



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ТЕОРИИ, МЕТОДИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

**Формирование коммуникативных умений с учетом полоролевых
особенностей у детей младшего школьного возраста**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата
«Начальное образование. Дошкольное образование»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

80,63 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 14 » мая 2026 г.

Зав. кафедрой ТМиМНО

Волчегорская Евгения Юрьевна

Выполнила:

студентка группы ОФ-521-072-5-1

Хусаинова Айгуль Вадимовна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент

Забродина Инга Викторовна

Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретический аспект: проблемы развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста.....	7
1.1 Процесс формирования коммуникативных умений в начальной школе.....	7
1.2 Особенности полоролевого развития младших школьников.....	12
1.3 Формы и методы формирования коммуникативных умений младших школьников.....	19
Выводы по главе 1.....	29
Глава II. Эмпирическое исследование формирования коммуникативных умений младших школьников с учетом полоролевых особенностей.....	34
2.1 Диагностика уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников разного пола.....	34
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента и выявление полоролевых различий в коммуникативных умениях.....	43
2.3 Разработка занятий по формированию коммуникативных умений младших школьников разного пола.....	53
Выводы по главе 2.....	59
Заключение.....	62
Список использованных источников.....	66
Приложение.....	71
Приложение 1.....	71
Приложение 2.....	75
Приложение 3.....	80
Приложение 4.....	88

ВВЕДЕНИЕ

Развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста является на современном этапе развития социальных отношений одной из важнейших проблем, поскольку то, насколько развиты данные умения, влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Постоянно происходящие изменения в запросах общества расширяют возможности общения и повышают значимость коммуникативных навыков в условиях школьного обучения. Возрастает необходимость использовать в процессе образования различные формы обучения, которые способствуют формированию у школьников умения работать совместно: сотрудничать, обмениваться идеями, аргументировать свою позицию и учитывать мнение других. Согласно актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), одним из приоритетов является коммуникативная направленность учебного процесса, что обеспечивает успешную адаптацию личности в современном социокультурном пространстве.

Особую значимость проблема формирования коммуникативных умений приобретает в контексте учета полоролевых особенностей младших школьников. Как показывают исследования нейрофизиологов и психологов, мальчики и девочки младшего школьного возраста существенно различаются по темпу созревания головного мозга, доминированию полушарий, способам восприятия и переработки информации, стилям общения и поведенческим реакциям. Девочки раньше осваивают речевые умения, легче осуществляют вербальную коммуникацию, быстрее включаются в работу на уроке, более ответственные и исполнительны. Мальчики, в свою очередь, обладают более развитым пространственным восприятием, склонны к невербальному общению, лучше выполняют задания на сообразительность, но испытывают трудности с вербальной коммуникацией и статической нагрузкой. Игнорирование этих различий в

образовательном процессе приводит к снижению учебной мотивации, возникновению коммуникативных барьеров и трудностей в социализации как мальчиков, так и девочек.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью теоретического обоснования и практической разработки таких форм и методов формирования коммуникативных умений младших школьников, которые учитывали бы полоролевые особенности детей и способствовали бы эффективному развитию их коммуникативной компетентности.

Изучением проблемы развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста занимались такие исследователи, как А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, Т. П. Гаврилова, А. Б. Добрович, Я. Л. Коломинский, А. Г. Ковалев, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, Н. П. Царева и другие, которые обращали особое внимание на вопросы межличностного общения детей и устранение различных препятствий психологического и социального характера. Классификации коммуникативных умений предложены в работах Л. Р. Мунировой, О. Н. Сомковой и других авторов.

Полоролевыми особенностями общения и развития детей занимались Э. Эриксон, С. Бэм, Л. С. Выготский, Т. В. Бендас, А. А. Леонтьев. Исследования нейрофизиологических различий между мальчиками и девочками представлены в работах В. А. Геодакяна, В. Д. Еремеевой, Т. П. Хризман. Типология полоролевого поведения разработана Л. Э. Семёновой. Однако, несмотря на значительное количество работ, посвященных как коммуникативному развитию младших школьников, так и полоролевым особенностям детей этого возраста, проблема целенаправленного формирования коммуникативных умений именно с учетом полоролевых различий остается недостаточно разработанной. Отсутствуют комплексные методические рекомендации для учителей начальной школы, учитывающие специфику общения мальчиков и девочек. Этим обусловлен выбор темы настоящего исследования.

Проблема исследования: каким образом учитывать полоролевые особенности младших школьников в процессе развития коммуникативных умений.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность форм и методов формирования коммуникативных умений младших школьников с учетом их полоролевых особенностей, а также разработать соответствующий методический материал.

Объект исследования – процесс развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – формы, методы и методические приемы формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с учетом их полоролевых особенностей.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить проблему развития коммуникативных умений младшего школьного возраста.
2. Рассмотреть полоролевые различия в младшем школьном возрасте.
3. Выявить формы и методы развития коммуникативных умений у младших школьников.
4. Диагностировать уровень сформированности коммуникативных умений младших школьников.
5. Разработать занятия по формированию коммуникативных умений младших школьников разного пола.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: положения деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин); концепции коммуникативного развития личности (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик); исследования в области полоролевого развития (Э. Эриксон, С. Бэм, Л. Э. Семёнова); нейропсихологические

исследования различий мальчиков и девочек (В. А. Геодакян, В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман); требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в части формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретические: анализ психологической, педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме, обобщение, систематизация и классификация полученных данных;

- эмпирические: педагогическое наблюдение за общением детей в урочной и внеурочной деятельности; анкетирование учителей; диагностические методики (методика «Рукавички» Г. А. Цукерман, методика «Узор под диктовку» Л. И. Цеханской, проективная методика «Мой друг», опрос для учителя «Оценка коммуникативных умений младших школьников»); констатирующий эксперимент;

- методы обработки данных: количественный и качественный анализ результатов диагностики, сравнительный анализ показателей мальчиков и девочек.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработанный методический материал (комплекс игр и упражнений, рекомендации для учителя) может быть использован учителями начальных классов, педагогами-психологами, студентами педагогических специальностей в процессе формирования коммуникативных умений младших школьников с учетом их полоролевых особенностей как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Процесс формирования коммуникативных умений в начальной школе

Младший школьный возраст является наиболее эффективным периодом для социализации, активного обучения поведению в обществе, искусству общения между детьми разного пола, усвоения коммуникативных и речевых умений, способов различия социальных ситуаций [29; 41]. Для того чтобы рассмотреть развитие коммуникативных умений в младшем школьном возрасте, необходимо вначале уточнить содержание таких понятий, как «коммуникация» и «коммуникативные умения».

В своих исследованиях А. А. Бодалев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин рассматривают коммуникацию как средство связи любых объектов материального и духовного мира, как процесс общения, то есть передачи информации от человека к человеку, как передачу и обмен информацией в обществе в целях воздействия на него [6; 18; 20; 21; 41]. Умение же определяется как промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле или знании и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка [28].

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению понятия «коммуникативные умения» [33; 37]. Проанализировав работы ряда авторов, можно выделить следующее определение, которое будет являться рабочим в данном исследовании: коммуникативные умения – это совокупность освоенных ребенком способов сознательной коммуникативной деятельности, позволяющих

эффективно устанавливать, поддерживать и завершать контакты с окружающими, адекватно воспринимать и передавать информацию, согласовывать свои действия с партнерами по общению и решать совместные задачи [6; 18; 38]. Важно подчеркнуть, что, в отличие от коммуникативных способностей, которые являются врожденными задатками, коммуникативные умения формируются и развиваются исключительно в процессе обучения и практики общения [28]. К основным составляющим коммуникативных умений относятся умение слушать и вступать в диалог, участие в коллективном обсуждении проблем, владение монологической и диалогической формами речи, принятие мнения другого, интеграция в группу сверстников и построение продуктивного взаимодействия [33; 37]. Все эти умения формируются у ребенка в процессе повседневного общения с окружающими людьми [27].

Л. Р. Мунирова предлагает развернутую классификацию коммуникативных умений, выделяя три основные группы [28]. Первая группа – информационно-коммуникативные умения – включает в себя умение вступать в процесс общения, то есть выражать просьбы, приветствия, поздравления, приглашения, использовать вежливое обращение и вести дружественный разговор; умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, например, начинать разговор со знакомым и незнакомым человеком, соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами и взрослыми; а также умение соотносить средства вербального и невербального общения, то есть употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты и мимику [28]. Вторая группа – регуляционно-коммуникативные умения – состоит из умения согласовывать свои действия, мнения и установки с потребностями партнеров по общению; умения доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься; умения применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач, например, использовать речь, музыку, движения или графическую

коммуникацию для выполнения заданий с общей целью; а также умения оценивать результаты совместного общения, то есть критически оценивать себя и других, учитывать личный вклад каждого в общение, обсуждать и понимать результаты общения, принимать правильные решения, выражать согласие или несогласие, одобрение или неодобрение, оценивать соответствие вербального поведения невербальному [28]. Третья группа – аффективно-коммуникативные умения – основывается на способности делиться своими чувствами, интересами и настроением с партнером по общению, проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание и заботу к партнерам, а также оценивать эмоциональное поведение друг друга [9; 28].

О. Н. Сомкова определяет коммуникативные умения как владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, как «умение общаться и посредством общения успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи» [33]. В её подходе коммуникативные умения разделяются на речевые умения, невербальные умения и владение правилами речевого этикета [33]. Речевые умения включают способность слушать собеседника и правильно понимать его мысль, формулировать в ответ свое суждение, задавать вопросы, правильно выражать мысль посредством языка, менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия, поддерживать эмоциональный тон общения, следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли, а также слушать свою речь и контролировать ее нормативность [33]. Невербальные умения предполагают уместное использование мимики, жестов и поз, а также умение понимать эмоции собеседника [14; 33]. Правила речевого этикета включают в себя умение вступать в разговор, то есть понимать, когда и как начать его со знакомыми и незнакомыми людьми; умение поддерживать и завершать общение, то есть слышать и слушать, проявлять инициативу, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора, сравнивать, приводить примеры, возражать и оценивать; а также

умение использовать различные формы обращения к собеседнику при знакомстве, приветствии, приглашении к разговору и в других ситуациях [14; 33].

Таким образом, несмотря на разнообразие трактовок понятия «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе, их объединяет практическая направленность и указание на конкретные компоненты общения [27; 28; 33]. К ним относятся умение своевременно вступать в диалог и завершать его, используя соответствующие речевые обороты для установления контакта, умение поддерживать диалог, отвечать на вопросы, задавать вопросы в ходе диалога и слушать собеседника [6; 18]. Младший школьник должен научиться устанавливать отношения со своими сверстниками, а также уметь общаться с группой людей [16; 29].

С началом учебной деятельности общение ребёнка становится более целенаправленным [41]. С одной стороны, это происходит благодаря постоянному и активному воздействию учителя, с другой стороны – благодаря взаимодействию с одноклассниками [16]. Особенности общения младших школьников состоят в том, что для них реально существуют только две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», которые взаимодействуют между собой через иерархические связи [27; 29]. Наиболее важной для младшего школьника является сфера «ребенок – взрослый», так как именно здесь возникают новые психологические отношения «ребенок – учитель» [21; 27]. Фигура учителя для младшего школьника является наиболее значимой: от учителя зависит эмоциональное состояние класса и особенности построения взаимоотношений детей в классе [16; 21].

У ребенка младшего школьного возраста коммуникативные умения развиваются благодаря овладению средствами языка [8; 41]. Речь ребенка, как и взрослого человека, является одной из специфических форм человеческого сознания и одновременно его наглядным выразителем [8; 19]. По тому, как ребенок говорит в свободном диалоговом общении – то

есть отвечает на вопросы, рассказывает о взволновавших его явлениях и событиях, – можно составить представление о том, как он думает, как воспринимает и осмысливает окружающее [8; 29]. Важнейшим фактором становления коммуникативной деятельности является потребность и умение пользоваться языковыми средствами в речевой практике [18; 19].

Необходимо отметить ещё одну важную особенность младших школьников, которая позволяет более эффективно решать проблему формирования коммуникативных умений как средства их социальной адаптации [27; 41]. Дети этого возраста не утратили интереса к игре, и, что самое важное, игру они используют как пространство для отработки учебных умений [35; 41]. Следовательно, игру с таким же успехом можно использовать и для отработки коммуникативных умений, для решения жизненно важных в этом возрасте задач, для отработки социального поведения [14; 35]. В качестве основных средств развития коммуникативных умений младших школьников авторы называют коммуникативные игры, беседы и игровые задания [14; 28; 35]. Широкими возможностями для развития младших школьников обладает внеклассная деятельность [27]. Это связано с тем, что различные формы внеклассной деятельности, например, экскурсии, игры и упражнения, вызывают у детей большой интерес и увлечение, так как в процессе внеучебной деятельности у детей возникает возможность свободного выражения своих эмоций, чувств и собственного мнения, а также возможность свободно отвечать и задавать вопросы [27; 35]. Соответственно, всё это приводит к развитию коммуникативных умений младших школьников [14; 35].

Делая вывод, можно сказать, что коммуникативные умения представляют собой совокупность освоенных ребенком способов коммуникативной деятельности, позволяющих эффективно устанавливать, поддерживать и завершать контакты с окружающими, адекватно воспринимать и передавать информацию, согласовывать свои действия с партнерами и решать совместные задачи [6; 38; 40]. Начало обучения в

школе позволяет ребёнку занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности [27; 41]. Именно в этот период у большинства детей младшего школьного возраста складываются предпосылки для развития коммуникативных умений и навыков [29; 38].

1.2 Особенности полоролевого развития младших школьников

Полоролевые различия играют важную роль в развитии ребенка и оказывают значительное влияние на эффективность образовательного процесса [5; 31]. Эти различия затрагивают различные сферы жизни ребёнка, начиная от физических характеристик и заканчивая особенностями восприятия и общения [13; 36]. Младший школьный возраст, охватывающий период от семи до десяти лет, является сензитивным периодом для формирования и развития полоролевого поведения ребенка [27; 29]. Умение отождествлять себя с представителями своего пола, осваивать роль, соответствующую полу, принято рассматривать как показатель личностной зрелости и целостности человека [42]. В этот период происходит активная социализация, усвоение культурных норм, ценностей и моделей поведения, связанных с принадлежностью к мужскому или женскому полу [27; 31].

Понятие «полоролевое развитие» определяется как непрерывный процесс количественных изменений и качественных преобразований феминных, то есть женских, и маскулинных, то есть мужских, свойств личности [31]. По утверждению психологов, полоролевая идентичность формируется у детей к возрасту пяти-семи лет, а позже продолжается ее развитие и расширение опыта [5; 42]. Полоролевая идентичность представляет собой процесс отождествления ребенком себя с человеком определенного пола и обретения психологических черт и особенностей поведения человека того же или противоположного пола, включая типичное ролевое поведение [7; 31]. Еще одним важным элементом полоролевого

развития младших школьников является полоролевая социализация, которая включает в себя различные процессы усвоения норм, правил поведения и социальных установок в соответствии с культурными представлениями о роли мужчины и женщины в обществе [27; 31].

К старшему дошкольному возрасту у детей уже достаточно чётко прослеживаются четыре типа полоролевого поведения, выделенные Л. Э. Семёновой [31; 32]. Первый тип – маскулинный – подразумевает авторитет силы личности и независимость в поведении. Обладатели данного типа не терпят возражений, для них характерен соревновательный стиль поведения, и они предпочитают исключительно лидерские позиции. В основе этого типа лежит мужской авторитет [32]. Второй тип – феминный – представляет собой эмоционально-экспрессивный стиль поведения, которому присуща осторожность. В совместной деятельности обладатели данного типа поведения податливы и уступчивы, зачастую они ориентируются на других людей, стараются избегать конфликтов и сознательно ограничивают своё «исследовательское» пространство [32]. Третий тип – андрогинный – свободен от жесткой половой типизации. Люди данного типа имеют высокую социальную активность, взаимодействуют со всеми людьми и самостоятельно преодолевают трудности. Они всегда настойчивы, и такой тип поведения гармонично объединяет в себе маскулинные и феминные качества [32]. Четвертый тип – недифференцированный – отвергает мужской и женский стили поведения, у его обладателей отсутствуют полоролевые ориентиры. Данный тип пассивен и характеризуется отсутствием социального принятия в коллективе сверстников, что является причиной избегания контактов с кем-либо [32].

По представлению нейрофизиологов и нейропсихологов, различия детей разного пола зависят от особенностей головного мозга [13; 36]. У детей разного пола мозг развивается в разном темпе, в разной последовательности и, что особенно важно, в разные сроки [10; 13]. Это обуславливает целый ряд полоролевых особенностей в развитии младших

школьников. Девочки раньше, чем мальчики, осваивают речевые умения, следовательно, для них легче и проще осуществляется вербальная коммуникация, в то время как для мальчиков более естественным является использование невербального общения [5; 13]. Включение в темп урока у детей разного пола также различается: девочки включаются в работу на уроке сразу, с первых минут, а мальчики – через некоторое время [13; 36]. Мальчики, в отличие от девочек, долго не могут удерживать эмоциональное напряжение, поэтому они блокируют свой слуховой канал, и информация не доходит до их сознания [13]. Кроме того, мальчикам очень сложно переносить статическую нагрузку, поэтому они больше, чем девочки, отвлекаются на уроке, и у них возникает больше проблем с дисциплиной [13; 36]. Сенсорное восприятие развито у девочек значительно лучше, зато у мальчиков больше развито пространственное восприятие [10; 13]. Интеллектуальное развитие мальчиков проходит следующие стадии: на этапе усвоения действий им необходимо включать в образовательный процесс момент поиска, тогда они лучше смогут запомнить и, главное, понять принцип решения [13]. Внимание девочек во время урока сосредотачивается на учителе, тогда как у мальчиков – на одноклассниках [13]. Для мальчиков в большей степени характерна физическая агрессия [1]. Девочки очень ответственно относятся к обучению и переживают за оценки, тогда как мальчики мало переживают или вовсе не переживают за оценки, они менее ответственны в процессе обучения [13]. Также важно отметить, что в начальной школе девочки опережают в биологическом развитии мальчиков примерно на два года [13; 36].

Существует немало различий и в умственной деятельности мальчиков и девочек [13; 36]. Мальчики труднее выполняют сложные многоэтапные поручения взрослых, для них важно понять принцип и смысл задания, они труднее воспринимают объяснения, построенные по принципу от простого к сложному [13]. При этом мальчики лучше и быстрее выполняют задания на сообразительность, не терпят однообразия в заданиях и лучше

выполняют задания при ярком свете [13]. Новую информацию мальчики анализируют с помощью правого полушария, которое отвечает за пространственное, интуитивное и эмоционально-образное мышление [10; 13]. В свою очередь, девочки легче усваивают алгоритмы и правила, быстрее схватывают новый материал и любят задания на повторение [13]. Девочки часто используют ближнее зрение, воспринимают всё более детализировано и мыслят конкретнее [13]. Они лучше обучаются последовательно – от простого к сложному [13]. Новую информацию девочки анализируют с помощью левого полушария [10; 13]. Мужской и женский пол – это не только биологическое различие между людьми, но и различия психологические, различия в поведении, в проявлении эмоций, в общении, в социуме, в профессиональной деятельности и в семье [5; 31].

Исследователи, в частности В. А. Геодакян, В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман и другие, отмечают серьезные отличия между мальчиками и девочками младшего школьного возраста, которые необходимо учитывать при организации работы детей на уроке [10; 13; 36]. На психологическом уровне у девочек более развито левое полушарие, обеспечивающее регуляцию речи и письма; они имеют долговременную память, обладают наглядно-образным мышлением, адаптация к среде у них проходит через переживания, а иногда и эмоциональные срывы, при этом они легче переносят эмоциональный стресс и имеют субъективную самооценку, так как упор делается на испытываемые чувства и переживания [10; 13]. У мальчиков же более развито правое полушарие, отвечающее за распознавание и анализ зрительных образов, форм и структур предметов; они имеют кратковременную память, обладают абстрактным мышлением, демонстрируют лёгкую адаптацию к окружающей среде, но с трудом переносят стресс и имеют объективную самооценку [10; 13].

На физическом уровне девочки обладают меньшей массой тела, но большей грацией, гибкостью и подвижностью, они быстрее развивают точность и координацию движений, а их визуальное восприятие

информации происходит по горизонтали [13]. Мальчики же имеют относительно большую массу тела и физическую силу, у них менее развита точность и координация движений, а доминирует визуальный обзор пространственных образов по вертикали [13].

На когнитивном уровне у девочек доминирует количественный подход к изучению учебного материала, стройность и чёткость анализа, склонность к алгоритму и выполнению действия по шаблону, скорость внимания у них ниже, чем у мальчиков, и они имеют пристрастие к монологу и повествованию [13]. У мальчиков же доминирует качественный подход к изучению учебного материала, синтетический подход, умение обобщать на рациональной основе, высокая скорость концентрации внимания и склонность к диалогово-дискуссионной деятельности [13].

На поведенческом уровне девочки более скрытны, послушны и приветливы, они раньше, чем мальчики, понимают, какими их хотят видеть окружающие, демонстрируют высокий уровень чувствительности и социальной ответственности, у них преобладает слуховой способ понимания действительности, рано появляется интерес к чтению, они любят петь и рассказывать стихи [13; 31]. Мальчики же более оптимистичны и открыты, показатель гуманных отношений в совместной деятельности у них выше, чем у девочек, но при этом отмечается низкая способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения, у них более чёткое визуальное восприятие пространства, им интереснее смотреть иллюстрации, лепить, вырезать и конструировать [13; 31].

Таблица 1 – Условные полоролевые особенности мальчиков и девочек (согласно исследованиям В. А. Геодакян, В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман и др.) [10; 13; 36]

Различия	Девочки	Мальчики
Различия на психологическом уровне	Развито левое полушарие, обеспечивающее регуляцию речи и письма; имеют долговременную память; обладают наглядно-образным мышлением; адаптация к среде проходит через	Развито правое полушарие, отвечающее за распознавание и анализ зрительных образов, форм и структур предметов; имеют кратковременную

	переживания, а иногда и эмоциональные срывы; легче переносят эмоциональный стресс; субъективная самооценка, так как упор делается на испытываемые чувства и переживания	память; обладают абстрактным мышлением; лёгкая адаптация к окружающей среде; они с трудом переносят стресс; имеют объективную самооценку
Различия на физическом уровне	Обладают меньшей массой тела, но большей грацией, гибкостью и подвижностью; быстрее развивают точность и координацию движений; визуальное восприятие информации происходит по горизонтали	Относительно большая масса тела и физическая сила; менее развита точность и координация движений; доминирует визуальный обзор пространственных образов по вертикали
Различия на когнитивном уровне	Доминирует количественный подход к изучению учебного материала; стройность и чёткость анализа; склонность к алгоритму, выполнению действия по шаблону; скорость внимания ниже, чем у мальчиков; имеют пристрастие к монологу и повествованию	Доминирует качественный подход к изучению учебного материала; синтетический подход, умение обобщать на рациональной основе; высокая скорость концентрации внимания; склонность к диалогово-дискуссионной деятельности
Различия на поведенческом уровне	Скрытны, послушны, приветливы; раньше, чем мальчики, понимают, какими их хотят видеть окружающие; высокий уровень чувствительности и социальной ответственности; слуховой способ понимания действительности, рано появляется интерес к чтению, любят петь, рассказывать стихи	Более оптимистичны, открыты; показатель гуманных отношений в совместной деятельности выше, чем у девочек; низкая способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения; более чёткое визуальное восприятие пространства, им интереснее смотреть иллюстрации, лепить, вырезать, конструировать

Анализируя данные таблицы, можно сказать, что исследователи отмечают серьезные отличия между мальчиками и девочками младшего школьного возраста, которые необходимо учитывать при организации работы детей на уроке [10; 13; 36].

Полоролевые особенности младших школьников проявляются на следующих уровнях: генетическом, физическом, когнитивном, психологическом, поведенческом и коммуникационном [5; 31].

Существует четыре важных фактора, которые напрямую влияют на формирование полоролевых особенностей [31; 32]. Первый фактор – семья: родители выступают первичными агентами полоролевой социализации, поведение которых через образы мужского и женского поведения входят в структуру самосознания ребенка через непосредственное проявление старшим поколением маскулинности и фемининности [5; 31]. Второй фактор – школа: педагог передает детям социальный опыт полоролевого поведения, при этом пол педагога обуславливает выбор стиля общения и образовательных приоритетов [31]. Третий фактор – сверстники: детское сообщество представляет собой особую форму социального взаимодействия, развивающуюся через диалог, ролевую игру, самоорганизацию и напрямую влияющую на развитие различных качеств у ребенка [16; 17]. Четвертый фактор – общество и культура: транслируют культурные образы, знаки и символы мужского и женского мира, которые могут как способствовать, так и затруднять адекватную полоролевою социализацию [7; 31].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что знание полоролевых особенностей младших школьников имеет большое значение в процессе обучения вообще и формировании коммуникативных умений детей в частности [5; 13]. Это объясняется тем, что к началу школьного обучения дети уже сознательно усваивают нормы поведения, права и обязанности, нормативные знания и нравственные чувства, которые возникают под влиянием оценки со стороны взрослого [27; 29]. В процессе формирования и развития коммуникативных умений следует учитывать следующие полоролевые особенности: скорость концентрации внимания, мышление, речь, пристрастия детей (девочки к монологу и повествованию, мальчики к диалогово-дискуссионной деятельности), способ восприятия информации

мальчиками и девочками и другие [13; 36]. Все перечисленные полоролевые особенности младших школьников необходимо учитывать при организации учебного процесса, в том числе при формировании коммуникативных умений [31; 32].

1.3 Формы и методы формирования коммуникативных умений младших школьников

Формирование коммуникативных умений в младшем школьном возрасте приобретает особую значимость, поскольку именно в этот период происходит интенсивная социализация ребёнка: авторитет учителя дополняется или замещается авторитетом сверстников, расширяется круг общения, возникает потребность во взаимодействии и признании [16; 27]. Для эффективного развития коммуникативных умений необходим системный подход, сочетающий определённые организационные формы учебной деятельности и педагогические методы, каждый из которых обладает специфическим механизмом воздействия на коммуникативное развитие ребёнка [38; 40]. При этом важно учитывать полоролевые особенности младших школьников, поскольку мальчики и девочки по-разному воспринимают информацию, демонстрируют различные стили общения и предпочитают разные формы взаимодействия [13; 31].

Одной из организационных форм формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста является парная работа [38; 40]. Парная работа представляет собой форму организации учебной деятельности, при которой два ученика объединяются для выполнения общего задания, при этом партнёры могут быть как постоянными, так и сменными в зависимости от педагогических целей [35]. Данная форма является фундаментальной для развития коммуникативных навыков, поскольку создаёт минимальную, но достаточную социальную ситуацию для возникновения подлинного диалога [30]. Механизм формирования коммуникативных умений в парной работе заключается в том, что ребёнок

вынужден вступать в непосредственное речевое взаимодействие: ему необходимо не только сформулировать собственную мысль, но и адаптировать её для понимания партнёром, выслушать альтернативную точку зрения, аргументированно согласиться или возразить, договориться о распределении функций и последовательности действий [40]. С учетом полоролевых особенностей при организации парной работы целесообразно чередовать однородные пары (мальчик с мальчиком, девочка с девочкой) и смешанные пары [13; 31]. Однородные пары позволяют детям чувствовать себя более уверенно на начальном этапе, поскольку стиль общения внутри одного пола является для них более привычным [17]. В смешанных же парах мальчики и девочки учатся понимать особенности коммуникации друг друга: девочки осваивают более сдержанный и деловой стиль, а мальчики учатся более развернуто выражать свои мысли, что для них является более сложным [13]. Например, при взаимопроверке тетрадей ученик учится не просто указывать на ошибки, но и объяснять правило, на которое они опираются, при этом принимая критику в свой адрес без эмоционального сопротивления [38]. При чтении текста по ролям в паре дети осваивают интонационные средства выразительности, учатся подстраивать темп речи под партнёра, реагировать на его реплики [35]. Педагогическая ценность парной работы состоит в том, что она снижает уровень тревожности по сравнению с ответом у доски перед всем классом, создаёт условия для индивидуализации темпа общения, формирует ответственность не только за собственный результат, но и за успех партнёра, что является важнейшим компонентом коммуникативной культуры [30; 40]. Для младших школьников особенно важно, чтобы парная работа была чётко структурирована учителем: необходимо заранее определить роли, время выполнения, критерии успешного взаимодействия, а также предусмотреть этап рефлексии, на котором дети анализируют, что помогло им договориться, а что вызвало затруднения [38].

Еще одной организационной формой формирования коммуникативных умений является групповая работа, которая представляет собой более сложный вид социального взаимодействия для младших школьников [16; 35]. Групповая работа предполагает деление класса на малые группы численностью от трёх до пяти человек для решения учебной или творческой задачи, требующей кооперации усилий всех участников [30]. В отличие от парной работы, в группе структура общения усложняется: появляются динамические роли лидера, исполнителя, организатора, критика, что требует от детей более высоких коммуникативных компетенций [16]. Механизм развития умений в данной форме заключается в необходимости выработать единое мнение, согласовать разные точки зрения, распределить обязанности с учётом индивидуальных возможностей, представить коллективный результат [38; 40]. Учет полоролевых особенностей в групповой работе предполагает, что при формировании групп учитель должен стремиться к тому, чтобы в каждой группе были и мальчики, и девочки [13]. Исследования показывают, что смешанные группы работают более продуктивно, поскольку мальчики чаще генерируют идеи и берут на себя функции организаторов деятельности, а девочки обеспечивают более тщательную проработку деталей и поддерживают дисциплину общения [17; 31]. Однако важно периодически менять роли, чтобы девочки учились проявлять лидерские качества, а мальчики – внимательнее относиться к деталям и проявлять терпение [32]. Например, при создании коллажа по теме «Времена года» дети должны обсудить композицию, договориться, кто вырезает, кто клеит, кто подписывает элементы, как объединить индивидуальные вклады в целостный продукт [35]. При подготовке инсценировки басни необходимо не только выучить роли, но и согласовать мизансцены, интонации, темп действия, что требует постоянного диалога и взаимной корректировки [14]. Педагогическая ценность групповой работы состоит в том, что она моделирует реальные социальные ситуации, в которых успех зависит от способности к

кооперации, развивает навыки модерации дискуссии, конструктивного разрешения конфликтов, эмпатии и толерантности к чужому мнению [16; 35]. Для младших школьников важно, чтобы групповая работа была поэтапно введена: сначала учитель помогает детям освоить алгоритмы взаимодействия, затем постепенно передаёт функции управления группе [30]. Критически важным является этап рефлексии, на котором дети анализируют не только результат работы, но и процесс общения, обсуждают, кто помогал договариваться, какие фразы способствовали сотрудничеству, как удалось преодолеть разногласия [38].

Следующая организационная форма – фронтальная работа, которая при грамотной организации может способствовать развитию навыков публичной коммуникации [27]. Фронтальная работа, традиционно понимаемая как взаимодействие учителя со всем классом одновременно, для целей формирования коммуникативных умений должна трансформироваться из монолога педагога в полилог, в котором участвуют все ученики [6]. Сущность данной формы заключается в том, что учитель организует обсуждение проблемы, при котором дети не просто отвечают на вопросы, но и комментируют ответы одноклассников, задают уточняющие вопросы, дополняют или аргументированно оспаривают высказанные мнения [18]. С учетом полоролевых особенностей учителю важно знать, что девочки чаще готовы отвечать сразу и делать это развернуто, тогда как мальчикам требуется больше времени на обдумывание, и их ответы могут быть более краткими [13]. Учителю не следует торопить мальчиков с ответом и не стоит требовать от них такой же речевой развернутости, как от девочек [36]. В то же время девочек следует поощрять за краткость и четкость формулировок, а мальчиков – за попытки развернуто объяснить свою мысль [13]. Механизм развития коммуникативных навыков в такой работе состоит в освоении культуры публичного выступления: ребёнок учится формулировать мысль чётко и лаконично, удерживать внимание аудитории, использовать речевые клише для вступления в дискуссию, такие

как «Я хочу дополнить...», «Мне кажется, что...», «Я не согласен, потому что...», а также осваивает культуру слушания: не перебивать, фиксировать ключевые идеи, задавать вопросы по существу [14; 18]. Например, при обсуждении нравственного выбора героя сказки учитель может предложить алгоритм: сначала высказывается тот, кто хочет, затем те, кто хочет дополнить, потом те, кто хочет возразить, и в конце – обобщение [38]. Такая структура помогает детям освоить регламент дискуссии, уважать право каждого на высказывание [40]. Педагогическая ценность данной формы состоит в том, что она формирует навыки публичной речи, учит работать в условиях большой аудитории, развивает критическое мышление и способность к аргументации [6; 18]. Для младших школьников особенно важно, чтобы учитель моделировал образцы коммуникативного поведения: демонстрировал, как корректно возразить, как выразить согласие, как резюмировать обсуждение, поскольку дети в этом возрасте активно имитируют речевые паттерны значимых взрослых [8; 27].

Особого внимания заслуживает внеурочная деятельность как пространство для формирования коммуникативных умений [27]. Внеурочная деятельность, включающая кружки, секции, праздники, проекты, игры, представляет собой форму организации образовательного процесса за пределами академического урока, характеризующуюся более свободной, творческой и личностно-ориентированной атмосферой [27; 35]. В отличие от урока, где общение часто подчинено учебным задачам и оценивается, во внеурочной деятельности снимается оценочное давление, и общение становится естественной потребностью [14]. Для формирования коммуникативных умений данная форма обладает уникальным потенциалом, поскольку в ней дети вступают в коммуникацию на равных, проявляют инициативу, экспериментируют с разными ролями и стилями общения, получают немедленную обратную связь от сверстников [35]. С учетом полоролевых особенностей внеурочная деятельность позволяет учитывать интересы мальчиков и девочек: мальчикам больше интересны

подвижные, соревновательные формы (спортивные эстафеты, игры-соревнования, квесты), девочкам – творческие мастерские, театральные постановки, рукоделие [13; 31]. Однако важно создавать условия для того, чтобы и те, и другие осваивали разные виды деятельности [32]. Например, в театральной студии ребёнок учится не только выразительно читать текст, но и взаимодействовать с партнёрами на сцене, чувствовать ритм диалога, реагировать на импровизацию [14]; в школьном радио – формулировать мысли для невидимой аудитории, работать в команде редакторов, принимать критику [35]; в туристическом походе – договариваться о распределении обязанностей, оказывать поддержку в сложных ситуациях, разрешать бытовые конфликты [27]. Педагогическая ценность внеурочной деятельности состоит в том, что она позволяет проявить коммуникативные качества, которые могут быть скрыты в формальной учебной ситуации: лидерские способности, чувство юмора, эмпатию, креативность, а затем перенести эти качества в учебную деятельность [35]. Для младших школьников важно, чтобы внеурочная деятельность была добровольной, соответствовала их интересам, предоставляла возможности для выбора ролей и форм участия, поскольку именно внутренняя мотивация обеспечивает устойчивое развитие коммуникативных компетенций [27; 35].

На сегодняшний день существует несколько основных методов формирования коммуникативных умений, каждый из которых может быть адаптирован с учетом полоролевых особенностей [28; 35]. Один из наиболее эффективных методов – ролевые и сюжетно-ролевые игры [14; 35]. Этот метод особенно эффективен для младших школьников, поскольку соответствует их ведущей деятельности – игре, и опирается на образное, эмоционально-насыщенное мышление [41]. Механизм формирования коммуникативных умений в ролевой игре заключается в том, что, принимая роль «продавца», «врача», «учителя» или «журналиста», ребёнок вынужден освоить специфический речевой этикет, соответствующий данной социальной позиции: задавать вопросы, давать инструкции, выражать

благодарность, извиняться, убеждать [14; 28]. С учетом полоролевых особенностей важно предлагать детям игры с разными сюжетами, интересными и мальчикам, и девочкам [31]. Например, игра «Магазин» интересна всем, но можно вводить разные отделы: «Спорттовары» (интереснее мальчикам) и «Одежда и обувь» (интереснее девочкам) [13]. Игра «Больница» позволяет мальчикам осваивать роль врача-хирурга (активная, решительная роль) и врача-педиатра (заботливая, внимательная роль) [35]. Важно, чтобы каждый ребёнок попробовал себя в разных ролях, в том числе нестереотипных: мальчик – в роли воспитателя детского сада, девочка – в роли капитана корабля [31; 32]. Например, в игре «Магазин» дети отрабатывают формулы вежливости («Здравствуйте!», «Пожалуйста», «Спасибо за покупку»), учатся формулировать запросы и предложения, реагировать на «капризного покупателя» [14]; в игре «Интервью» осваивают навыки активного слушания, формулирования открытых вопросов, резюмирования полученной информации [35]. Педагогическая ценность метода состоит в том, что он развивает способность к децентрации – умению видеть ситуацию с позиции другого человека, что является фундаментом эмпатии и толерантности [8]; формирует речевую гибкость – способность адаптировать стиль общения к контексту и партнёру [18]; создаёт безопасную среду для экспериментов с коммуникативными стратегиями, поскольку ошибка в игре не влечёт реальных социальных последствий [35]. Для эффективного применения метода учитель должен чётко формулировать цели игры, подбирать ситуации, релевантные жизненному опыту детей, обеспечивать рефлекссию после игры, обсуждая, какие фразы помогли наладить контакт, какие вызвали недопонимание, как можно улучшить взаимодействие в следующий раз [14; 28].

Метод учебной дискуссии также является важным средством формирования коммуникативных умений, особенно в аспекте аргументации и отстаивания своей позиции [6; 18]. Для младших школьников дискуссия адаптируется к возрастным возможностям и упрощается до уровня

структурированного обсуждения [40]. Сущность метода заключается в том, что учитель создаёт ситуацию интеллектуального напряжения, в которой у детей возникают разные точки зрения, и организует процесс их согласования через аргументацию, вопросы и уточнения [6]. С учетом полоролевых особенностей важно учитывать, что мальчики более склонны к спору и дискуссии, они легче вступают в полемику, но иногда переходят на эмоциональные выпады или агрессию [1; 13]. Девочки же чаще избегают открытых споров, боятся испортить отношения [17]. Поэтому в дискуссии полезно вводить правила «Сначала повтори, потом возрази» и «Говори по очереди» [38]. Мальчиков следует учить аргументировать свою позицию без повышения голоса, а девочек – поощрять за смелость в выражении несогласия [31]. Механизм развития коммуникативных умений состоит в освоении культуры спора: ребёнок учится не просто настаивать на своём мнении, но и обосновывать его фактами, примерами, логическими связками; слушать контраргументы, оценивать их силу, при необходимости корректировать собственную позицию; использовать речевые клише для конструктивного взаимодействия, такие как «Я понимаю твою точку зрения, но...», «Давай рассмотрим другой пример...», «Что ты думаешь о...?» [18; 40]. Например, при обсуждении поступка героя литературного произведения учитель может предложить алгоритм: сначала каждый формулирует свою оценку, затем приводит один аргумент, потом дети слушают тех, кто думает иначе, и пытаются найти общие критерии оценки [38]. Такая структура помогает детям освоить логику аргументации, избежать эмоциональных выпадов, научиться видеть проблему с разных сторон [6; 40]. Педагогическая ценность метода состоит в том, что он развивает критическое мышление, формирует навыки публичного выступления, учит уважать чужое мнение даже при несогласии, что является основой демократической коммуникативной культуры [18; 27]. Для младших школьников особенно важно, чтобы учитель выступал в роли модератора: задавал направляющие вопросы, резюмировал этапы

обсуждения, моделировал образцы корректной полемики, поскольку дети в этом возрасте ещё не обладают достаточным опытом самостоятельного ведения дискуссии [38; 40].

Проектный метод также зарекомендовал себя как эффективное средство формирования коммуникативных умений [35; 38]. Он представляет собой организацию деятельности учащихся по созданию конечного продукта – презентации, макета, газеты, спектакля – в течение определённого времени, при этом процесс достижения результата требует планирования, распределения функций и постоянного взаимодействия участников [27]. Сущность метода для формирования коммуникативных умений заключается в том, что проект моделирует реальные ситуации сотрудничества, в которых успех зависит от способности к координации, а не только от индивидуальных усилий [35]. С учетом полоролевых особенностей в проектной деятельности важно распределять роли с учётом сильных сторон детей, но при этом периодически менять их [13]. Мальчики часто успешны в ролях, требующих пространственного мышления (конструирование, создание макетов) и поиска информации [13]. Девочки – в ролях, требующих внимания к деталям (оформление, редактирование текстов, создание иллюстраций) и организации работы [31]. Однако важно, чтобы каждый ребёнок попробовал себя в разных ролях [32]. Механизм развития навыков состоит в прохождении детьми всех стадий проектной деятельности [27]. На этапе планирования они учатся формулировать общие цели, распределять задачи с учётом интересов и возможностей, договариваться о критериях успеха [35]. На этапе реализации – обмениваться информацией, оказывать взаимопомощь, разрешать возникающие конфликты, адаптировать планы к изменяющимся условиям [38].

На этапе презентации – совместно готовить выступление, распределять роли в защите проекта, отвечать на вопросы аудитории [27]. Например, в проекте «Красная книга нашего края» одна группа детей ищет

информацию о редких видах, другая готовит иллюстрации, третья пишет тексты, а затем все вместе сводят материалы в единый продукт, что требует постоянного диалога о содержании, оформлении и структуре [35]. Педагогическая ценность метода состоит в том, что он развивает навыки долгосрочной кооперации, учит брать на себя ответственность за общий результат, формирует способность к рефлексии процесса взаимодействия [38; 40]. Для младших школьников важно, чтобы проект был краткосрочным, имел чёткую структуру, а учитель выступал в роли наставника, помогая детям освоить алгоритмы совместной работы, поскольку самостоятельное управление длительным проектом превышает их возрастные возможности [27; 35].

Наконец, коммуникативные тренинги и упражнения представляют собой специально разработанные короткие задания, направленные на отработку конкретного аспекта общения: точности формулировок, активного слушания, невербальной коммуникации, эмоционального контакта [14; 35]. Сущность метода заключается в том, что он позволяет изолировать и целенаправленно развивать отдельные компоненты коммуникативной компетенции, которые в естественной ситуации общения могут оставаться незамеченными [28]. С учетом полоролевых особенностей важно подбирать упражнения, которые тренируют «слабые» для каждого пола стороны [13]. Для мальчиков это упражнения на развитие вербальной коммуникации, точности формулировок, умения задавать вопросы и развернуто отвечать [13]. Для девочек – упражнения на развитие невербальной коммуникации, умения использовать жесты и мимику, а также на развитие уверенности в споре [31].

Механизм формирования умений состоит в многократном повторении определённого коммуникативного действия в безопасной, игровой форме, что способствует его автоматизации и переносу в реальные ситуации [35]. Например, упражнение «Испорченный телефон» тренирует точность передачи информации и внимательность к словам партнёра [14];

упражнение «Комплимент» развивает способность формулировать позитивную обратную связь, глядя в глаза собеседнику [35]; упражнение «Рисунок по инструкции», когда один ребёнок описывает фигуру, не показывая её, а другой должен нарисовать по описанию, формирует навыки ясной речи и активного слушания [38]. Педагогическая ценность метода состоит в том, что он предоставляет детям возможность осознанно практиковать коммуникативные стратегии, получать немедленную обратную связь, анализировать ошибки без риска социальных последствий [14]. Для эффективного применения метода учитель должен чётко формулировать цель каждого упражнения, обеспечивать рефлекссию после выполнения (обсуждая, что было трудно, что получилось, как можно улучшить), связывать результаты тренинга с реальными ситуациями общения в классе [35; 38].

Таким образом, формирование коммуникативных умений младших школьников требует комплексного использования различных организационных форм и методов, каждый из которых вносит свой вклад в развитие разных аспектов коммуникативной компетенции [38; 40]. При этом учёт полоролевых особенностей является не дополнительным, а необходимым условием эффективности этой работы [5; 13]. Игнорирование различий между мальчиками и девочками в восприятии, переработке информации, стилях общения и предпочтениях приводит к тому, что часть детей оказывается в менее благоприятных условиях [31; 36]. Учёт же этих особенностей позволяет создать такую образовательную среду, в которой и мальчики, и девочки могут успешно развивать свои коммуникативные умения, дополняя друг друга и осваивая те способы общения, которые в силу их природных особенностей являются для них менее естественными, но необходимыми для успешной социализации в современном обществе [13; 27; 32].

Выводы по главе 1

В первой главе был проведён теоретический анализ проблемы формирования коммуникативных умений младших школьников с учётом их полоролевых особенностей. Изучением развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста занимались такие исследователи, как А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, Т. П. Гаврилова, А. Б. Добрович, Я. Л. Коломинский, А. Г. Ковалев, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, Н. П. Царева и другие, которые обращали особое внимание на вопросы межличностного общения детей и устранение различных препятствий психологического и социального характера [6; 8; 12; 16; 27; 29; 37]. В результате анализа различных подходов к определению понятия было установлено, что коммуникативные умения представляют собой совокупность освоенных ребёнком способов сознательной коммуникативной деятельности, позволяющих эффективно устанавливать, поддерживать и завершать контакты с окружающими, адекватно воспринимать и передавать информацию, согласовывать свои действия с партнёрами по общению и решать совместные задачи. В отличие от коммуникативных способностей, которые являются врождёнными задатками, коммуникативные умения формируются и развиваются исключительно в процессе обучения и практики общения [28; 33; 38]. К основным составляющим коммуникативных умений относятся умение слушать и вступать в диалог, участие в коллективном обсуждении проблем, владение монологической и диалогической формами речи, принятие мнения другого, интеграция в группу сверстников и построение продуктивного взаимодействия [6; 18; 33]. Младший школьный возраст (7–10 лет) является сензитивным периодом для формирования коммуникативных умений, поскольку именно в это время происходит интенсивная социализация ребёнка, расширяется круг общения, а авторитет учителя дополняется авторитетом сверстников [27; 29; 41].

Анализ полоролевых особенностей младших школьников показал, что полоролевое развитие определяется как непрерывный процесс

количественных изменений и качественных преобразований феминных (женских) и маскулинных (мужских) свойств личности [31]. По утверждению психологов, полоролевая идентичность формируется у детей к возрасту пяти-семи лет, а позже продолжается её развитие и расширение опыта [5; 42]. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования полоролевой идентичности, и игнорирование полоролевых особенностей снижает эффективность образовательного процесса [13; 32]. Различия между мальчиками и девочками носят не только биологический, но и глубокий психофизиологический характер. Нейрофизиологические данные свидетельствуют о разном темпе и последовательности развития мозга: у девочек лучше развито левое полушарие (речь, память, алгоритмы), у мальчиков – правое (пространственное восприятие, интуиция) [10; 13; 36]. Это обуславливает различия в учебной деятельности: девочки быстрее включаются в работу, лучше воспринимают информацию на слух, ответственнее относятся к оценкам и предпочитают монологическую речь, тогда как мальчики требуют больше времени на включение, лучше воспринимают информацию визуально, склонны к диалогово-дискуссионной деятельности, хуже переносят статическую нагрузку и эмоциональное напряжение [13; 36]. Существует четыре типа полоролевого поведения (маскулинный, феминный, андрогинный, недифференцированный), причём андрогинный тип считается наиболее гармоничным [32]. На формирование этих особенностей влияют четыре основных фактора: семья, школа, сверстники и общество [5; 31]. Учёт этих различий необходим для правильной организации коммуникации на уроке и формирования коммуникативных умений [13; 31].

Рассмотрение организационных форм и методов формирования коммуникативных умений позволило выявить, что каждая организационная форма имеет свой специфический механизм воздействия. Парная работа снижает тревожность и учит ответственности за партнёра, создавая

минимальную социальную ситуацию для возникновения подлинного диалога [30; 38; 40]. Групповая работа моделирует сложные социальные ситуации, требуя кооперации и распределения ролей, что способствует развитию навыков модерации дискуссии и конструктивного разрешения конфликтов [16; 35]. Фронтальная работа при грамотной организации должна трансформироваться из монолога педагога в полилог, что развивает навыки публичного выступления и культуру слушания [6; 18]. Внеурочная деятельность создаёт естественную среду для общения без оценочного давления, позволяя детям проявить скрытые коммуникативные качества и экспериментировать с разными стилями общения [27; 35]. Методы формирования коммуникативных умений также подбираются в соответствии с возрастом и задачами. Ролевые и сюжетно-ролевые игры позволяют освоить речевой этикет и децентрацию (умение видеть ситуацию с позиции другого человека), что является фундаментом эмпатии и толерантности [14; 28; 35]. Учебная дискуссия учит аргументации и культуре спора, развивает критическое мышление и умение уважать чужое мнение [6; 18; 40]. Проектный метод развивает навыки долгосрочной кооперации, учит брать на себя ответственность за общий результат и формирует способность к рефлексии процесса взаимодействия [27; 35; 38]. Коммуникативные тренинги и упражнения позволяют отработать конкретные навыки (точность формулировок, активное слушание, невербальную коммуникацию) в безопасной среде, а проблемные ситуации мотивируют к общению через необходимость решения задачи [14; 28; 35]. Критически важным элементом во всех формах и методах является рефлексия и роль учителя как модератора и примера коммуникативного поведения [38; 40].

Таким образом, теоретический анализ показал, что формирование коммуникативных умений младших школьников с учётом полоролевых особенностей требует системного подхода, сочетающего различные организационные формы и методы, а также учёта психофизиологических и

поведенческих различий между мальчиками и девочками. Полученные теоретические выводы стали основой для организации эмпирического исследования, представленного во второй главе данной работы [34].

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ ПОЛОРОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

2.1 Диагностика уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников разного пола

Для достижения цели исследования и апробации подходов, разработанных в первой главе, было организовано эмпирическое исследование.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Кунашакская средняя общеобразовательная школа». В исследовании приняли участие учащиеся 2 «А» класса в количестве 23 человек, из них 11 мальчиков и 12 девочек. Возраст участников на момент проведения диагностики составлял от 7 до 9 лет, что полностью соответствует младшему школьному возрасту [29; 41]. Важно отметить, что выборка является естественной и сбалансированной по полу, что позволяет проводить сравнительный анализ коммуникативных умений мальчиков и девочек. Предварительно было получено информированное согласие родителей (законных представителей) на участие детей в диагностическом исследовании, а также согласие администрации школы и классного руководителя на проведение диагностики в учебное и внеурочное время.

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников и определение степени выраженности половых различий в коммуникативной сфере. Для достижения этой цели были поставлены следующие конкретные задачи: подобрать и обосновать диагностический инструментарий, соответствующий возрасту детей и цели исследования; организовать и провести диагностическое обследование в соответствии с этическими и методическими нормами; зафиксировать и обработать

полученные данные (количественно и качественно); выявить специфические особенности коммуникативных умений мальчиков и девочек; на основе полученных данных подготовить основу для разработки методического материала по формированию коммуникативных умений с учётом полоролевых различий.

При выборе конкретных методик автор руководствовался рядом принципов, выделенных в работах Г. А. Цукерман [38; 40] и А. Г. Асмолова с соавторами [2]. Во-первых, принцип возрастной адекватности: методики должны быть понятны и выполнимы для детей 7–9 лет, не требовать сформированных навыков чтения и письма на высоком уровне, использовать игровые или проективные формы предъявления материала. Во-вторых, принцип валидности: методики должны измерять именно те конструкты, которые заявлены как предмет исследования – коммуникативные умения и полоролевые особенности. В-третьих, принцип комплексности: использование нескольких методик позволяет получить объёмную картину, сочетая данные о вербальном и невербальном поведении, о реальном взаимодействии и о субъективных представлениях ребёнка. В-четвёртых, принцип экономичности: методики не должны занимать много времени и вызывать утомления у детей, поскольку младшие школьники быстро утомляются при однотипной работе [13]. С учётом этих принципов были отобраны две основные методики и один дополнительный метод наблюдения. Основной акцент сделан на методике «Рукавички» Г. А. Цукерман для диагностики коммуникативных умений и на проективной методике Рене Жиля для выявления полоролевых особенностей общения. Наблюдение используется как вспомогательный метод, позволяющий верифицировать данные, полученные в искусственной диагностической ситуации.

Первая методика «Рукавички» является широко известным и апробированным инструментом диагностики коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников [39]. Методика

позволяет оценить уровень сформированности таких ключевых коммуникативных умений, как умение договариваться, находить общее решение, учитывать позицию партнёра, оказывать взаимопомощь и осуществлять взаимный контроль в процессе совместной деятельности. Важно, что методика диагностирует не столько продукт деятельности (рисунок), сколько процесс взаимодействия между детьми, что полностью соответствует деятельностному подходу, разработанному в трудах А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина [19; 41].

Процедура проведения методики подробно описана в литературе [39; 40] и включает следующие этапы. Предварительный этап: учителю или психологу необходимо подготовить бланки для каждой пары испытуемых. Бланк представляет собой лист бумаги формата А4, на котором изображены контуры двух одинаковых рукавичек (левая и правая) без каких-либо узоров и цвета. Для каждой пары детей рукавички идентичны по форме и размеру. Также подготавливаются наборы цветных карандашей (не менее 6 цветов: красный, синий, жёлтый, зелёный, коричневый, чёрный) – одинаковые для каждого ребёнка в паре. Инструкция для детей зачитывается дословно: «Ребята, сейчас мы будем выполнять интересное задание. Посмотрите, перед каждым из вас лежит картинка с рукавичкой. Но рукавички не простые, они не раскрашены. Ваша задача – сделать так, чтобы рукавички стали парой, то есть были раскрашены одинаково. У каждого из вас есть цветные карандаши. Вы не можете смотреть на рукавичку соседа, но вы можете разговаривать, спрашивать друг у друга, договариваться. Постарайтесь, чтобы ваши рукавички получились одинаковыми – и по цвету, и по узору. Если вы договоритесь, у вас получится настоящая пара. Начинайте работать». Важно подчеркнуть, что дети не должны видеть работу друг друга, поэтому между ними можно поставить небольшую ширму или попросить их сидеть спинкой друг к другу. Время выполнения задания не ограничивается, но, как показывает практика, большинство пар укладываются в 5–10 минут. Если дети не укладываются в это время или

начинают конфликтовать, допускается мягкое подбадривание, но без подсказок по содержанию задания.

В процессе выполнения задания исследователь (или учитель) фиксирует в протоколе наблюдения следующие параметры: как дети начинают работу (сразу приступают к раскрашиванию или сначала обсуждают); какие речевые высказывания используют («давай сделаем так», «а ты как думаешь?», «нет, я хочу по-другому», «ты неправильно понял» и т.д.); задают ли они уточняющие вопросы; возникает ли необходимость в переговорах по ходу работы; как реагируют на возникающие разногласия (обижаются, настаивают на своём, уступают, предлагают компромисс); проявляют ли взаимопомощь (например, подсказывают цвет, если видят, что партнёр ошибается). По окончании работы собираются рисунки, а также фиксируется результат: совпали рукавички полностью, частично или не совпали. Важно также обратить внимание на то, радуются ли дети результату, гордятся ли совместной работой, или же расходятся не обсудив результат. В данной работе рисунки детей сохраняются для последующего качественного анализа, поскольку, как отмечают исследователи, детские рисунки могут служить дополнительным источником информации о характере взаимодействия [13; 29].

Для выявления полоролевых особенностей общения младших школьников была выбрана проективная методика Рене Жиля [24]. Эта методика широко используется в возрастной и педагогической психологии, поскольку позволяет получить данные о том, как ребёнок воспринимает себя и других в различных социальных ситуациях, какие предпочтения и установки у него сформированы. Методика адаптирована для детей от 6 до 12 лет, что полностью соответствует возрасту испытуемых в данном исследовании. Её преимущество заключается в проективном характере: ребёнок проецирует свой реальный опыт отношений на изображённые ситуации, не осознавая, что его ответы будут интерпретироваться [24]. Это

снижает вероятность социально желательных ответов, что особенно важно при исследовании полоролевых установок, которые могут быть подвержены влиянию стереотипов.

Стимульный материал методики Рене Жиля представляет собой набор из 42 картинок (или текстовых описаний ситуаций, сопровождаемых рисунками), на которых изображены дети и взрослые в различных типичных жизненных ситуациях. Ситуации охватывают сферу отношений с матерью, отцом, братьями и сёстрами, учителем, друзьями, а также ситуации одиночества, конфликта и др. Процедура проведения заключается в следующем. Ребёнку последовательно предъявляются картинки, и по каждой из них задаётся вопрос: «Как ты думаешь, где здесь место тебя?», «Кого из этих детей ты выберешь?», «Кто из этих взрослых тебе нравится больше?» и т.п. Ребёнок указывает на соответствующего персонажа или выбирает вариант ответа. В некоторых заданиях требуется выбрать не одного, а нескольких персонажей или расположить их в порядке предпочтения. Время проведения методики составляет 15–20 минут в зависимости от темпа работы ребёнка. Для младших школьников рекомендуется проводить методику индивидуально, чтобы избежать влияния ответов других детей и иметь возможность задать уточняющие вопросы. В рамках данного исследования методика проводилась во второй половине дня, в отдельном кабинете, в спокойной доброжелательной обстановке.

Обработка результатов методики Рене Жиля включает количественный и качественный этапы. Количественная обработка предполагает подсчёт баллов по следующим шкалам, каждая из которых отражает тот или иной аспект межличностных отношений: отношение к матери; отношение к отцу; отношение к братьям и сёстрам; отношение к учителю; отношение к друзьям (сверстникам); любознательность; стремление к доминированию (лидерству); стремление к общению в больших группах; стремление к общению в малых группах; отношение к

конфликту (способы реагирования на фрустрацию). Для целей данного исследования особое значение имеют шкалы, отражающие предпочтения в выборе партнёров по общению (мальчики или девочки), стремление к лидерству и способы реагирования в конфликтных ситуациях. Именно эти показатели позволяют выявить полоролевые различия в коммуникативной сфере [31; 32]. Качественный анализ включает интерпретацию наиболее характерных ответов, выявление противоречий между ответами на разные задания, анализ рисунков (если ребёнок делает пометки на картинках). По результатам методики можно сделать вывод о том, насколько ребёнок адаптирован в системе межличностных отношений, какие полоролевые стереотипы у него сформированы, какие стили общения он предпочитает.

Как справедливо отмечают А. А. Бодалев и Б. Ф. Ломов, любое диагностическое исследование, особенно в области психологии общения, не может ограничиваться только экспериментальными методиками, поскольку в искусственных условиях многие важные особенности поведения могут не проявиться [6; 20]. Поэтому в настоящем исследовании используется метод педагогического наблюдения за свободным общением детей в естественных условиях. Наблюдение проводилось в течение двух недель (10 учебных дней) на переменах, во время подготовки к урокам, на уроках в моменты групповой работы, а также внеурочной деятельности.

Схема наблюдения была разработана на основе рекомендаций Я. Л. Коломинского [16] и В. С. Мухиной [29] и включала следующие параметры: инициативность вступления в контакт (ребёнок сам подходит к другим, ждёт, когда подойдут к нему, избегает контактов); предпочтение партнёров по общению (общается преимущественно с детьми своего пола, противоположного пола, смешанно); использование вербальных и невербальных средств общения (развёрнутая речь, короткие фразы, жесты, мимика, прикосновения); умение разрешать конфликты (уступает, настаивает, обращается за помощью к взрослому, агрессивен); эмоциональный фон общения (преобладание положительных, нейтральных

или отрицательных эмоций); длительность общения с одним партнёром (быстро переключается, долго играет/разговаривает); роли в группе (лидер, ведомый, наблюдатель, изолированный). Наблюдение велось не направленно (без вмешательства в естественный ход событий) и фиксировалось в дневнике наблюдений с указанием даты, времени, ситуации и конкретных проявлений поведения детей. Для повышения достоверности данных наблюдение проводилось автором исследования лично, а также привлекались данные наблюдений классного руководителя (по предварительной договорённости). Полученные в ходе наблюдения данные использовались для уточнения и дополнения результатов, полученных с помощью методик, а также для проверки гипотезы о наличии полоролевых различий в коммуникативных умениях [27].

Диагностическое исследование проводилось в несколько этапов, строго в соответствии с разработанным планом. Первый этап (организационный) включал получение необходимых разрешений, согласование сроков с администрацией школы и классным руководителем, подготовку бланков, стимульного материала, протоколов. Второй этап (проведение методики «Рукавички») занял один учебный день: дети работали в парах во время динамической паузы или во внеурочное время. Пары формировались произвольно, но с учётом того, чтобы среди них присутствовали как однополые пары (мальчик-мальчик, девочка-девочка), так и разнополые (мальчик-девочка). Это позволит в дальнейшем сравнить эффективность взаимодействия в разных типах пар. Третий этап (проведение методики Рене Жиля) проводился индивидуально в течение нескольких дней, чтобы каждый ребёнок мог выполнить задания в комфортном для себя темпе, без спешки и стресса. Кабинет для проведения диагностики был выбран отдельный (кабинет психолога или свободный класс), чтобы исключить отвлекающие факторы и обеспечить конфиденциальность ответов. Четвёртый этап (наблюдение) проводился параллельно с первыми тремя этапами и продолжался в течение двух

недель, чтобы охватить разные виды деятельности и разные дни недели (так как поведение детей может различаться в понедельник и пятницу, на первой и последней перемене и т.д.). Пятый этап (обработка данных) включал первичную систематизацию протоколов, количественный подсчёт баллов, качественный анализ рисунков и ответов, формирование сводных таблиц по классу в целом и в разрезе по полу.

Для интерпретации полученных данных была разработана трехуровневая система оценки, основанная на подходах, предложенных в работах Г. А. Цукерман [38; 40] и Л. Э. Семёновой [31; 32]. Эта система позволяет дифференцировать детей по степени сформированности коммуникативных умений и выраженности полоролевых особенностей.

По методике «Рукавички» выделяются следующие уровни. Высокий уровень: рукавички совпадают полностью (или почти полностью: цветовая гамма и основные элементы узора идентичны, допустимо незначительное расхождение в мелких деталях, о котором дети договорились устно). В процессе работы дети активно обсуждают, задают вопросы, уточняют, аргументируют свои предложения, приходят к согласию без помощи взрослого. В случае возникновения разногласий дети находят компромисс (например, «давай сначала сделаем так, как ты хочешь, а потом добавим мою деталь»). Дети демонстрируют взаимопомощь и взаимный контроль: один замечает, что другой ошибается, и мягко поправляет его. Эмоциональный фон работы положительный, дети улыбаются, радуются общему результату, демонстрируют гордость за совместно выполненное задание. Средний уровень: рукавички совпадают частично: например, совпадают по основному фону (оба красные), но расходятся в деталях (один нарисовал полосы, другой – кружочки); или совпадают по узору, но различаются по цвету. В процессе работы дети обсуждают, но не всегда приходят к согласию; иногда требуется незначительная помощь или напоминание взрослого («А вы договорились? Какой цвет выбрали?»). Дети могут спорить, настаивать на своём, но в итоге либо один уступает, либо

задание оставляют несогласованным. Взаимопомощь проявляется эпизодически. Эмоциональный фон может быть неровным: в начале работы дети активны и позитивны, но при возникновении трудностей могут раздражаться, обижаться или замолкать. После завершения задания могут не проявлять интереса к результату партнёра. Низкий уровень: рукавички не совпадают: различаются и по цвету, и по узору. В процессе работы дети не договариваются (каждый раскрашивает свою рукавичку самостоятельно, не разговаривая, или разговаривают на отвлечённые темы). Либо наблюдается активное противодействие («Я хочу синим, а ты делай как хочешь», «Не смотри на меня»). Дети не задают вопросов, не уточняют, не пытаются согласовать действия. При попытке взрослого вмешаться могут отвечать «мы не можем договориться», «он меня не слушает». Взаимопомощь отсутствует. Эмоциональный фон негативный: дети раздражены, обижены, злы, либо безразличны к заданию и друг к другу.

По методике Рене Жиля оценка проводится по каждой шкале отдельно, а затем формируется общий профиль. Для целей данного исследования особый интерес представляют шкалы, связанные с предпочтением партнёров по полу, лидерством и способами реагирования в конфликте. Высокий уровень по шкале «предпочтение партнёров» означает, что ребёнок гибко выбирает партнёров: в одних ситуациях отдаёт предпочтение детям своего пола, в других – противоположного, в зависимости от контекста. Это свидетельствует об отсутствии жёстких полоролевых стереотипов и развитой коммуникативной компетентности. Средний уровень: ребёнок преимущественно (в 70% и более ситуаций) выбирает партнёров своего пола, но в некоторых ситуациях допускает взаимодействие с детьми противоположного пола. Низкий уровень: ребёнок всегда и во всех ситуациях выбирает только детей своего пола (или, реже, только противоположного – что может свидетельствовать о трудностях идентификации). По шкале «стремление к лидерству» высокий уровень соответствует уверенному лидерству без доминирования (ребёнок может

взять на себя роль организатора, но при этом прислушивается к мнению других); средний уровень – эпизодическое проявление лидерских качеств или, напротив, пассивное подчинение; низкий уровень – либо выраженное авторитарное доминирование (до подавления других), либо полная неспособность к лидерству (отказ от ответственности). По шкале «отношение к конфликту» высокий уровень предполагает конструктивные способы разрешения конфликта (переговоры, поиск компромисса, обращение к правилам); средний уровень – уход от конфликта или подчинение без борьбы, либо импульсивная реакция, быстрое забывание ссоры; низкий уровень – агрессивные реакции (драка, крик, обзывательство) либо длительная фиксация на конфликте с отказом от дальнейшего общения.

Данные педагогического наблюдения не оцениваются по жёстким шкалам, а служат для качественного дополнения и проверки полученных результатов. Например, если по методике Рене Жиля ребёнок демонстрирует высокий уровень гибкости в выборе партнёров, а в наблюдении он всегда играет только с мальчиками (или только с девочками), это может указывать на рассогласование между субъективными установками и реальным поведением, что требует отдельного анализа.

Все полученные результаты фиксируются в индивидуальных протоколах, заносятся в сводную таблицу (с разделением на мальчиков и девочек), а затем подвергаются количественному и качественному анализу. Результаты констатирующего эксперимента будут представлены в следующем параграфе.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента и выявление полоролевых различий в коммуникативных умениях

После проведения диагностического обследования в соответствии с методиками, описанными в параграфе 2.1, полученные данные были подвергнуты количественной и качественной обработке. В данном

параграфе представлены результаты констатирующего эксперимента по каждой методике отдельно, проведён сравнительный анализ показателей мальчиков и девочек, а также выявлены основные полоролевые различия в коммуникативных умениях младших школьников. Всего в констатирующем эксперименте приняли участие 23 ребёнка, из них 11 мальчиков и 12 девочек в возрасте 7–9 лет.

В диагностике по методике «Рукавички» Г. А. Цукерман дети работали в парах. Поскольку в классе 23 ученика, одна тройка была сформирована так, чтобы каждый ребёнок смог поучаствовать (пары формировались на разных этапах, но для анализа взяты основные 11 пар и одна работа в тройке, где оценивалось взаимодействие каждого с каждым). Всего было проанализировано 12 взаимодействий (включая тройку). Из них однополых пар (мальчик-мальчик) было 4, однополых пар (девочка-девочка) – 5, разнополых пар – 3. Анализ результатов показал, что высокий уровень сформированности умения договариваться и согласовывать действия продемонстрировали 7 детей (30,4% от общего числа участников). Их рукавички совпали полностью: дети использовали одинаковые цвета и узоры, в процессе работы активно обсуждали свои решения, задавали уточняющие вопросы, договаривались о последовательности действий. В парах с высоким уровнем наблюдалась взаимопомощь: если один ребёнок замечал, что партнёр ошибается, он мягко поправлял его, объяснял, как нужно сделать. Эмоциональный фон был положительным, дети улыбались, радовались результату, гордились совместной работой. Например, в одной из пар девочек девочки не только договорились о цвете (розовый и красный), но и придумали единый узор из сердечек и точек, причём каждая рисовала свой элемент, но перед этим проговаривала его.

Средний уровень показали 10 детей (43,5%). У этих детей рукавички совпали частично. Например, в одной паре мальчиков оба выбрали синий цвет для фона, но один нарисовал полосы, а другой – кружочки. В другой паре девочек совпал узор (цветы), но различался цвет: одна выбрала

жёлтый, другая – оранжевый. В процессе работы дети вступали в диалог, но не всегда могли прийти к полному согласию. В некоторых случаях требовалась незначительная помощь взрослого в виде напоминания о необходимости договориться. После завершения задания дети не всегда проявляли интерес к результату партнёра, но явного недовольства не выражали. Низкий уровень показали 6 детей (26,1%). Их рукавички не совпали, различаясь и по цвету, и по узору. В процессе работы дети либо вообще не вступали в диалог (каждый рисовал молча), либо общались на отвлечённые темы, либо возникали конфликты. Например, в одной паре мальчиков один настаивал на красном цвете, другой – на синем, в итоге каждый раскрасил свою рукавичку в свой цвет, не сделав ни одного общего элемента. Взаимопомощь отсутствовала, эмоциональный фон был негативным (раздражение, обида) либо безразличным.

При анализе результатов с учётом пола были выявлены заметные различия. Среди девочек (12 человек) высокий уровень показали 5 девочек (41,7%), средний уровень – 5 девочек (41,7%), низкий уровень – 2 девочки (16,6%). Среди мальчиков (11 человек) высокий уровень показали 2 мальчика (18,2%), средний уровень – 5 мальчиков (45,4%), низкий уровень – 4 мальчика (36,4%). Таким образом, девочки в целом продемонстрировали более высокие результаты по умению договариваться и согласовывать действия. Доля девочек с высоким уровнем (41,7%) более чем в два раза превышает долю мальчиков с высоким уровнем (18,2%). И наоборот, доля мальчиков с низким уровнем (36,4%) более чем в два раза превышает долю девочек с низким уровнем (16,6%). Эти данные согласуются с исследованиями нейропсихологов о более раннем развитии вербальной коммуникации и социальной ответственности у девочек в младшем школьном возрасте [13; 36]. Сравнительные результаты наглядно представлены на рисунке 1.

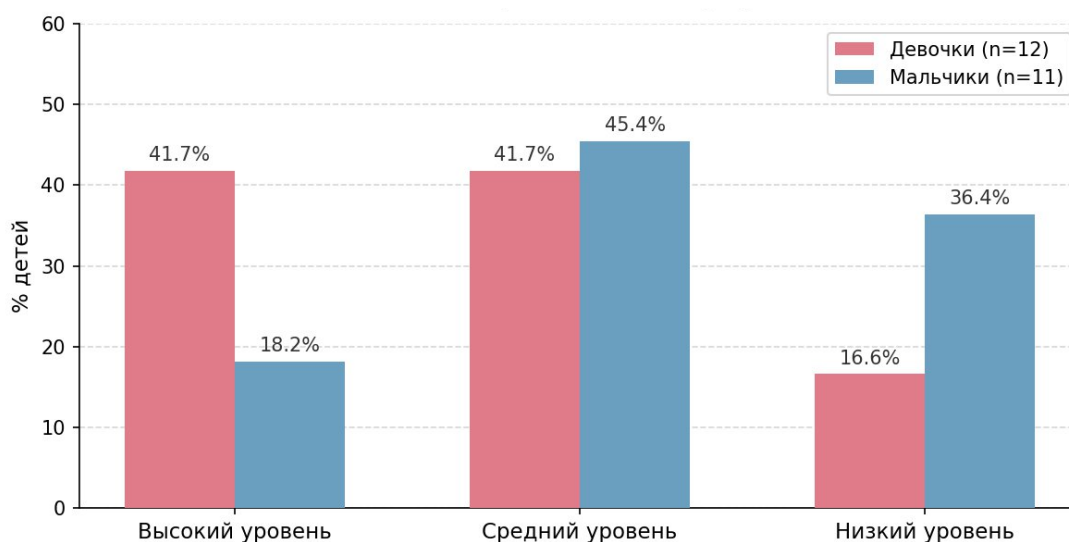


Рисунок 1 – Уровни сформированности умения договариваться (методика «Рукавички», Г.А. Цукерман)

Качественный анализ процесса взаимодействия показал, что девочки чаще использовали развёрнутые речевые высказывания: «Давай сделаем так: сначала я нарисую солнышко, а ты – травку, а потом поменяемся», «А что ты думаешь, если мы выберем жёлтый?», «Мне кажется, что красный будет красивее, а ты как считаешь?». Мальчики чаще использовали короткие фразы («Красный», «Нет, синий», «Я так хочу»), а также невербальные средства (жесты, кивки, указания рукой). В разнополых парах было замечено, что инициаторами обсуждения почти всегда выступали девочки, тогда как мальчики либо соглашались, либо настаивали на своём без развёрнутой аргументации. В одной из разнополых пар девочка пыталась трижды предложить разные варианты узора, а мальчик каждый раз отвечал «Нет, я хочу квадратики», после чего девочка уступила. Эта пара показала средний результат.

Качественный анализ рисунков рукавичек, сохранённых в оригинале, позволил выявить интересные полоролевые особенности. Девочки чаще выбирали «тёплые» цвета: розовый (8 из 12 девочек), красный (6), жёлтый (5), оранжевый (4), фиолетовый (3). В узорах у девочек преобладали цветы (9 человек), сердечки (7), звёздочки (5), волны (4), точки (6). Мальчики чаще выбирали «холодные» и тёмные цвета: синий (9 из 11 мальчиков), зелёный (6), коричневый (4), чёрный (3). В узорах у мальчиков преобладали

геометрические фигуры: квадраты (7 человек), треугольники (6), полосы (8), а также изображения, имитирующие технические объекты: шестерёнки, молнии, колёса (4 человека). В парах, достигших высокого уровня, наблюдалось смешение «девичьих» и «мальчишеских» элементов. Например, в одной разнополой паре на рукавичках одновременно присутствовали и цветы (предложенные девочкой), и геометрические полосы (предложенные мальчиком). В парах с низким уровнем каждый ребёнок рисовал исключительно «свои» элементы, не предпринимая попыток согласования. Эти данные подтверждают выводы В. Д. Еремеевой и Т. П. Хризман о том, что мальчики и девочки по-разному воспринимают и кодируют визуальную информацию, а также имеют различные эстетические предпочтения [13].

Методика Рене Жиля проводилась индивидуально с каждым из 23 детей. Обработка результатов включала подсчёт баллов по шкалам, наиболее значимым для данного исследования: предпочтение партнёров по полу (с кем ребёнок предпочитает общаться – с детьми своего или противоположного пола), стремление к лидерству, способы реагирования в конфликтной ситуации [24]. Анализ показал, что большинство детей младшего школьного возраста предпочитают общаться с детьми своего пола. Среди девочек 10 из 12 (83,3%) в 70% и более ситуаций выбирали партнёрш женского пола. Среди мальчиков 9 из 11 (81,8%) предпочитали общаться с мальчиками. При этом были выявлены качественные различия: девочки, выбирая подруг, чаще ориентировались на совместные спокойные игры, разговоры, обмен секретами; мальчики, выбирая друзей, ориентировались на совместные подвижные игры, соревнования, конструирование. Гибкость в выборе партнёров (способность выбирать и мальчиков, и девочек в зависимости от ситуации) продемонстрировали 2 девочки (16,7%) и 2 мальчика (18,2%). Эти дети показали также более высокие результаты по методике «Рукавички» (все четверо имели высокий или верхнюю границу среднего уровня), что позволяет предположить связь

между коммуникативной гибкостью и способностью к кооперации в разнополых парах. Полное избегание общения с противоположным полом (выбор только своего пола во всех ситуациях) наблюдалось у 3 девочек (25%) и 4 мальчиков (36,4%). Эти дети в основном показали низкий или нижнюю границу среднего уровня по методике «Рукавички», особенно в разнополых парах. Результаты наглядно представлены на рисунке 2.

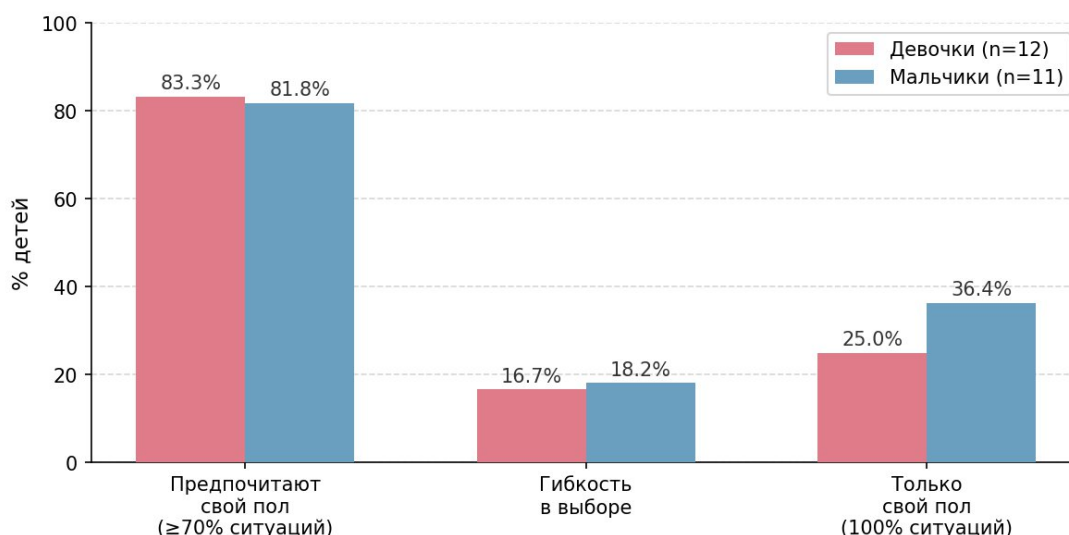


Рисунок 2 – Предпочтения в выборе партнеров по общению (методика Рене Жиля)

По шкале «стремление к лидерству» были получены следующие данные. Высокий уровень (уверенное лидерство с учётом мнения других) показали 4 девочки (33,3%) и 3 мальчика (27,3%). Эти дети в игровых и учебных ситуациях часто брали на себя роль организатора, но при этом прислушивались к мнению других, распределяли обязанности, не подавляли партнёров. Средний уровень (эпизодическое проявление лидерства или, напротив, пассивное подчинение) показали 5 девочек (41,7%) и 5 мальчиков (45,4%). Низкий уровень (авторитарное доминирование либо полная неспособность к лидерству) показали 3 девочки (25%) и 3 мальчика (27,3%). Интересно, что среди мальчиков с низким уровнем преобладал авторитарный тип («делайте, как я скажу», «я главный»), а среди девочек с низким уровнем – пассивный тип («пусть другие решают», «я не буду командиром»). Это различие отражает традиционные полоролевые

стереотипы, фиксируемые в исследованиях Л. Э. Семёновой [31; 32] и Т. В. Бендас [5]. Результаты наглядно представлены на рисунке 3.

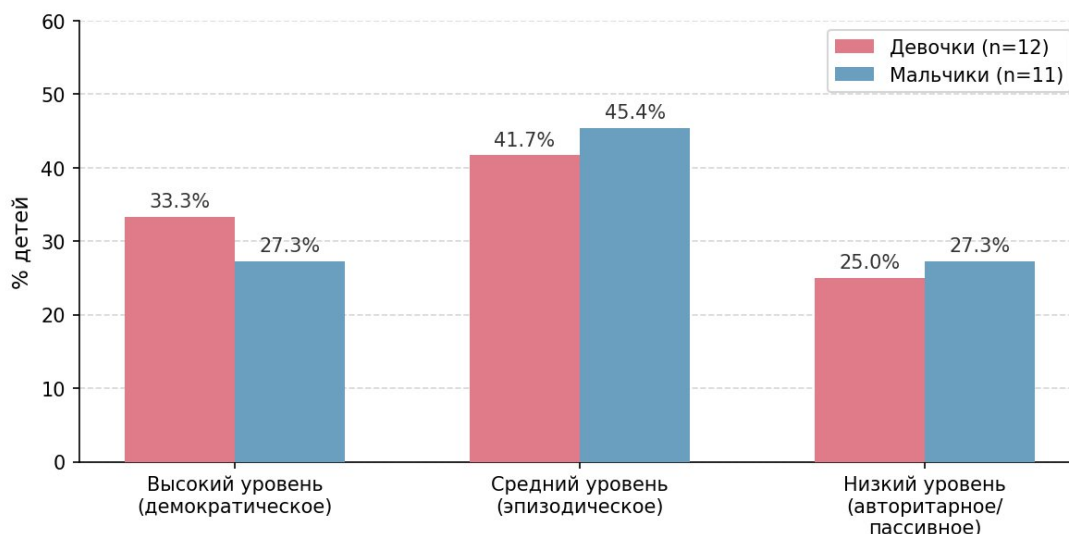


Рисунок 3 – Стремление к лидерству в коммуникации (методика Рене Жиля)

Анализ ответов по шкалам, связанным с конфликтом, показал следующие результаты. Конструктивные способы разрешения конфликта (переговоры, поиск компромисса, обращение к правилам) продемонстрировали 6 девочек (50%) и 3 мальчика (27,3%). Эти дети в предлагаемых ситуациях (например, «друг взял твою игрушку без спроса», «кто-то обозвал тебя») выбирали ответы типа «поговорю и объясню», «предложу поделиться», «скажу учителю». Девочки чаще мальчиков выбирали стратегию переговоров и обращения к взрослому. Уход от конфликта (молчание, уход в сторону, слёзы без попытки решить проблему) показали 4 девочки (33,3%) и 2 мальчика (18,2%). Агрессивные или импульсивные реакции (драка, крик, обзывательство, месть) показали 2 девочки (16,7%) и 6 мальчиков (54,5%). Таким образом, мальчики в три раза чаще девочек демонстрируют склонность к физической и вербальной агрессии в конфликте, что согласуется с данными В. В. Абраменковой о половой дифференциации в детской группе [1]. Девочки же чаще выбирают либо конструктивные стратегии, либо уход от конфликта. Результаты наглядно представлены на рисунке 4.

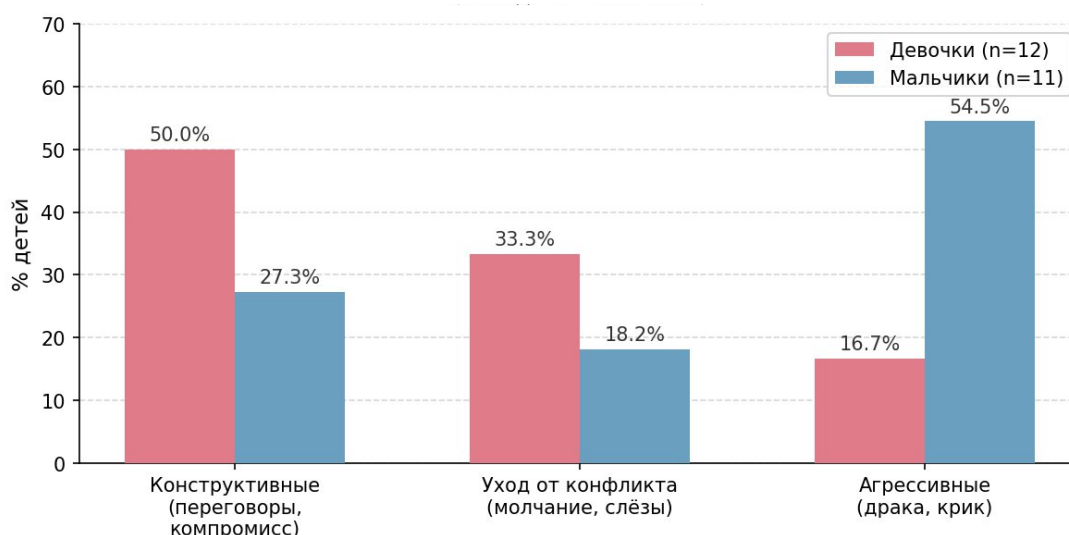


Рисунок 4 – Способы реагировать в конфликтных ситуациях (методика Рене Жиля)

Наблюдение за свободным общением детей на переменах, во время групповой работы на уроках и во внеурочной деятельности позволило дополнить данные, полученные с помощью методик, и выявить следующие закономерности. Наблюдение подтвердило результаты методики Рене Жиля: дети преимущественно общаются с представителями своего пола. На переменах девочки собираются в группы по 2–4 человека, обсуждают личные темы (игрушки, семьи, учителя), иногда играют в «догонялки» или рисуют. Мальчики предпочитают более многочисленные группы (до 5–7 человек), их общение чаще связано с подвижными играми (догонялки, футбол, «войнушка»), они используют короткие команды, выкрики, жесты. Смешанные по полу игры возникают редко (в 7% случаев от общего времени наблюдения) и чаще всего инициируются учителем (например, на уроке при организации групповой работы). Девочки демонстрируют более высокую инициативность в установлении контактов со сверстниками своего пола (в 78% случаев инициатором диалога выступает девочка). При этом инициативность в контактах с противоположным полом у девочек и мальчиков примерно одинакова и невысока. Мальчики чаще инициируют контакты в больших группах и игровых ситуациях, но реже – в ситуациях, требующих развёрнутого диалога. У девочек общение чаще сопровождается положительными эмоциями (улыбки, смех, доброжелательные интонации),

но при возникновении конфликтов девочки дольше переживают обиду, могут заплакать, отказаться от общения на несколько дней. У мальчиков эмоциональный фон более нейтральный или «деловой», конфликты возникают чаще, но быстрее забываются: через 5–10 минут поссорившиеся мальчики могут снова играть вместе. Эти данные подтверждают исследования А. И. Коротаевой о динамике взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок [17]. При организации учителем групповой работы на уроке было замечено, что девочки быстрее включаются в выполнение задания, чаще обсуждают его содержание, задают уточняющие вопросы. Мальчики дольше «раскачиваются», отвлекаются, но при заинтересованности (например, если задание имеет соревновательный характер или связано с конструированием) проявляют высокую активность и генерируют нестандартные идеи. В смешанных группах чаще всего роль организатора и «хранителя времени» берут на себя девочки, а роль генератора идей – мальчики. Результаты наглядно представлены на рисунке 5.

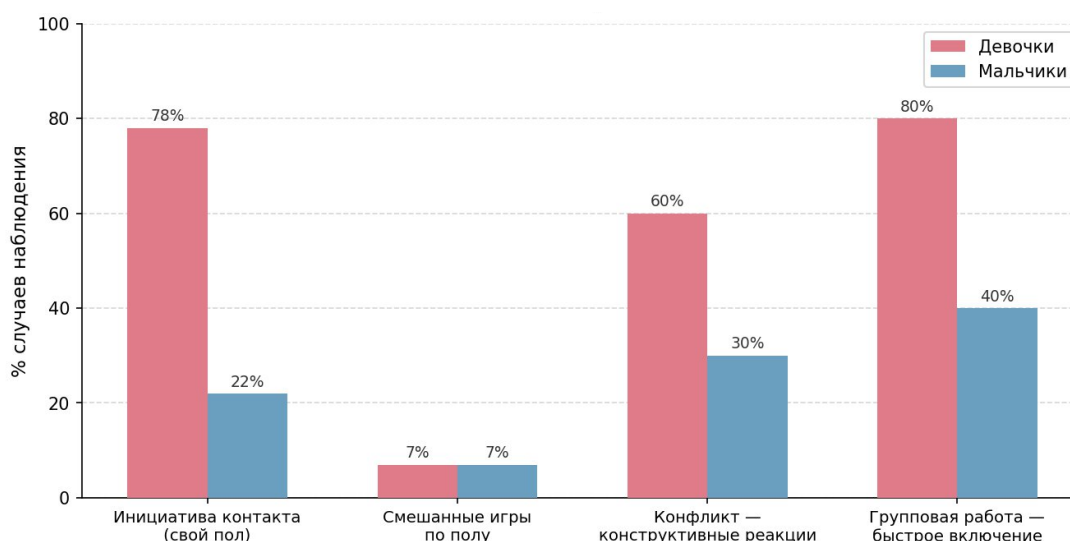


Рисунок 5 – Результаты педагогического наблюдения (основные показатели коммуникативного поведения)

Обобщая результаты, полученные по всем трём диагностическим направлениям (методика «Рукавички», методика Рене Жиля, педагогическое наблюдение), можно выделить следующие ключевые полоролевые различия в коммуникативных умениях младших школьников.

По уровню сформированности умения договариваться девочки в целом превосходят мальчиков: высокий уровень показали 41,7% девочек против 18,2% мальчиков; низкий уровень – 16,6% девочек против 36,4% мальчиков. Это соответствует нейропсихологическим данным о более раннем развитии вербальной коммуникации у девочек [13; 36]. По способам организации взаимодействия девочки чаще используют развёрнутые речевые высказывания, аргументацию, вопросы; мальчики – короткие фразы и невербальные средства. В разнополых парах инициаторами обсуждения выступают преимущественно девочки. По предпочтению партнёров по общению и девочки, и мальчики в подавляющем большинстве предпочитают общаться с детьми своего пола (83,3% и 81,8% соответственно). Гибкость в выборе партнёров встречается реже (около 17%) и коррелирует с более высокими коммуникативными показателями. По отношению к лидерству девочки чаще демонстрируют демократический или пассивный стиль, мальчики – демократический или авторитарный. Авторитарное лидерство встречается только у мальчиков (18,2% от всех мальчиков). По способам реагирования в конфликте девочки чаще выбирают конструктивные стратегии (50%) или уход от конфликта (33,3%), тогда как мальчики – агрессивные или импульсивные реакции (54,5%). Агрессивные реакции у мальчиков встречаются в три раза чаще, чем у девочек. По предпочтениям в цвете и узорах (рисунки рукавичек) девочки тяготеют к тёплым цветам и «органическим» узорам (цветы, сердечки), мальчики – к холодным и тёмным цветам и геометрическим, «техническим» узорам. В успешных парах (высокий уровень) наблюдается смешение стилей, что свидетельствует о способности договариваться и учитывать интересы партнёра. Данные педагогического наблюдения полностью подтверждают эти различия, а также добавляют, что девочки быстрее включаются в работу и дольше переживают конфликты, тогда как мальчики требуют больше времени на «раскачку», но легче выходят из конфликтных ситуаций.

Таким образом, констатирующий эксперимент подтвердил наличие выраженных полоролевых различий в коммуникативных умениях младших школьников. Эти различия проявляются на уровне вербальной активности, стилей взаимодействия, предпочтений в общении, способов разрешения конфликтов и визуально-эстетических предпочтений. Учёт этих различий является необходимым условием для эффективного формирования коммуникативных умений, что и будет положено в основу разработки методического материала в параграфе 2.3.

2.3 Разработка занятий по формированию коммуникативных умений младших школьников разного пола

На основе теоретического анализа, проведённого в первой главе, а также результатов констатирующего эксперимента, представленного в параграфе 2.2, были разработаны занятия, направленные на формирование коммуникативных умений младших школьников с учётом их полоролевых особенностей. [13; 31]. Разработанный комплекс занятий построен на принципах бинарного включения (наличие в каждой группе и мальчиков, и девочек), учёта темпа работы (мальчикам требуется время на «раскачку», девочкам – чёткие временные рамки), рефлексивности (обязательное обсуждение после каждого упражнения) и смены ролей (дети пробуют себя в разных позициях – лидера, исполнителя, организатора, критика) [38; 40]. Занятия проводятся во внеурочной деятельности в рамках кружка «Учимся общаться»; отдельные упражнения могут быть использованы на уроках в качестве динамических пауз или этапов групповой работы. Тематическое планирование рассчитано на 6 занятий.

Занятие 1. Тема: «Знакомство. Правила общения»

Цель: развитие умения вступать в контакт, представляться и формулировать правила совместной работы.

Форма проведения: внеурочная деятельность (кружок «Учимся общаться»).

Первое занятие посвящено знакомству и формированию правил общения. Целью этого занятия является развитие умения вступать в контакт, представляться и формулировать правила совместной работы. Основные упражнения на этом занятии включают «Снежный ком» с усложнением: каждый ребёнок называет своё имя и любимое действие, при этом следующий участник повторяет все предыдущие имена и действия, что развивает внимание к собеседнику и память. Далее дети создают плакат-памятку «Правила дружной работы», где формулируют простые нормы общения (например, «Не перебивай», «Смотри на собеседника», «Говори по очереди»). Упражнение «Комплимент» выполняется с учётом полоролевых особенностей: девочки учатся говорить комплименты, связанные с действиями и достижениями мальчиков («Ты быстро бегаешь», «Ты хорошо решил задачу»), а мальчики – комплименты, связанные с внешностью и качествами девочек («У тебя красивая улыбка», «Ты добрая»). Затем дети меняются ролями, чтобы каждый освоил разные формы выражения позитивной обратной связи. Это упражнение особенно важно для мальчиков, которые реже используют развёрнутые речевые высказывания в адрес сверстников.

Занятие 2. Тема: «Язык жестов и мимики»

Цель: развитие умения понимать партнёра по невербальным сигналам (жестам, мимике, позе).

Форма проведения: внеурочная деятельность (кружок «Учимся общаться»).

Второе занятие направлено на развитие умения понимать партнёра по невербальным сигналам – жестам, мимике, позе. Упражнение «Построй башню» выполняется в разнополых парах: дети получают набор кубиков и должны построить как можно более высокую башню, но при этом им запрещено разговаривать, можно использовать только жесты, мимику и указательные движения. Мальчикам этот этап даётся легче, поскольку они чаще используют невербальную коммуникацию в повседневной жизни, что

создаёт для них ситуацию успеха. Девочки же в этом упражнении осваивают те средства общения, которые они обычно используют реже. После выполнения задания проводится обсуждение: «Какие жесты помогали понимать друг друга?», «Что было самым трудным?». Затем упражнение повторяется с разрешением использовать речь; дети сравнивают результаты и делают вывод о ценности как вербальной, так и невербальной коммуникации. Дополнительно проводятся упражнения «Зеркало» (один ребёнок показывает движение, второй синхронно повторяет) и «Один – два – три» (партнёры должны одновременно выбросить одинаковое количество пальцев, предварительно договорившись без слов), что развивает эмпатию и умение чувствовать партнёра.

Третье занятие посвящено развитию умения договариваться с помощью речи. На этом занятии повторно проводится методика «Рукавички» Г. А. Цукерман, но уже с другими парами (в том числе с разнополыми), что позволяет отследить динамику сформированности умения согласовывать действия. В отличие от диагностического этапа, здесь дети не просто выполняют задание, а затем анализируют свой опыт. Упражнение «Общий рисунок» выполняется в разнополых парах на одном листе бумаги: паре предлагается нарисовать рисунок на тему «Дружба» или «Наш класс», при этом право рисовать передаётся по очереди, а содержание нужно согласовать заранее. Мальчикам предлагается роль генератора идей (они придумывают сюжет), а девочкам – роль организатора очередности и проработки деталей. Такое распределение учитывает естественную склонность мальчиков к глобальному видению и девочек к вниманию к деталям. Упражнение «Три вопроса» организуется в тройках: один ученик задаёт вопрос на тему занятия (например, «Какой цвет ты выбрал бы для рукавичек?»), второй отвечает, третий оценивает точность и полноту ответа. Роли циклически меняются, что позволяет каждому ребёнку побывать в позиции спрашивающего, отвечающего и оценивающего.

Занятие 3. Тема: «Учимся договариваться»

Цель: развитие умения договариваться и согласовывать действия с помощью речи.

Форма проведения: внеурочная деятельность (кружок «Учимся общаться»).

Четвёртое занятие направлено на формирование умения слушать собеседника, не перебивать и задавать уточняющие вопросы. Упражнение «Испорченный телефон» здесь усложняется: по цепочке передаётся не одно слово, а инструкция из трёх-четырёх действий, например: «Встань, подойди к двери, три раза хлопни в ладоши, вернись на место». Мальчики, которые лучше запоминают последовательность действий, обычно справляются с этим заданием успешнее, что создаёт для них положительный эмоциональный настрой. Упражнение «Эхо» выполняется в парах: один произносит фразу с определённой интонацией (радость, грусть, удивление, злость), а второй должен повторить фразу с той же интонацией. Девочки точнее копируют интонации, мальчики тренируют этот навык, что важно для понимания эмоционального состояния собеседника. Упражнение «Снежинка» проводится следующим образом: учитель даёт устную инструкцию по складыванию листа бумаги (например, «Сложи лист пополам, затем оторни правый верхний угол, затем сложи ещё раз»), и дети выполняют её, не имея права задавать вопросы. В конце все разворачивают листы и сравнивают получившиеся «снежинки» – они оказываются разными, что наглядно демонстрирует детям, насколько важны уточняющие вопросы для точного понимания инструкции.

Занятие 4. Тема: «Умеем ли мы слушать?»

Цель: формирование умения слушать собеседника, не перебивать и задавать уточняющие вопросы.

Форма проведения: внеурочная деятельность (кружок «Учимся общаться»).

Пятое занятие посвящено развитию умения аргументировать свою позицию и конструктивно возражать, не обижая собеседника. Упражнение

«Закончи предложение» предлагает детям завершить фразы, связанные с общением: «Я считаю, что дружба – это...», «Мне нравится, когда собеседник...», «Мне не нравится, когда в разговоре...», «Если я с кем-то не согласен, я...». Это безопасный формат для выражения чувств и установок; девочки, как правило, более открыты в таких упражнениях, а мальчики учатся вербализовать эмоции, что для них является более сложным. Упражнение «Почему я так думаю» организуется как короткая дискуссия на доступную тему («Что важнее в школе: перемены или уроки?», «Почему нужно читать книги?»). Вводится обязательное правило «Сначала повтори, потом возрази»: прежде чем высказать своё мнение или несогласие, ученик должен пересказать аргумент предыдущего собеседника своими словами. Это правило помогает мальчикам, склонным к перебиванию и импульсивным ответам, научиться дослушивать и слышать чужую точку зрения, а девочек, которые часто избегают споров, – получить легитимный формат для высказывания несогласия. Упражнение «Адвокат и прокурор» выполняется в парах: один ученик защищает поступок литературного героя (например, Лисы из сказки «Лиса и журавль»), другой – обвиняет. Через 2–3 минуты партнёры меняются ролями. Это упражнение развивает децентрацию – умение видеть ситуацию с разных сторон, что особенно полезно для категоричных в суждениях мальчиков и для девочек, стремящихся избегать конфронтации.

Занятие 5. Тема: «Как отстоять своё мнение и не обидеть»

Цель: развитие умения аргументировать свою позицию и конструктивно возражать.

Форма проведения: внеурочная деятельность (кружок «Учимся общаться»).

Занятие 6. Тема: «Вместе мы сила» (итоговое)

Цель: комплексное применение всех сформированных коммуникативных умений в групповой работе смешанного состава.

Форма проведения: внеурочная деятельность (кружок «Учимся общаться»).

Шестое занятие является итоговым и направлено на комплексное применение всех сформированных умений в групповой работе. Упражнение «Кораблекрушение» (адаптация известной методики группового принятия решений) выполняется в группах по 3–4 человека, при этом в каждой группе обязательно должны быть и мальчики, и девочки. Группа получает список из 15 предметов и должна выбрать 5, необходимых для выживания на необитаемом острове. Решение должно быть принято всеми участниками, что требует переговоров, аргументации и уступок. Для успешного выполнения вводятся роли, которые помогают структурировать взаимодействие: «генератор идей» (предлагает варианты – чаще мальчик), «хранитель времени» (следит за регламентом – чаще девочка), «секретарь» (фиксирует решения – чаще девочка), «критик» (проверяет аргументы на прочность – чаще мальчик). Через некоторое время роли меняются, чтобы каждый ребёнок попробовал себя в разных позициях. Упражнение «Общий коллаж» на тему «Дружба» выполняется в тех же группах: дети вырезают из журналов или рисуют изображения, символизирующие дружбу, и создают общий коллаж. При этом распределяются функции: одни ищут картинки, другие вырезают, третьи приклеивают, четвёртые придумывают название. В конце занятия проводится итоговая рефлексия-«огонёк»: каждый ребёнок по кругу заканчивает фразу «Я научился...», «Раньше у меня не получалось, а теперь...», «Мне больше всего запомнилось...». Это позволяет осознать и зафиксировать личный прогресс в развитии коммуникативных умений.

Разработанный методический материал апробируется в рамках формирующего эксперимента. Полные сценарии первого и шестого занятий (подробные планы с инструкциями и вариантами рефлексивных вопросов) вынесены в Приложение А и Приложение Б. Они могут быть использованы учителем для проведения занятий без дополнительной подготовки.

Систематическое применение данного материала в образовательном процессе способствует не только формированию коммуникативных умений, но и созданию благоприятного психологического климата в классе, снижению конфликтности между мальчиками и девочками и формированию уважительного отношения к разным стилям общения [32; 40]. Ожидаемыми результатами формирующего эксперимента являются повышение доли детей с высоким уровнем коммуникативных умений (особенно у мальчиков) и снижение доли детей с низким уровнем, уменьшение конфликтности в смешанных группах и более активное вовлечение детей в разнополюсное взаимодействие.

Выводы по главе 2

Во второй главе представлены результаты эмпирического исследования, направленного на диагностику уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников и выявление полоролевых различий в коммуникативной сфере, а также разработан методический материал по формированию коммуникативных умений с учётом этих различий. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы с участием 23 детей младшего школьного возраста (11 мальчиков и 12 девочек). Для достижения поставленных целей был подобран диагностический комплекс, включающий методику «Рукавички» Г. А. Цукерман для оценки умения договариваться и согласовывать действия, проективную методику Рене Жиля для выявления полоролевых предпочтений и особенностей межличностных отношений, а также педагогическое наблюдение за свободным общением детей. Данный комплекс позволил получить объёмную картину коммуникативного развития детей как в специально созданных диагностических ситуациях, так и в естественных условиях [24; 39].

Результаты констатирующего эксперимента выявили существенные полоролевые различия в уровне сформированности коммуникативных умений и стилях общения младших школьников. По методике «Рукавички»

высокий уровень показали 41,7% девочек против 18,2% мальчиков, тогда как низкий уровень зафиксирован у 16,6% девочек и 36,4% мальчиков. Девочки чаще использовали развёрнутые речевые высказывания, аргументацию и вопросы, тогда как мальчики – короткие фразы и невербальные средства (жесты, мимику). Анализ рисунков рукавичек показал, что девочки тяготеют к «тёплым» цветам (розовый, красный, жёлтый) и «органическим» узорам (цветы, сердечки), а мальчики – к «холодным» и тёмным цветам (синий, зелёный, чёрный) и геометрическим, «техническим» узорам (квадраты, полосы). В успешных парах (высокий уровень) наблюдалось смешение стилей, что свидетельствует о способности договариваться и учитывать интересы партнёра. По методике Рене Жиля было установлено, что более 80% детей обоих полов предпочитают общаться с детьми своего пола, причём девочки в выборе подруг ориентируются на совместные спокойные игры и разговоры, а мальчики – на подвижные игры и соревнования. Гибкость в выборе партнёров (способность общаться и с мальчиками, и с девочками в зависимости от ситуации) продемонстрировали лишь около 17% детей, и именно они показали наиболее высокие результаты по методике «Рукавички». По способам реагирования в конфликтных ситуациях были выявлены наиболее яркие различия: мальчики в три раза чаще девочек демонстрируют агрессивные или импульсивные реакции (54,5% мальчиков против 16,7% девочек), тогда как девочки чаще выбирают конструктивные стратегии переговоров (50% девочек против 27,3% мальчиков). Наблюдение подтвердило эти данные, а также показало, что девочки быстрее включаются в групповую работу и дольше переживают конфликты, тогда как мальчики требуют больше времени на «раскачку», но легче выходят из конфликтных ситуаций [1; 13; 17].

На основе полученных диагностических данных был разработан методический материал, направленный на формирование коммуникативных умений младших школьников с учётом их полоролевых

особенностей. Материал построен на принципах бинарного включения (наличие в каждой группе и мальчиков, и девочек), учёта темпа работы, рефлексивности и смены ролей. Он представлен в виде тематического планирования на 6 занятий, охватывающего такие ключевые коммуникативные умения, как умение вступать в контакт, договариваться с использованием вербальных и невербальных средств, слушать собеседника, аргументировать свою позицию и конструктивно возражать, а также работать в смешанных по полу группах. Каждое упражнение в разработанном материале имеет чёткий полоролевой акцент: для мальчиков создаются ситуации успеха в невербальной коммуникации и обучении развёрнутой речи, для девочек – в овладении аргументацией в споре и использовании невербальных средств. Полные сценарии занятий вынесены в приложение, что позволяет учителю использовать их без дополнительной подготовки. Таким образом, совокупность полученных в ходе констатирующего эксперимента данных и разработанного на их основе методического материала создаёт основу для проведения формирующего эксперимента, который позволит подтвердить эффективность предложенного подхода к формированию коммуникативных умений младших школьников с учётом их полоролевых особенностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование было посвящено проблеме формирования коммуникативных умений младших школьников с учётом их полоролевых особенностей. Актуальность темы обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к формированию коммуникативных универсальных учебных действий, а также необходимостью учёта психофизиологических различий между мальчиками и девочками, которые оказывают существенное влияние на эффективность образовательного процесса и социализацию детей. В ходе выполнения работы были решены все поставленные задачи, что позволило достичь цели исследования.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что коммуникативные умения представляют собой совокупность освоенных ребёнком способов сознательной коммуникативной деятельности, позволяющих эффективно устанавливать, поддерживать и завершать контакты с окружающими, адекватно воспринимать и передавать информацию, согласовывать свои действия с партнёрами по общению и решать совместные задачи. В отличие от коммуникативных способностей, которые являются врождёнными задатками, коммуникативные умения формируются и развиваются исключительно в процессе обучения и практики общения. Младший школьный возраст (7–10 лет) является сензитивным периодом для формирования коммуникативных умений, поскольку именно в это время происходит интенсивная социализация ребёнка, расширяется круг общения, а авторитет учителя дополняется авторитетом сверстников. Были проанализированы различные классификации коммуникативных умений (Л. Р. Мунирова, О. Н. Сомкова), выделены их основные составляющие: умение вступать в диалог, слушать собеседника, аргументировать свою позицию, работать в паре и группе.

Изучение полоролевых особенностей младших школьников позволило выявить существенные различия между мальчиками и девочками на физиологическом, когнитивном, психологическом и поведенческом уровнях. Нейрофизиологические исследования показывают, что мозг мальчиков и девочек развивается в разном темпе и в разной последовательности: у девочек раньше созревает левое полушарие, отвечающее за речь и логическое мышление, у мальчиков – правое, отвечающее за пространственное восприятие и интуицию. Девочки раньше осваивают речевые умения, быстрее включаются в работу на уроке, более ответственны и исполнительны, предпочитают монологическую речь и спокойные игры. Мальчики труднее переносят статическую нагрузку, чаще отвлекаются, лучше воспринимают информацию визуально, склонны к диалогово-дискуссионной деятельности и подвижным играм с элементами соревнования. Выделены четыре типа полоролевого поведения (маскулинный, феминный, андрогинный, недифференцированный) и четыре основных фактора, влияющих на формирование полоролевых особенностей: семья, школа, сверстники, общество и культура. Знание этих особенностей является необходимым условием для эффективного формирования коммуникативных умений.

В работе были рассмотрены основные организационные формы (парная, групповая, фронтальная работа, внеурочная деятельность) и методы (ролевые игры, учебная дискуссия, проектный метод, коммуникативные тренинги, проблемные ситуации) формирования коммуникативных умений, а также показаны возможности их адаптации с учётом полоролевых особенностей. Установлено, что парная работа снижает тревожность и учит ответственности за партнёра, групповая работа моделирует сложные социальные ситуации, фронтальная работа (при правильной организации в форме полилога) развивает навыки публичного выступления, а внеурочная деятельность создаёт естественную среду для общения без оценочного давления. Каждый из методов имеет свою

специфику и может быть использован для развития разных аспектов коммуникативной компетентности с учётом сильных и слабых сторон мальчиков и девочек.

Эмпирическое исследование включало проведение констатирующего эксперимента на базе общеобразовательной школы с участием 23 детей младшего школьного возраста (11 мальчиков и 12 девочек). Диагностический комплекс включал методику «Рукавички» Г. А. Цукерман для оценки умения договариваться и согласовывать действия, проективную методику Рене Жиля для выявления полоролевых предпочтений и особенностей межличностных отношений, а также педагогическое наблюдение. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили наличие выраженных полоролевых различий в коммуникативной сфере младших школьников. По методике «Рукавички» высокий уровень показали 41,7% девочек против 18,2% мальчиков, низкий уровень – 16,6% девочек против 36,4% мальчиков. Девочки чаще использовали развёрнутые речевые высказывания и аргументацию, мальчики – короткие фразы и невербальные средства. Более 80% детей обоих полов предпочитают общаться со сверстниками своего пола. Наиболее яркие различия выявлены в способах реагирования в конфликтных ситуациях: мальчики в три раза чаще девочек демонстрируют агрессивные или импульсивные реакции (54,5% против 16,7%), тогда как девочки чаще выбирают конструктивные стратегии переговоров (50% против 27,3%). Анализ рисунков рукавичек показал, что девочки тяготеют к «тёплым» цветам и «органическим» узорам, мальчики – к «холодным» цветам и геометрическим узорам, а в успешных парах наблюдалось смешение стилей, что свидетельствует о способности договариваться.

На основе полученных данных был разработан методический материал по формированию коммуникативных умений младших школьников с учётом их полоролевых особенностей. Материал построен на принципах бинарного включения (наличие в каждой группе и мальчиков, и

девочек), учёта разного темпа включения в работу, рефлексивности и смены ролей. Разработано тематическое планирование на 6 занятий, охватывающее все ключевые коммуникативные умения: умение вступать в контакт, договариваться с использованием вербальных и невербальных средств, слушать собеседника, аргументировать свою позицию, конструктивно возражать и работать в смешанных по полу группах. Каждое упражнение имеет чёткий полоролевой акцент: для мальчиков создаются ситуации успеха в невербальной коммуникации и обучении развёрнутой речи, для девочек – в овладении аргументацией в споре и использовании невербальных средств. Полные сценарии занятий вынесены в приложение, что позволяет учителю использовать их без дополнительной подготовки.

Таким образом, цель исследования достигнута, все задачи решены. Теоретическая значимость работы состоит в систематизации знаний о полоролевых различиях младших школьников и их влиянии на процесс формирования коммуникативных умений. Практическая значимость заключается в разработке методического материала, который может быть использован учителями начальных классов, педагогами-психологами и студентами педагогических специальностей в процессе формирования коммуникативных умений младших школьников как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Перспективой дальнейшего исследования является проведение формирующего эксперимента для проверки эффективности разработанного методического материала, а также разработка аналогичных материалов для других возрастных групп (дошкольников и подростков) с учётом их полоролевых особенностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абраменкова В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 70–78. – ISSN 0042-8841.
2. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к формированию универсальных учебных действий / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская // Вестник практической психологии образования. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 15–27. – ISSN 2658-7520.
3. Ахметжанова Г. В. Применение методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях : электронное учебное пособие / Г. В. Ахметжанова, И. В. Антонова. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2016. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM)
4. Баранов С. П. Полоролевой подход в обучении младших школьников: современное состояние и перспективы / С. П. Баранов // Начальное образование. – 2022. – № 4. – С. 22–29. – ISSN 2072-3016.
5. Бендас Т. В. Гендерная психология : учебное пособие / Т. В. Бендас. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 448 с.
6. Бодалев А. А. Психология общения : учебное пособие для вузов / А. А. Бодалев. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 2016. – 256 с.
7. Бэм С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бэм ; пер. с англ. – Москва : РОССПЭН, 2004. – 336 с.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 432 с.
9. Гаврилова Т. П. Психология эмпатии : монография / Т. П. Гаврилова. – Москва : Инфра-М, 2020. – 168 с.
10. Геодакян В. А. Эволюционная теория пола : монография / В. А. Геодакян. – Москва : URSS, 2019. – 656 с.

11. Детский тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга : адаптация Е. Е. Даниловой, Л. А. Ясюковой [Электронный ресурс] // Психологические тесты. — URL: <https://psytests.org/projective/rosenzweig.html> (дата обращения: 20.04.2026).
12. Добрович А. Б. Общение: наука и искусство / А. Б. Добрович. — Москва : Академический проект, 2020. — 320 с.
13. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки: два разных мира : нейропсихологический подход / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. — Санкт-Петербург : Питер, 2018. — 192 с.
14. Ключева Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность : популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина. — Ярославль : Академия развития, 1997. — 240 с.
15. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. — 3-е изд. — Москва : Просвещение, 1970. — 256 с.
16. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. — Минск : Народная асвета, 2019. — 352 с.
17. Коротаева А. И. Динамика взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок / А. И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 2. — Т. II (Психолого-педагогические науки). — С. 281–284. — ISSN 1813-145X.
18. Леонтьев А. А. Психология общения : учебное пособие для вузов / А. А. Леонтьев. — 6-е изд. — Москва : Смысл ; Академия, 2017. — 368 с.
19. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл ; Академия, 2018. — 352 с.
20. Ломов Б. Ф. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Б. Ф. Ломов. — Москва : Институт психологии РАН, 2017. — 368 с.

- 21.Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 2018. – 192 с.
- 22.Методика «Ковёр» (автор Р. Овчарова) // Формирование универсальных учебных действий у младших школьников : сборник диагностических материалов / сост. Л. А. Петухова, И. В. Лосева, С. Е. Безгачева и др. – Братск : МАУ «Центр развития образования», 2012. – С. 34–38.
- 23.Методика «Кто прав?» : модифицированная методика Г. А. Цукерман [Электронный ресурс] // Студенческий файловый архив. – 2018. – URL: <https://studfile.net/preview/12345678/> (дата обращения: 20.04.2026).
- 24.Методика Рене Жиля : детская проективная методика исследования сферы межличностных отношений ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая диагностика. – URL: <https://psytests.org/projective/gilles.html> (дата обращения: 20.04.2026).
- 25.Мишанова О. Г. Коммуникативная подготовка младших школьников в языковом образовании : автореферат диссертации ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Мишанова Ольга Геннадьевна. – Челябинск, 2014. – 42 с.
- 26.Моисеенко Э. В. Учет гендерных особенностей в процессе воспитания детей младшего школьного возраста / Э. В. Моисеенко // Ratio et Natura. – 2024. – № 1. – URL: <https://ratio-natura.ru> (дата обращения: 28.04.2026).
- 27.Мудрик А. В. Социализация человека : учебное пособие / А. В. Мудрик. – 4-е изд. – Москва : Академия, 2019. – 304 с.
- 28.Мунирова Л. Р. Формирование коммуникативных умений младших школьников в процессе дидактической игры : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Мунирова Лейла Рамзановна. – Москва, 1993. – 215 с.

29. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития : учебник / В. С. Мухина. – 15-е изд. – Москва : Академия, 2020. – 656 с.
30. Романеева М. П. Роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников / М. П. Романеева, Г. А. Цукерман, И. Э. Фокина // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 109–117. – ISSN 0042-8841.
31. Семёнова Л. Э. Гендерный подход в педагогике : учебное пособие / Л. Э. Семёнова. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. – 188 с.
32. Семёнова Л. Э. Типология полоролевого поведения в младшем школьном возрасте / Л. Э. Семёнова // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 2. – С. 45–53. – ISSN 1814-2052.
33. Сомкова О. Н. Коммуникативные умения дошкольников: проблемы и перспективы развития : монография / О. Н. Сомкова. – Архангельск : САФУ, 2014. – 156 с.
34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.05.2021). – Москва : Просвещение, 2022. – 47 с.
35. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практическое пособие : в 4 т. / К. Фопель ; пер. с нем. – Москва : Генезис, 2010. – 160 с.
36. Хризман Т. П. Нейропсихология детского возраста : учебное пособие / Т. П. Хризман. – Москва : Просвещение, 2017. – 224 с.
37. Царева Н. П. Психология межличностного общения младших школьников : монография / Н. П. Царева. – Саратов : Наука, 2018. – 180 с.
38. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться : монография / Г. А. Цукерман. – Москва : Авторский Клуб, 2019. – 320 с.

- 39.Цукерман Г. А. Методика «Рукавички» : диагностика коммуникативных универсальных учебных действий [Электронный ресурс] / Г. А. Цукерман. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2016/04/09/diagnostika-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (дата обращения: 20.04.2026).
- 40.Цукерман Г. А. Что развивает и что не развивает учебная деятельность младших школьников? / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2018. – № 5. – С. 68–82. – ISSN 0042-8841.
- 41.Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – Москва : Знание, 1974. – 64 с.
- 42.Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. – Москва : Флинта ; МПСИ, 2006. – 352 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Сценарий первого занятия «Знакомство и правила общения»

Цель: развитие умения вступать в контакт, представляться, формулировать правила совместной работы, выражать позитивную обратную связь.

Задачи:

- создать доброжелательную атмосферу в группе;
- познакомить детей друг с другом (если группа новая) или актуализировать знание имён;
- выработать и принять правила общения на занятиях;
- развить умение говорить комплименты с учётом полоролевых особенностей.

Оборудование: мяч (или игрушка для передачи по кругу), лист ватмана, маркеры или фломастеры, клей, вырезанные из цветной бумаги ладошки (по количеству детей) или стикеры.

Время проведения: 35–40 минут.

Ход занятия

1. Организационный момент (3 минуты)

Учитель приветствует детей и объясняет цель занятий: «Ребята, мы начинаем наш кружок „Учимся общаться“. Здесь мы будем играть, разговаривать, учиться договариваться и понимать друг друга. Сегодня наше первое занятие — мы познакомимся поближе и придумаем правила, которые помогут нам дружно работать».

2. Упражнение «Снежный ком» (7–10 минут)

Дети садятся в круг. Учитель объясняет правила: «Каждый по очереди будет называть своё имя и одно любимое действие (чем вы любите заниматься в свободное время). Но называть нужно не только своё имя, но и повторить всех предыдущих».

Учитель начинает: «Меня зовут Имя, я люблю читать книги». Следующий ребёнок говорит: «Это Имя, он любит читать книги, а меня зовут...» — и так до последнего участника.

Полоролевой акцент: специально не делается, упражнение общее. На этапе обсуждения после упражнения учитель спрашивает: «Кому было трудно запомнить имена? Кто заметил, что мальчики запоминали имена мальчиков быстрее, или наоборот?» — так вводится наблюдение за полоролевыми особенностями памяти.

3. Создание плаката «Правила дружной работы» (10 минут)

Учитель задаёт вопрос: «Что нам помогает общаться и работать вместе, а что мешает?» Дети высказываются, учитель фиксирует идеи на доске. Затем вместе формулируют правила:

- «Не перебивай — дай сказать другому»
- «Смотри на собеседника»
- «Говори по очереди»
- «Уважай чужое мнение, даже если оно отличается от твоего»
- «Помогай, если просят»
- «Если не понял — переспроси»

Каждое правило учитель помогает переформулировать в позитивной форме (не «не кричи», а «говори спокойно»). На ватман приклеивается заготовка с заголовком «Наши правила». Каждый ребёнок подходит и приклеивает свою бумажную ладошку (или рисует свою ладонь) рядом с тем правилом, которое ему особенно важно. Плакат вывешивается на видное место на всех занятиях.

Полоролевой акцент: при формулировке правил обращается внимание на то, что мальчикам иногда трудно говорить развёрнуто и долго слушать, а девочкам — перебивать в споре. Поэтому правило «Не перебивай» и «Говори по очереди» обсуждаются с примерами.

4. Упражнение «Комплимент» (10 минут)

Учитель объясняет: «Комплимент — это добрые слова, которые мы говорим друг другу. Комплименты бывают разными: можно похвалить внешность, а можно — поступок или умение».

Дети разбиваются на пары. Сначала девочки говорят комплименты мальчикам: им предлагается делать комплименты, связанные с действиями и достижениями («Ты быстро бегаешь», «Ты хорошо решаешь задачи», «Ты смелый»). Мальчики слушают, благодарят. Затем роли меняются: мальчики говорят комплименты девочкам, связанные с внешностью и личными качествами («У тебя красивая улыбка», «Ты добрая», «У тебя аккуратный почерк»). После выполнения упражнения в парах организуется короткое обсуждение: «Кому было легко говорить комплименты? Кому трудно? Почему? Какие комплименты было приятнее получать?»

Полоролевой акцент: распределение тематики комплиментов не является жёстким — это всего лишь стартовая точка. После того как дети освоят базовые формы, они должны научиться делать любые комплименты любому партнёру. Поэтому в конце упражнения можно спросить: «А как вы думаете, мальчику приятно получить комплимент про красивую улыбку? А девочке — про смелость?» — это расширяет представления о допустимых формах похвалы.

5. Рефлексия (5 минут)

Дети снова садятся в круг. Учитель задаёт вопросы:

- «Что вам больше всего понравилось на занятии?»
- «Что было самым трудным?»
- «Какое правило общения вы запомнили лучше всего?»
- «Что нового вы узнали о своих одноклассниках?»

Можно использовать приём «Неоконченное предложение»: «Сегодня я понял, что...», «Мне было трудно, когда...», «Я хочу похвалить... за...».

6. Завершение занятия (2 минуты)

Учитель подводит итог: «Мы сегодня хорошо поработали. Мы познакомились (или вспомнили имена), придумали важные правила и научились говорить друг другу приятные слова. На следующем занятии мы будем учиться понимать друг друга без слов — с помощью жестов и мимики».

Сценарий шестого (итогового) занятия «Работаем в команде»

Цель: комплексное применение сформированных коммуникативных умений (договариваться, аргументировать, слушать, распределять роли) в групповой работе.

Задачи:

- развить умение принимать коллективное решение в ситуации ограниченного времени;
- сформировать навык распределения ролей в группе с учётом сильных сторон каждого;
- закрепить умение аргументировать свою позицию и уважать чужое мнение;
- создать положительный эмоциональный опыт совместной деятельности в разнополых группах.

Оборудование: бланки со списком предметов для упражнения «Кораблекрушение» (по количеству групп), ручки, листы ватмана (по количеству групп), старые журналы, ножницы, клей, фломастеры, цветная бумага.

Время проведения: 40–45 минут.

Ход занятия

1. Организационный момент и повторение правил (5 минут)

Учитель приветствует детей и напоминает, что это итоговое занятие. Вместе с детьми быстро повторяются основные правила общения, которые были записаны на плакате (плакат вывешивается на видное место).

Учитель: «Сегодня мы будем работать в командах. Вам предстоит принять трудное решение и сделать общий коллаж. Главное — договориться и услышать каждого».

2. Упражнение «Кораблекрушение» (20 минут)

Учитель делит класс на группы по 3–4 человека. В каждой группе обязательно должны быть и мальчики, и девочки. Учитель сам формирует

группы, чтобы обеспечить сбалансированный состав (примерно равное количество мальчиков и девочек в каждой группе, с учётом их индивидуальных особенностей).

Учитель читает вводную ситуацию: «Представьте, что вы плывёте на корабле. Внезапно начинается шторм, корабль терпит крушение. Вы успеваете спастись на спасательной шлюпке, но на борту осталось много вещей. У вас есть время взять с собой только 5 предметов из 15. Ваша задача — выбрать самые необходимые для выживания на необитаемом острове. Решение должно быть принято всеми участниками команды».

Каждая группа получает список из 15 предметов:

№	Предмет	№	Предмет
1	Коробка спичек	9	Зеркало
2	Компас	10	Рыболовные снасти
3	Аптечка	11	Спасательный круг
4	5 банок консервов	12	Карта острова
5	5 литров питьевой воды	13	Нож
6	Топор	14	Котелок
7	Сигнальная ракетница	15	Тёплое одеяло
8	Карманное радио	—	—

Учитель вводит роли для структурирования взаимодействия в группах (на доске вывешиваются карточки с описанием ролей):

- **«Генератор идей»** (чаще мальчик) — предлагает варианты, первым высказывает своё мнение, ищет нестандартные решения. Важно: не навязывает своё мнение силой, а именно предлагает.
- **«Хранитель времени»** (чаще девочка) — следит за тем, чтобы группа укладывалась в отведённое время, напоминает о регламенте.
- **«Секретарь»** (чаще девочка) — фиксирует решения группы (записывает выбранные предметы), при необходимости зарисовывает схему или идею.
- **«Критик»** (чаще мальчик) — проверяет аргументы на прочность, задаёт вопросы («А действительно ли это необходимо?», «А что, если...?»), помогает отсеивать слабые идеи.

Важно: учитель подчёркивает, что роли распределяются внутри группы, но никто не обязан играть свою роль всё время — при желании можно меняться. Через 5–7 минут учитель предлагает группам поменяться ролями по кругу.

После того как группы выбрали свои 5 предметов (10–12 минут), каждая команда представляет своё решение перед классом (по 1–2 минуты на группу). Спикер (выбирается внутри группы) объясняет, почему выбрали именно эти предметы.

Учитель подводит краткий итог упражнения: «Молодцы! Все команды справились. Вы заметили, что в каждой группе были и мальчики, и девочки? Кто чаще предлагал идеи? Кто помогал не выходить за время? Кто записывал?» — это подводит детей к осознанию, что разные люди (и мальчики, и девочки) полезны по-разному.

Полоролевой акцент: роли «генератор идей» и «критик» типично чаще берут на себя мальчики (что соответствует их склонности к риску и анализу), а роли «хранитель времени» и «секретарь» — девочки (склонность к организации и вниманию к деталям). Однако учитель поощряет смену ролей, чтобы девочки учились проявлять инициативу в генерации идей, а мальчики — вниманию к деталям и соблюдению правил.

3. Упражнение «Общий коллаж» (10 минут)

Учитель даёт новое задание в тех же группах: «А теперь, когда мы научились выживать на острове, давайте создадим коллаж на тему „Дружба“. У вас есть ватман, журналы, ножницы, клей и фломастеры. Каждая группа должна создать один общий коллаж, который покажет, что такое дружба для вас. Не забывайте договариваться!»

Распределение функций внутри группы (дети договариваются самостоятельно, но учитель может подсказать):

- одни ищут подходящие картинки в журналах;
- другие вырезают;
- третьи приклеивают;
- четвёртые придумывают название для коллажа или подписывают элементы.

Учитель наблюдает за процессом, при необходимости мягко направляет, но не вмешивается в принятие решений.

После завершения работы коллажи вывешиваются на доску или стенд. Группы кратко представляют свои работы (по 30 секунд — только название и одна идея).

4. Итоговая рефлексия-«огонёк» (7 минут)

Дети садятся в круг. Учитель предлагает закончить фразы (можно передавать по кругу мяч):

- «Я научился...»
- «Раньше у меня не получалось, а теперь...»
- «Мне больше всего запомнилось...»
- «Труднее всего было...»
- «В моей команде мне помог... потому что...»

Каждый ребёнок высказывается. Учитель поддерживает позитивные высказывания и благодарит за работу.

5. Завершение занятия (3 минуты)

Учитель подводит общий итог: «Вот и закончились наши занятия. Мы учились знакомиться, договариваться без слов, слушать друг друга, аргументировать и работать в команде. Вы все стали чуть лучше понимать друг друга — и мальчики, и девочки. Помните, что общение — это не только говорить, но и слышать. Спасибо за работу!»

По желанию учитель может вручить детям маленькие памятки или наклейки с символикой кружка.

Диагностические материалы для констатирующего эксперимента

В.1. Бланк для проведения методики «Рукавички» (Г. А. Цукерман)

Бланк представляет собой лист бумаги формата А4, на котором изображены контуры двух одинаковых рукавичек (левая и правая) без каких-либо узоров и цвета. Для каждой пары детей рукавички идентичны по форме и размеру.

Описание бланка: на листе расположены два силуэта рукавичек — для правой и левой руки. Рукавички имеют одинаковую форму: округлый верх, расширяющийся книзу, с выделенным большим пальцем. Внутренняя область рукавичек пустая, без линий и узоров, чтобы дети могли самостоятельно придумать и нарисовать любой узор.

Примечание для учителя: бланки распечатываются в количестве, равном количеству пар участников (или чуть больше — на случай ошибки). Для удобства работы можно заранее подписать на бланках имена детей или номер пары. Каждый ребёнок получает свою рукавичку (левую или правую) и раскрашивает её, не видя работу партнёра.

В.2. Протокол наблюдения за выполнением методики «Рукавички»

Протокол заполняется на каждую пару детей. Наблюдатель (учитель или психолог) фиксирует параметры взаимодействия в процессе выполнения задания.

Протокол № _____

Дата: _____

Пара: _____ (имя ребёнка 1) и _____ (имя ребёнка 2)

Тип пары: ☐ мальчик-мальчик ☐ девочка-девочка ☐ мальчик-девочка

Параметр наблюдения	Характеристика (отметить нужное или описать)
Начало работы	☐ сразу начали обсуждать ☐ сначала

	рисуют, потом начинают обсуждать ☐ работают молча ☐ один пытается обсудить, второй игнорирует
Речевые высказывания (какие фразы используют, примеры)	☐ развёрнутые предложения («Давай сделаем так...», «А что ты думаешь о...?») ☐ короткие фразы («Красный», «Нет», «Так») ☐ вопросы задают / не задают
Кто чаще инициирует общение	☐ ребёнок 1 ☐ ребёнок 2 ☐ оба equally
Умение договариваться	☐ легко пришли к согласию ☐ спорили, но договорились ☐ спорили, не договорились ☐ один навязал своё мнение
Реакция на разногласия	☐ ищут компромисс ☐ настаивают на своём ☐ обижаются, замолкают ☐ агрессия (крик, обзывательства)
Взаимопомощь	☐ помогают (подсказывают, поправляют) ☐ не помогают ☐ мешают друг другу
Эмоциональный фон	☐ положительный (улыбки, смех, радость) ☐ нейтральный (спокойно работают) ☐ отрицательный (раздражение, обида)
Результат выполнения	☐ рукавички совпали полностью ☐ совпали частично ☐ не совпали
Дополнительные замечания	

В.3. Стимульный материал к методике Рене Жиля (ключевые ситуации)

Методика Рене Жиля включает 42 картинки или текстовых описания ситуаций. Ниже представлены 10 ключевых ситуаций, наиболее значимых для диагностики полоролевых особенностей общения младших школьников. Полный вариант методики может быть использован при необходимости.

Ситуация 1. «На прогулке». На картинке изображены несколько детей, гуляющих в парке. Вопрос: «С кем из этих детей ты бы хотел гулять? Почему?»

Ситуация 2. «В классе». На картинке изображён класс, дети сидят за партами. Вопрос: «Где бы ты сел? Рядом с кем?»

Ситуация 3. «День рождения». На картинке изображён праздничный стол, вокруг которого стоят дети. Вопрос: «Кого из этих детей ты позвал бы на свой день рождения?»

Ситуация 4. «Конфликт». На картинке изображены двое детей, ссорящихся из-за игрушки. Вопрос: «Что бы ты сделал, если бы оказался на их месте?»

Ситуация 5. «Команда». На картинке изображены дети, играющие в футбол (или другую командную игру). Вопрос: «Кого из этих детей ты взял бы в свою команду? Почему?»

Ситуация 6. «Одиночество». На картинке изображён один ребёнок, стоящий в стороне от играющих детей. Вопрос: «Почему этот ребёнок стоит один? Что бы ты сделал?»

Ситуация 7. «Выбор подарка». На картинке изображены два подарка (мальчиковый и девчочковый). Вопрос: «Что бы ты выбрал в подарок? Почему?»

Ситуация 8. «Помощь». На картинке изображён ребёнок, который упал и плачет. Рядом стоят другие дети. Вопрос: «Кто из этих детей поможет? А ты бы помог?»

Ситуация 9. «Лидер». На картинке изображены дети, которые не могут решить, в какую игру играть. Вопрос: «Кто из них предложит игру? А ты бы что предложил?»

Ситуация 10. «Друг». На картинке изображены двое детей (мальчик и девочка), сидящих на скамейке. Вопрос: «Могут ли они быть друзьями? Почему?»

Примечание для учителя: картинки могут быть нарисованы от руки, распечатаны из открытых источников или заменены устным описанием ситуации. Для детей 7–9 лет предпочтительнее использовать картинки, так как они лучше воспринимают визуальную информацию.

В.4. Схема педагогического наблюдения за свободным общением детей

Наблюдение проводится в течение двух недель (10 учебных дней) на переменах, во время подготовки к урокам, на уроках в моменты групповой работы, а также во внеурочной деятельности. Для каждого ребёнка заполняется итоговая таблица после периода наблюдения.

ФИ ребёнка: _____ **Пол:** ☐ М ☐ Ж

Параметр наблюдения	Характеристика (отметить нужное)
Инициативность вступления в контакт	☐ часто сам подходит к другим ☐ иногда ждёт, когда подойдут к нему ☐ почти всегда избегает контактов ☐ контактирует только по инициативе взрослого
Предпочтение партнёров по общению	☐ преимущественно с детьми своего пола ☐ преимущественно с детьми противоположного пола ☐ примерно поровну ☐ ни с кем не общается
Использование вербальных средств	☐ развёрнутая речь (предложения, объяснения) ☐ короткие фразы (2–4 слова) ☐ отдельные слова ☐ не использует речь для общения

Использование невербальных средств	☐ активно использует жесты, мимику ☐ иногда использует ☐ почти не использует
Умение разрешать конфликты (если возникали)	☐ договаривается, ищет компромисс ☐ уступает без спора ☐ настаивает на своём до конца ☐ агрессивен (толкается, кричит, обзывается) ☐ обращается за помощью к взрослому
Эмоциональный фон общения	☐ преимущественно положительный (улыбки, смех, доброжелательные интонации) ☐ нейтральный (спокойное общение) ☐ часто отрицательный (обида, слёзы, злость)
Длительность общения с одним партнёром	☐ долго играет/разговаривает (более 10 минут) ☐ переключается каждые 5–10 минут ☐ быстро переключается (менее 5 минут) ☐ не вступает в длительные контакты
Роль в группе (в совместных играх)	☐ лидер (организует, предлагает игры) ☐ ведомый (подчиняется, повторяет) ☐ наблюдатель (находится рядом, но не участвует) ☐ изолированный (держится отдельно)
Особенности поведения в смешанных по полу ситуациях	☐ активно взаимодействует с противоположным полом ☐ взаимодействует неуверенно, редко ☐ избегает взаимодействия с

	противоположным полом ☐ ситуаций смешанного общения не наблюдалось
Дополнительные замечания	

В.5. Опрос для учителя «Оценка коммуникативных умений младших школьников» (адаптированный вариант)

Опрос заполняется классным руководителем после периода наблюдения. Позволяет получить экспертную оценку коммуникативных умений каждого ребёнка.

ФИ ребёнка: _____ **Пол:** ☐ М ☐ Ж

Инструкция: оцените каждое утверждение по шкале от 1 до 3, где 1 — проявляется редко, 2 — проявляется иногда, 3 — проявляется всегда.

№	Утверждение	Оценка (1–3)
1	Ребёнок легко вступает в контакт с одноклассниками	
2	Ребёнок умеет слушать собеседника, не перебивает	
3	Ребёнок может понятно выразить свою мысль	
4	Ребёнок задаёт уточняющие вопросы, если что-то непонятно	
5	Ребёнок умеет аргументировать свою точку зрения	
6	Ребёнок учитывает мнение других при совместной работе	
7	Ребёнок умеет договариваться и находить компромисс	
8	Ребёнок помогает партнёру, если тот испытывает трудности	

9	Ребёнок проявляет эмпатию (сочувствие, понимание чувств других)	
10	Ребёнок конструктивно реагирует на критику	

Итоговая оценка уровня сформированности коммуникативных умений (по мнению учителя):

- ☐ высокий (27–30 баллов)
- ☐ средний (20–26 баллов)
- ☐ низкий (10–19 баллов)

В.6. Сводная таблица результатов диагностики (шаблон)

Для обобщения данных по всем детям заполняется следующая таблица.

№	Ф И	Пол	Методика «Рукавички» (уровень)	Методика Рене Жиля (предпочтение партнёров, %)	Стремление к лидерству (в/с/н)	Способы реагирования в конфликте (констр./уход/агрессия)	Уровень по опросу учителя	Примечания
1								
2								
...								

Итоговые показатели по классу:

- Всего детей: _____
- Мальчиков: _____, девочек: _____
- Высокий уровень по методике «Рукавички»: _____ чел. (____%)
- Средний уровень: _____ чел. (____%)
- Низкий уровень: _____ чел. (____%)
- Предпочтение общения со своим полом (более 70%): _____ чел. (____%)
- Конструктивные способы реагирования в конфликте: _____ чел. (____%)
- Агрессивные способы: _____ чел. (____%)

Анна



Илья



С. Данила *



