самих детей, общение с преподавателем, коммуникация внутри группы сверстников (в рамках класса), семейные традиции воспитания (родительское отношение).

На данном этапе у учителя огромный авторитет в глазах детей, он является референтным лицом, его компетентность в оценке доминирующего качества каждого учащегося обладает решающим влиянием на развитие личностных коммуникативных качеств. От профессионального мастерства педагога зависит качество личностно ориентированного подхода в формировании КУУД с использованием коммуникативно-образовательных задач на каждом этапе развития ребенка. Это позволило нам выделить факторы успешности рассматриваемого процесса: педагогическая организация, диалогическая среда, развитая рефлексия педагога, школьников, информированность родителей.

Проведенное теоретическое исследование в области коммуникативных универсальных учебных умений в младшем школьном возрасте выявило наличие проблем, возникающих в контексте традиционного обучения и воспитания ребенка в начальной школе национального региона РФ. Результаты диагностических методик, проведенных на этапе констатирующего эксперимента, подтверждают достоверность теоретических предположений. Было выявлено, что 14,29% учащихся экспериментальных классов находятся на низком уровне развития, 78,57% на среднем. Всего 7,14% имеют высокий уровень развития. Соответственно, на низком уровне в контрольных классах находятся 12% учащихся, на среднем 76%, на высоком 12%.

В соответствии с целью настоящего исследования нами были созданы педагогические условия формирования коммуникативных УУД младшего школьника, разработана модель и технология ее реализации, которые эффективно содействуют формированию коммуникативных УУД у учащихся младших классов.

Коммуникативные универсальные учебные действия у учащихся младших классов будут эффективно формироваться при соблюдении следующих педагогических условий:

1. Обеспечение рефлексивно-ориентированной коммуникативной среды.
2. Организация совместной деятельности, способствующей устранению коммуникативных трудностей.
3. Создание ситуации успеха на основе индивидуального подхода к каждому учащемуся.

Модель разработана на идеях интеграции народных традиций и инновационных форм обучения и воспитания в разновидностях совместной деятельности. Как образовательно-коммуникативная технология формирования коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте, модель будет успешно функционировать в педагогических условиях, обеспечивающих ее результативность в аспекте личностного развития младшего школьника, в частности развития коммуникативных универсальных учебных умений.

Технология формирования КУУД обоснована нами в аспекте интегративного подхода к совместной деятельности. Технологический блок предусматривает организацию целенаправленной интегрированной деятельности педагогов и обучающихся средствами совместной деятельности, которую мы понимаем как создание рефлексивной коммуникативной среды в системе поэтапного введения групповых форм работы, где предметом взаимодействия являются учебная и внеучебная деятельность в их разнообразии: уроки, классные часы, беседы, викторины, коллективные творческие дела, смотры-конкурсы, выставки, праздники, тренинги общения, обсуждение, обыгрывание проблемных ситуаций, игры, проекты, фестивали.

Организация педагогических условий формирования у младших школьников коммуникативных УУД на формирующем этапе эксперимента обеспечивала поэтапную реализацию образовательно-коммуникативной технологии совместной деятельности.

Формирование и освоение способов и приёмов коммуникативных действий основывается на УМК «Гармония» в системе заданий творческого и поискового характера (рубрики «Проверь себя», «Наши проекты», проблемные



уроки, разноуровневые задания, блиц-опросы, режиссерская игра «Полет фантазии», портфолио коммуникативных успехов). Дифференцированное и коллективное применение коммуникативных средств и интерактивных методов взаимодействия позволяют выявить эмоциональную включенность учащихся в процесс коммуникации, повысить уровень мотивации к совместной деятельности.

*Интеллектуальный этап* развивает коммуникативные УУД учащихся младших классов в полифонии образовательно-коммуникативных технологий: «Корзина идей», «Фишбоун», работа в малых группах, сюжетно-ролевые игры, письмо-отчет, «Логическая цепочка». Тренировка учащихся в использовании групповой рефлексии в интерактивных формах деятельности в урочное и внеурочное время повлияла на развитие следующих коммуникативных умений: умение слушать и вникать в суть услышанного; умение договариваться, приходить к общему решению; умение контролировать свои действия и действия партнера.

*Деятельностный этап* тренирует учащихся в гармонизации отношений в свободном комбинировании народных традиций и интерактивных технологий в групповых видах работы: программа «Театральный фестиваль», коммуникативный тренинг «Я в мире общения», игры-имитации, импровизации, инсценировки фрагментов этики и морали чеченского народа, проект «Живое слово», проект «Мои корни», «Моя родня», «Сказочные герои Чечни», «Вечный зов моих предков». Программа внеурочной деятельности младших школьников реализовывалась средствами языка народной педагогики в процессе коллективно-творческой деятельности, направленной на расширение жизненного и игрового опыта ребёнка и обогащение рефлексивно-ориентированной среды.

Правомерность гипотезы исследования доказана в сравнении итогов контрольного среза, свидетельствующие, что в ходе опытно-экспериментальной работы произошло заметное повышение уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных умений в

экспериментальных и контрольных классах по всем рассматриваемым параметрам. К концу эксперимента в экспериментальном классе количество учащихся, имеющих высокий уровень, увеличилось с 7,14% до 21,43%. Низкий уровень сведен к нулю. Количество учащихся со средним уровнем не изменилось. В контрольных классах наблюдается сокращение количества учащихся с высоким уровнем – с 12% до 8%. Увеличилось количество учащихся на среднем уровне. Низкий уровень сравнялся нулю.

Для подтверждения эффективности полученных результатов был применен количественный метод статистической обработки данных – статистический критерий  $\chi^2$ , который подтвердил правомерность гипотезы. Итак, использование групповых форм работы с учетом выделенных педагогических условий оказывает положительное влияние на развитие коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста.

Таким образом:

- ключевая дефиниция «коммуникативные универсальные учебные действия младшего школьника», определяется как освоенные учащимися способы выполнения действий в процессе общения, обеспечивающие осознанную включенность в коммуникативную деятельность, способствующую личностному развитию и социальной адаптации;

- предложенный комплекс педагогических условий (*создание рефлексивно-ориентированной коммуникативной среды; включенность учащегося в совместную деятельность, способствующую устранению коммуникативных трудностей; создание ситуации успеха на основе индивидуального подхода к каждому учащемуся*), способствует переходу от теоретических знаний к практическим действиям по достижению высокого уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в совместной деятельности;

- выстроенная на основе выявленных педагогических условий теоретическая модель позволяет проследить динамику осознанной включенности учащихся младших классов в коммуникативную деятельность и

получить метапредметные результаты освоения основной образовательной программы; результативно-мониторинговые критерии модели (мотивационный, когнитивный и деятельностный) и показатели сформированности коммуникативных УУД (коммуникативная установка, коммуникативная кооперация, коммуникативное поведение) позволяют определить уровни и осуществлять их коррекцию в аспекте личностного развития младшего школьника, в частности развития коммуникативных универсальных учебных умений учащихся младших классов.

– технология, являющаяся процессуальной частью образовательно-коммуникативной системы совместной деятельности, позволяет выстроить коммуникативное взаимодействие учащихся младших классов в освоении образовательных предметов начального образования и программ социально-коммуникативного развития личности каждого учащегося во внеурочной деятельности с учетом уровня социального опыта и особенностей корпоративного сотрудничества.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абасов, З.А. Проектирование и организация групповой работы учащихся на уроке / З.А. Абасов// Наука и школа. – 2016. – №6. – С.36-37.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
3. Алиханова, Р.А. Этнопедагогические основы духовно – нравственного воспитания в семье: монография. - Грозный: ЧГПУ; Махачкала: ООО «Алеф». 2016. – 176с.
4. Андреева, Г.М. Общение и межличностное отношение / Г.М. Андреева // Хрестоматия по психологии / Л.Я. Аверьянов [и др.]; под ред. Л.Я. Аверьянова. – М.: Аспект Пресс, 2013.– С. 75-109.
5. Арсалиев, Ш.М.-Х. Национальная культура вайнахов и подготовка учителя начальной школы / Ш.М.-Х. Арсалиев. – М., 1996. – 131 с.
6. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская; под ред. А.Г. Асмолова. –М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
7. Африна, Е. Учебная работа в группах сотрудничества / Е. Африна// Народное образование. – 2016. – №5. – С.81-90.
8. Бабич, Н.И. Особенности первого впечатления о другом человеке у учащихся младших классов/Н. И. Бабич //Вопросы психологии. - 2011. - № 2.
9. Белоус, О.В., Фаращян, М.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников путем технологии сотрудничества/ О.В. Белоус, М. В. Фаращян// Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. - 2019. - Т. 8. - № 1-1. - С. 169-176.
10. Белалов, Р.М., Белалов, З.Р. Развитие физической и эстетической культуры в чеченской семье/ Р. М. Белалов, З. Р. Белалов // Известия Чеченского государственного педагогического института. - 2017. - Т. 15. - № 2 (18). - С. 141-144.

11. Белкина, В.Н. Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками: монография / В.Н. Белкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010. – 161 с.
12. Белкина, В.Н. Психология и педагогика социальных контактов детей: учеб. пособие / В.Н. Белкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – 201 с.
13. Белякова, Е.А. Философские основы определения коммуникативной компетенции / Е.А. Белякова// Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение: вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2011. – №2(8). – С.15-18.
14. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
15. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М.; СПб.: АСТ: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
16. Бурлачук, Л.Ф. Словарь – справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозова. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2007. – 685 с.
17. Вендина, А.А., Киричек, К.А. Технология проектного обучения как средство формирования компетенций будущих учителей начальных классов/А. А. Вендина, К.А. Киричек // Continuum. Математика. Информатика. Образование. - 2018. - № 4 (12). - С.86-92.
18. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство /А.Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2015. – 159 с.
19. Венецкая, А.Б. Возможности групповой работы при формировании культуры общения на уроках в начальной школе / А.Б. Венецкая // Начальная школа плюс До и После. – 2016. – № 1. – С.87-89.
20. Володина, Л.В. Деловое общение и основы теории коммуникации: учеб.-метод. пособие / Л.В. Володина, О.К. Карпухина; Санкт-Петербургский государственный университет им. проф. М. А. Бонч-Бруевича. - СПб., 2012. –

56 с.

21. Вопросы психологии учебной деятельности учащихся младших классов / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 287 с.

22. Воровщиков, С.Г. К вопросу об универсальных учебных действиях, общеучебных умениях и «бритве оккама» / С.Г. Воровщиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 5. – С. 29-37.

23. Воронцов, А.Б. Организация учебного процесса в начальной школе: метод. рек. / А.Б. Воронцов. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011. – 72с.

24. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.

25. Гаврилушкина, О. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников / О. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2013. – №1. – С.19-25.

26. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Кн. дом «Университет», 2010. – 332 с.

27. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 508 с.

28. Гиниятуллина, А.А. Опыт организации групповой работы на уроках / А.А. Гиниятуллина // Начальная школа. – 2004. – №1. – С.15-17.

29. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Астрель, 2013. – 238 с.

30. Гиппиус, А. Как помочь первокласснику адаптироваться к школе? [Электронный ресурс] / А. Гиппиус, С. Магид // Начальная школа. Адаптация к школе. – Режим доступа: <http://adalin.mospsy.ru> (дата обращения: 28.06.2011).

31. Глузман, Н.А. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования как предмет научного анализа / Н.А. Глузман // Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (32). – С.41-47.

32. Голенищева, Е.Л. Психологические детерминанты агрессивного поведения учащихся младших классов / Е.Л. Голенищева. – СПб.: СПбАППО, 2015. – 153 с.
33. Грачев, В.И. Коммуникации – Ценности – Культура (опыт информационно – аксиологического анализа): монография / В.И. Грачев. – СПб.: Астерион, 2006. – 247 с.
34. Гришанова, И.А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности учащихся младших классов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гришанова Ирина Алексеевна. – Ижевск, 2010. – 307 с.
35. Гречко, Д.С., Герасимова, К.Ю. Развитие языковых и речевых умений и навыков младших школьников на уроке иностранного языка/ Д.С. Гречко, К.Ю. Герасимова // В сборнике: Образование в России и актуальные вопросы современной науки. сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции. - Пенза, 2020. - С. 115-119
36. Гузеев, В.В. Образовательный стандарт основной школы: можно ли получить метапредметные результаты без метапредметного содержания? // Педагогический журнал Башкортостана . - 2015. - № 2 (57). - С. 62-69.
37. Гусевская, О.В. Проблема профессиональной подготовки учителей начальных классов к реализации программ дополнительного образования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2018. - Т. 9. - № 5. - С. 62-76. – Режим доступа:<https://soc-journal.ru/>
38. Гусейнов, А.А. Понятие насилия и ненасиления / А.А. Гусейнов // Вопросы философии. – 2011. – № 4. – С. 35-41.
39. Гуцу, Е.Г., Кочетова, Е.В., Рунова, Т.А. Развитие мыслительных операций старших дошкольников на этапе подготовки к школе/ Е.Г. Гуцу, Е.В. Кочетова, Т.А. Рунова // Нижегородское образование. - 2016. - № 2. - С. 65-71.
40. Давыдов, В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 22-33.
41. Давыдов, В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1996.

– № 5. – С. 20-32.

42. Данилов, Д.Д. Технологии оценивания образовательных достижений (учебных успехов) учащихся / Д.Д. Данилов // Образовательные технологии: сборник материалов. – М.: Баласс, 2008. – С. 90-115.

43. Демидова, Т.Е. Профессиональная подготовка будущего учителя к формированию общеучебных умений у младших школьников / Т.Е. Демидова. – Брянск, 2005. – 38с.

44. Дмитриев, А.Е. Инновационные процессы в системе начального образования: монография / А.Е. Дмитриев. – М.: Прометей, 2012.

45. Долгова, А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А.Г. Долгова. – М.: Генезис, 2016. – 215 с.

46. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2010. – 320 с.

47. Дубинко, Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте / Н.А. Дубинко // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 53-57.

48. Дьяченко, В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.

49. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология:энциклопедия/ М.И. Еникеев. – М.: ПРИОР, 2012. – 624 с.

50. Ениколопов, С.Н. Дети и психология агрессии / С.Н. Ениколопов // Школа здоровья. – 2011. – Т.2, № 3.– С. 31-39.

51. Ерина, С.И. Тест «Рука»: руководство / И.С. Ерина, Н.А. Колесниченко. – 2-е изд. – Ярославль: Психодиагностика, 2010.

52. Жуков, Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. – М.: Гардарики, 2013. – 223 с.

53. Занков, Л.В. Обучение и развитие(экспериментально-педагогическое исследование) / Л.В. Занков. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 401 с.

54. Захаров, В.П. Социально – психологический тренинг / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.



55. Землянская, Е.Н. Обучение в сотрудничестве на основе малых групп / Е.Н. Землянская // Учитель. – 2015. – № 1. – С.20-26.
56. Землянухина, Т.М. Познавательная и коммуникативная активность ребенка при подготовке его к обучению в школе / Т.М. Землянухина // Начальная школа. – 2012. – №6. – С.50-55.
57. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2010. – 384 с.
58. Иванова, Т.А. Классный час на тему «Что такое настоящая дружба» (2015/2016 учебный год) [Электронный ресурс] / Т.А. Иванова. –Режим доступа: <http://festival.1september.ru>(дата обращения:28.06.2011).
59. Изучение личности школьника учителем / под ред. З.И.Васильевой[и др.]. – М.: Педагогика, 2011. – 136 с.
60. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 508 с.
61. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 573 с.
62. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 752с.
63. Intewiki. Включайся. Учись. Действуй [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wiki.iteach.ru/index.php>.
64. Казанский, О.А. Игры в самих себя / О.А. Казанский. – М.: Роспедагенство, 2011. – 128 с.
65. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2016. – 151 с.
66. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2016. – 151 с.
67. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-

Клик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

68. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2013. – Т. 24, № 5. – С. 45-57.

69. Карпова, Е.В. Возрастная психология: учеб. пособие / Е.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. – 198 с.

70. Кашапов, М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций: учеб. пособие / М.М. Кашапов; под науч. ред. А.В. Карпова. – М.; Ярославль: Ремдер, 2013. – 183 с.

71. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие / С.С. Кашлев. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 224 с.

72. Киянченко, Е.А. Учим детей общаться / Е.А. Киянченко // Начальная школа. – 2012. – №6. – С.63-68.

73. Клюева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 2010. – 237 с.

74. Ковальчук, А.В. Педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков: монография / А.В. Ковальчук, Н.Г. Рукавишникова, Д.Н. Журавлев. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 116 с.

75. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь/ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2010. – 176 с.

76. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / под ред. И.Б. Первина. – М.: Педагогика, 1985. – 144 с.

77. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общение и возрастные особенности / Я.Л. Коломинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.

78. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – Минск: Народная асвета, 1984. – 237 с.

79. Колосова, С.Л. Развитие личности детей с агрессивным поведением

в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03/ Колосова Светлана Леонидовна. – М., 2006. – 397с.

80. Кон, И. С. Ребёнок и общество. — М.: Академия, 2003. — 336 с.

81. Конецкая, В.П. Социология коммуникаций: учебник / В.П. Конецкий. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 2010. – 304 с.

82. Концептуальная модель развития универсальных учебных действий. Концепция структуры и содержания общего образования (в 12-летней школе): постановление Правительства Российской Федерации от 23.03.2001 № 224 // Нормативно-правовые основы проведения эксперимента по обновлению структуры и содержания образования в Российской Федерации. – М.: АПК и ПРО, 2002. – С.40-50.

83. Коррекция агрессивного поведения детей от 5 до 14 лет: метод. пособие для студ. по курсу «Психолого-педагогическая коррекция» / сост. О.П. Рожков. – М.; Воронеж: Изд-во МПСИ: МОДЭК, 2015. – 56 с.

84. Кравцов, Г.Г. Пути разработки идей Л.С. Выготского о роли общения в психическом развитии ребенка / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: тез. докл. всесоюз. конф., 23-25 июня 1981 г. / отв. ред. В.В. Давыдов. – М.: Б. и., 1981.

85. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2015. – 940 с.

86. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

87. Крылова, Н.Б. Проектная деятельность школьников и новые задачи педагогов / Н.Б. Крылова // Дополнительное образование и воспитание. – 2007. – № 3. – С.9-15.

88. Кузнецова, И.В. Почему нужно работать в группах? / И.В. Кузнецова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – №11. – С.16-21.

89. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

90. Курбатова, Т.Н. Проективная методика исследования личности «Hand – тест»: метод. рук-во / Т.Н. Курбатова, О.И. Муляр. – СПб.:ИМАТОН, 2011. – 64 с.
91. Лебедева, О.В. Использование национального компонента содержания образования в современной практике обучения и воспитания младших подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лебедева Ольга Владимировна. – М., 1992. – 24 с.
92. Левин, Э.А. Самообразование детей в школе: новаторская методика / Э.А. Левин, О.И. Прокофьева. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 154с.
93. Левитов, Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118-128.
94. Леонова, О.В. Развитие нравственно-волевых качеств старшего дошкольника средствами народной педагогики: автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Леонова Ольга Владимировна.– Ставрополь, 1996. – 18 с.
95. Леонтьев, А.А. Ключевые идеи Л.С. Выготского – вклад в мировую психологию XX столетия [Электронный ресурс] / А.А. Леонтьев // Введение в семиотику: конспект к лекции 16.5. – 2011. – С. 5-10. – Режим доступа: <http://old.eu.spb.ru> (дата обращения:15.09.2012).
96. Леонтьев, А.А. Психология общения: учеб. пособие / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 2010. – 365 с.
97. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с.
98. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т.1/ А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
99. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
100. Лозован, Л.Я. Учим детей общаться / Л.Я. Лозован // Начальная школа плюс До и После. – 2015. – №8. – С.59-62.
101. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 349 с.

102. Лоренц, К. Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц // Вопросы философии. – 2011. – № 3. – С. 554.
103. Лосский, Н.О. Бог и мировое зло / Н.О. Лосский; сост. А.П. Полякова [и др.]. – М.: Республика, 1999. – 431 с.
104. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2015. – 464 с.
105. Магомадова, Л.С. Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов на основе этнопедагогических традиций и обычаев чеченцев: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Магомадова Луиза Саламовна. – Махачкала., 2016. – 203 с.
106. Магомеддибирова, З.А. Результаты эксперимента по формированию у младших школьников коммуникативных учебных действий / З.А. Магомеддибирова // Мир науки и культуры, образования. – 2017. – Вып. 70. – С. 159-161.
107. Мазилев, В.А. Методологические проблемы психологии: монография / А.В. Мазилев. – Ярославль: МАНП, 2015.
108. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2016. – 352 с.
109. Матюхина, М.В. Психология учащегося младших классов / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, К.П. Патрина. – М.: Просвещение, 1976. – 208 с.
110. Методика преподавания русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 2011. – 368 с.
111. Милованова, Н.Г. От общеучебных умений и навыков к формированию универсальных учебных действий: метод. рек. / Н.Г. Милованова, В.Н. Прудаева. – Тюмень: ТОГИРРО, 2008. – 28 с.
112. Михайлова, И.М. Формирование коммуникативных умений учащихся младших классов с использованием наглядности / И.М. Михайлова. – Псков: Изд-во ПГПУ, 2015. – 188 с.

113. Морева, Н.А. Тренинг педагогического общения: учеб пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.
114. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
115. Мудрик, А.В. Социальная педагогика/ А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2010. – 201 с.
116. Мусханова, И.В. О некоторых особенностях коммуникативной культуры чеченцев / И.В. Мусханова //Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – №1. – С. 291-295.
117. Мухина, В.С. Феменология развития и бытия личности /В.С. Мухина. – Воронеж, 1999. – 640 с.
118. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – М.; Воронеж: Изд-во ИПП:Модэк, 1995. – 356 с.
119. Начаджян, А. Агрессивность человека / А. Начаджян. – СПб.: Питер, 2015. – 734 с.
120. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 560 с.
121. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 687 с.
122. Нестерова, Е.А. Групповая работа как форма организации деятельности младших школьников [Электронный ресурс] / Е.А. Нестерова // Учительский портал. – Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-1251>.
123. Никольская, И.М. Психологическая диагностика, коррекция и профилактика патогенных эмоциональных состояний у учащихся младших классов: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.04 / И. М. Никольская. – СПб., 2001. – 364 с.
124. Новейший философский словарь / сост. А.А.Грицанов. – Минск: Изд-во В.М. Скакун, 2010. – 896 с.
125. Новиков, А.М. Формы учебной деятельности / А.М. Новиков // Образовательные технологии. – 2015. – №3. – С.56-72.

126. Нютенн, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего/ Ж. Нютенн. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
127. Образцова, Т.Н. Ролевые игры для детей / Т.Н. Образцова. – М.:Этрол: ИКТЦ «ЛАДА», 2015. – 192 с.
128. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология / Л.Ф. Обухова. – М.:Российское педагогическое агентство, 2011. – 374 с.
129. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
130. Овчарова, Р.В. Практическая психология в современной школе / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2011. – 240 с.
131. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 2011. – 928 с.
132. Олешков, М.Ю. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: Изд-во НТГСПА, 2011. – 144 с.
133. Онищенко, Э.В. Внедрение процедуры самооценки младшими школьниками как средства повышения качества образовательного процесса (к постановке проблемы) / Э.В. Онищенко // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. – СПб, 2014. – С. 207-212.
134. Панферов, В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В.Н. Панферова // Психологический журнал. – 1987. – №4. – С. 51-60.
135. Петрова, И.В. К вопросу о диагностике сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников / И.В. Петрова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 3. – С. 368-371.
136. Прокофьева, М.Б. Развитие рефлексивных способностей у учащихся младших классов/ М.Б. Прокофьева // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, декабрь 2016г. – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 144-146.
137. Радзиховский, Л.А. Деятельность: структура, генез, единицы

анализа / Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 121-127.

138. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2 ч. Часть 1. Система работы психолога с детьми разного возраста : практич. пособие / Е. И. Рогов. - М. : Изд-во Юрайт, 2016. - 412 с.

139. Ромаева, Н.Б. Дальтон-план, метод проектов и лабораторно-бригадный метод в практике советской школы / Н.Б. Ромаева // Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития: сб. науч. тр.: в 2 ч. Ч.1. – М.: Илекса, 2002. – С. 355-365.

140. Рубинштейн, С.Л. Пути и достижения советской психологии// Вестник АН СССР. – 1945. -№4. – С.67- 84.

141. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2015. – 576 с.

142. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 160 с.

143. Ушинский, К.Д. Русская школа/ Сост.предисл., коммент. В. О. Гусаковой / Отв. ред. О. А. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2015. — 688 с.

144. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012г.) // (Официальный интернет-портал правовой информации). – Режим доступа:[www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru).

145. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

146. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2012. – 490 с.

147. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 2011. – 268 с.



148. Чередов, И.М. Формы учебной работы в старшей школе: кн. для учителя / И.М. Чередов. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
149. Шапарь, В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов / В.Б. Шапарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 448 с.
150. Щедровицкий, Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г.П. Щедровицкий // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). – М.: Стройиздат, 1975. – С. 23-45.
151. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
152. Эльсиева, М.С. Использование социальных сетей для развития коммуникативной компетенции у учащихся образовательной школы // «Современные тенденции в науке: новый взгляд». Материалы Международной научно – практической конференции.-Уфа: Изд-во НИЦ Мир науки, 2015.-С. 66-68
153. Эльсиева, М.С. Содержание работы по формированию коммуникативной компетенции школьников на уроках родного языка в условиях поликультурного образования // Наука третьего тысячелетия: Материалы Международной молодежной научно – практической конференции. - Нефтекамск: Изд- во РИО НИЦ «Наука и просвещение», 2015. - С. 41-43.
154. Эльсиева, М.С. Проблемы коммуникабельности у учащихся начальной школы // Современные проблемы науки и образования. Материалы Международной (заочной) молодежной научно-практической конференции. - Астана: Издательство «Мир науки», 2015. - С.308-311.
155. Эхаева, Р.М. Идеи народного воспитания в этнопедагогике // Мир науки, культуры, образования. - 2019. - № 6 (79). – С. 250-252.
156. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
157. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### *Приложение А*

#### **Методика 1. Вы умеете слушать? (по Е.И. Рогову)**

**Цель:** определить умение обучающихся слушать собеседника и адекватно реагировать в различных ситуациях общения.

**Оборудование:** индивидуальные бланки с вопросами анкеты.

**Инструкция:** предлагается 9 вопросов, на которые следует дать ответы «почти всегда», «часто», «иногда», «почти никогда».

#### **Содержание:**

1. Стараешься ли ты закончить беседу, если тема или собеседник неинтересны для тебя?

2. Может ли тебя раздражать поведение собеседника?

3. Если тебе не понравились слова собеседника, ты можешь ответить резко ему в ответ?

4. Ты стараешься не разговаривать с незнакомыми людьми, даже если они сами заводят с тобой разговор?

5. Имеешь ли ты привычку перебивать собеседника?

6. Делаешь ли ты вид, что внимательно слушаешь, а сам думаешь совсем о другом?

7. Меняется ли твой голос, выражение лица, поведение в зависимости от того, кто твой собеседник?

8. Меняешь ли ты тему разговора, если собеседник коснулся неприятной для тебя темы?

9. Поправляешь ли ты собеседника, если в его речи встречаются неправильно произнесенные слова, названия?

#### **Обработка результатов:**

За каждый ответ определено количество баллов: «почти всегда» – 0,2 балла, «в большинстве случаев» – 0,4 балла, «иногда» – 0,6 балла, «почти никогда» – 1 балл. Максимальное число баллов – 9, минимальное – 1,8.

7,8 – 9 баллов – **высокий уровень**: учащийся умеет не только слушать собеседника, но и слышать его, на основе чего правильно строит свое общение.

4,6 – 7,7 балла – **средний уровень**: желание прислушиваться к собеседнику проявляется не всегда и не со всеми. Это отражается в ответном поведении учащегося (отсутствует заинтересованность, обучающийся отвлекается от разговора и пр.).

1,8 – 4,5 балла – **низкий уровень**, умение слушать развито слабо: учащийся часто перебивает собеседника, часто не слушает, о чем с ним говорят. Поэтому коммуникативные задачи не всегда разрешаются.

**Методика 2. «Выявление организаторских способностей» (по В.В. Синявскому, Б.А. Фероришину)**

**Цель:** выявить уровень организаторских способностей у учащихся, определить наличие/отсутствие умения формулировать и отстаивать собственную точку зрения.

**Оборудование:** лист с вопросами, ручка.

**Инструкция:** Вам нужно ответить на все 20 приведенных далее вопросов. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте на них так: если Ваш ответ на вопрос положителен, то рядом поставьте знак «+», если отрицателен – знак «-». Имейте в виду, что вопросы даны в сжатой форме и не могут содержать всех необходимых подробностей. Представьте себе похожие ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует затрачивать много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, что на некоторые вопросы Вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который Вы считаете предположительным. Отвечая на любой из вопросов, обращайтесь особое внимание на первые его слова. Ваш ответ должен быть точно согласован с этими словами.

**Обработка результатов:** Для количественной обработки данных используются дешифраторы, в которых проставлена максимальная сумма «идеальных» ответов, отражающих ярко выраженные организаторские способности.

Далее подсчитывается количество совпадающих с дешифратором ответов по каждому разделу методики. Оценочный коэффициент организаторских (О) способностей выражается отношением количества совпадающих ответов по разделу к максимально возможному числу совпадений, увеличенным в 10 раз.

Полученный коэффициент показывает уровень проявления организаторских способностей и умения формулировать и отстаивать собственную точку зрения:

7,6 – 10 –**высокий уровень** проявления организаторских способностей. Обучающийся не теряется в новой обстановке, быстро находит друзей, занимается общественной деятельностью, помогает близким, друзьям, проявляя инициативу в общении, с удовольствием участвует в организации общественных мероприятий, способен принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Для него характерна быстрая ориентация в трудных ситуациях.

6,5 – 7,5 –**средний уровень** проявления организаторских способностей. Обладая в целом средними показателями, ребенок стремится к контактам с людьми, отстаивает свое мнение, планирует работу. Однако «потенциал» склонностей не отличается высокой устойчивостью. Учащийся нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной работе по формированию и развитию организаторских способностей.

2 – 6,4 –**низкий уровень** проявления способностей к организаторской деятельности: отсутствует стремление, желание участвовать в организации мероприятий. Учащийся испытывает трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией, не отстаивает своего мнения. Во многих делах избегает принятия самостоятельных решений.

**Методика 3. «Умеешь ли ты задавать вопросы?»**

**Цель:** выявить уровень умения осознанно вчитываться в текст, на основе чего задавать вопросы к предлагаемому тексту.

**Оборудование:** карточка, содержащая задание, текст и примерный ответ, ручка.

**Инструкция:** учащимся предлагается карточка с заданием:

*Перед тобой текст. Прочитай его.*

*Подумай, какие вопросы можно задать, чтобы ответ нашелся в этом тексте. Свои вопросы запиши ниже или на другой стороне листочка. Постарайся придумать как можно больше вопросов.*

*Например: Что купили мальчику?*

**Содержание:** У меня было хорошее настроение. Мне купили настоящий футбольный мяч. Радостный, я позвал соседа Лешу. Я решил сделать настоящий праздник. На стол я постелил новую скатерть, достал земляничное варенье, кусочек торта. Алешка брал ложкой варенье из вазочки. С ложки капля за каплей сползало варенье на скатерть. Капли быстро растекались. Алексей смеялся, рассказывал, как будет играть во дворе. Он ушёл. Мне стало очень грустно.

**Обработка результатов:**

При оценивании работ учитывается глубина вопросов.

4 балла – вопросы глубокие, отражают сущность текста.

2 балла – вопросы носят поверхностный характер и не показывают осознанности понимания текста.

0 баллов – учащийся не смог сформулировать вопросы или содержание вопросов не несет смысла.

Полученные баллы соответствуют уровням развития умения осознанно читать и формулировать вопросы к прочитанному:

4 балла – **высокий уровень**: учащиеся вникают в суть прочитанного и могут отразить это в формулируемых вопросах (например, «Почему мальчику стало грустно?», «Зачем мальчик постелил новую скатерть?»).

2 балла – **средний уровень**: при чтении обращают внимание только на поверхностное содержание, поэтому вопросы не являются глубокими (например, «Кого позвал мальчик в гости?», «Что подарили мальчику?»).

0 баллов – **низкий уровень**: чтение абсолютно неосознанное. Это показывает полное отсутствие вопросов или несоответствие формулируемых вопросов данному тексту.





**Обработка результатов:**

Каждый знак «+» соответствует 0,3 балла. Подсчитывается общая сумма баллов. Наибольшее число – 3,3 баллов, наименьшее – 0 баллов.

2,7 – 3,3 – **высокий уровень**: письменная речь учащегося насыщена различными частями речи. Используются не только простые предложения, но и сложные.

1,5 – 2,6 – **средний уровень**: в письменной речи используются лишь некоторые части речи, с помощью которых передается мысль учащегося. Предложения в основном простые.

0 – 1,4 – **низкий уровень**: письменная речь бедна и однообразна с точки зрения морфологии и синтаксиса.

## Приложения, использованные на контрольном этапе эксперимента

### Приложение Д

#### Методика 1. «Вы умеете слушать?»

**Цель:** определить умение обучающихся слушать собеседника и адекватно реагировать в различных ситуациях общения.

**Оборудование:** индивидуальные бланки с вопросами анкеты.

**Инструкция:** предлагается 8 вопросов, на которые следует дать ответы «да» (+) или «нет» (-).

#### Содержание:

1) Часто ли ты делаешь вид, что слушаешь, когда на самом деле погружен в собственные мысли?

2) Всегда ли ты ждёшь, пока твой собеседник закончит фразу?

3) Считаешь ли ты верными слова: «Чем мудрее человек, тем меньше он говорит и больше слушает»?

4) Можешь ли спокойно выслушать до конца мнение, с которым полностью не согласен?

5) Ты не даешь советов, когда тебя об этом не просят?

6) Задаешь ли ты собеседнику вопросы, если что-то не понял из вашего разговора?

7) Во время разговора ты смотришь собеседнику в глаза?

8) Пытаешься ли ты поставить себя на место собеседника, чтобы понять его поступок и чувства?

*Приложение Е*

**Методика 2. «Выявление организаторских способностей»** (по Фетискину Н.П., Козлову В.В., Мануйлову Г.М. (*контрольный срез в конце эксперимента*))

**Цель:** выявить уровень организаторских способностей у учащихся, определить наличие/отсутствие умения формулировать и отстаивать собственную точку зрения.

**Оборудование:** лист с вопросами, ручка.

**Инструкция:** тебе нужно ответить на все 14 приведенных далее вопросов. Свободно выражай свое мнение по каждому вопросу и отвечай на них так: если твой ответ на вопрос положителен, то рядом поставь знак «+», если отрицателен – знак «-». Имей в виду, что вопросы даны в сжатой форме и не могут содержать всех необходимых подробностей. Представь себе похожие ситуации и не задумывайся над деталями. Не следует затрачивать много времени на обдумывание, отвечай быстро. Возможно, что на некоторые вопросы тебе будет трудно ответить. Тогда постарайся дать тот ответ, который ты считаешь предположительным. Отвечая на любой из вопросов, обращай особое внимание на первые его слова. Твой ответ должен быть точно согласован с этими словами.

**Содержание:**

1. Нравится ли тебе заниматься общественной работой?
2. Часто ли тебе удается уговорить товарищей принять твою точку зрения?
3. Если возникли какие-то трудности в делах, ты легко отказываешься от выполнения этой работы?
4. Любишь ли ты придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
5. Часто ли ты откладываешь на другие дни дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?

6. Верно ли, что ты не ссоришься с товарищами, если они не выполнили своего обещания?

7. Часто ли в решении важных дел ты берешь на себя всю ответственность?

8. Правда ли, что тебе приходится долго думать, когда ты попадаешь в незнакомое место или в необычную ситуацию?

9. Правда ли, что ты устаешь от частого общения с товарищами?

10. Верно ли, что ты редко доказываешь свою точку зрения?

11. Принимаешь ли ты участие в общественной работе в школе?

12. Верно ли, что ты не пытаешься доказывать свою точку зрения, если ее сразу не приняли товарищи?

13. Ты с интересом и желанием приступаешь к организации различных мероприятий для своих товарищей?

14. Часто ли ты оказываешься в центре внимания своих товарищей?

**Обработка результатов:** Для количественной обработки данных используются дешифраторы, в которых проставлена максимальная сумма «идеальных» ответов, отражающих ярко выраженные организаторские способности.

Оценочный коэффициент организаторских (О) способностей выражается отношением количества совпадающих ответов по разделу к максимально возможному числу совпадений, увеличенным в 10 раз.

Полученный коэффициент показывает уровень проявления организаторских способностей и умения формулировать и отстаивать собственную точку зрения:

7,9 – 10 – **высокий уровень** проявления организаторских способностей. Обучающийся не теряется в новой обстановке, быстро находит друзей, занимается общественной деятельностью, помогает близким, друзьям, проявляя инициативу в общении, с удовольствием участвует в организации общественных мероприятий, способен принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Для него характерна быстрая ориентация в трудных ситуациях.

4,3 – 7,8 – **средний уровень** проявления организаторских способностей. Обладая в целом средними показателями, ребенок стремится к контактам с людьми, отстаивает свое мнение, планирует работу. Однако «потенциал» склонностей не отличается высокой устойчивостью. Учащийся нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной работе по формированию и развитию организаторских способностей.

0 – 4,2 – **низкий уровень** проявления способностей к организаторской деятельности: отсутствует стремление, желание участвовать в организации мероприятий. Учащийся испытывает трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией, не отстаивает своего мнения. Во многих делах избегает принятия самостоятельных решений.

### Методика 3. «Умеешь ли ты задавать вопросы?»

**Цель:** выявить уровень умения осознанно вчитываться в текст, на основе чего задавать вопросы к нему.

**Оборудование:** карточка, содержащая задание, текст и примерный ответ, ручка.

**Инструкция:** учащимся предлагается карточка с заданием:

*Перед тобой текст. Прочитай его.*

*Подумай, какие вопросы можно задать, чтобы ответ нашелся в этом тексте. Свои вопросы запиши ниже или на другой стороне листочка. Постарайся придумать как можно больше вопросов.*

*Например: Кого боялись утята?*

**Содержание:** Каждое утро хозяйка выносила тарелку рубленых яиц. Она ставила тарелку возле куста, а сама уходила. Как только утята подбежали к тарелке, вдруг прилетала большая стрекоза и начинала кружить над ними. Она очень страшно стрекотала. Перепуганные утята убежали и прятались в траве. Они боялись, что стрекоза их всех перекусает. А злая стрекоза садилась на тарелку, пробовала еду и потом улетала. После этого утята уже целый день не подходили к тарелке. Они боялись, что стрекоза прилетит опять. Хозяйка не знала, что утята каждый вечер ложились спать голодные.

#### **Обработка результатов:**

При оценивании работ учитывается глубина вопросов.

4 балла – вопросы построены верно, содержат в себе глубокий анализ;

2 балла – вопросы носят поверхностный характер и не показывают осознанность понимания текста; формулировка нуждается в корректировке;

0 баллов – учащийся не смог сформулировать вопросы или содержание вопросов не несет смысла.

Полученные баллы соответствуют уровням развития умения осознанно читать и формулировать вопросы к прочитанному:

4 балла – **высокий уровень**: учащиеся вникают в суть прочитанного и могут отразить это в формулируемых вопросах (например, «Почему утята боялись стрекозу?», «Почему утята ложились спать голодными?»).

2 балла – **средний уровень**: при чтении обращают внимание только на поверхностное содержание, поэтому вопросы не являются глубокими (например, «Что хозяйка приносила утятам?», «Куда прятались утята?»).

0 баллов – **низкий уровень**: чтение абсолютно неосознанное. Это показывает полное отсутствие вопросов или несоответствие формулируемых вопросов данному тексту.