



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

«Формирование коммуникативных умений учащихся младших
классов на уроках литературного чтения»

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.01 Педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата «Начальное образование»

Проверка на объем заимствований:
62,56 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«13» апреля 2017 г.
зав. кафедрой РЯ, Л и МОРЯ и Л
проф., д.ф.н. Шиганова Г.А.

Шиганова

Выполнила:
Студентка группы ОФ-408/070-4-1
Рослова Анастасия Николаевна

Научный руководитель:
доктор филол. наук, профессор
Шиганова Галина Александровна

Челябинск
2017

СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ	6
1.1. Понятие «коммуникативные умения», их сущность и значение.....	6
1.2. Характеристика коммуникативных умений детей младшего школьного возраста	17
1.3. Современные подходы к формированию коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения.....	20
1.4. Анализ современных УМК по формированию коммуникативных умений учащихся младших классов	30
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	35
ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	36
2.1. Организация работы и анализ уровня сформированности коммуникативных умений учащихся младших классов.....	36
2.2. Методические приемы формирования коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения.....	52
2.3. Оценка эффективности опытно-поисковой работы по результатам исследования.....	65
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	73
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	75
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	84

ВВЕДЕНИЕ

Формирование коммуникативных умений является актуальной проблемой в области образования, решение которой на современном этапе развития общества имеет первостепенное значение.

Реформирование системы школьного обучения, разработка новых программ воспитания способствуют прогрессивным изменениям в развитии коммуникативной сферы ребенка. В условиях «разновекторности» современного образования наметились тенденции к осуществлению единого стандартного направления деятельности данной системы. Связано это с введением Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы школьного образования.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом выделяют метапредметные результаты обучения, которые включают универсальные учебные действия (далее в тексте принято сокращение УУД), в структуру которых входят коммуникативные умения, являющиеся ключевой компетенцией образовательного процесса. Они включают развитые коммуникативные навыки, знание правил общения, сформированность устной и письменной речи. Именно коммуникативные универсальные учебные действия способствуют становлению коммуникативных умений учащихся младших классов.

Исследованием проблемы коммуникации у детей занимались и занимаются многие психологи и лингвисты. С точки зрения психологии вопрос рассматривали такие ученые, как Л.С. Выготский, Г.М. Андреева, И.А. Зимняя, М.И. Лисина, которые изучали по большей части проблему общения.

Начальная школа – фундамент дальнейшего образования, от успешности прохождения этого периода во многом зависит результативность обучения на последующих ступенях общеобразовательной школы. В связи с

этим возникает необходимость диагностики коммуникативных универсальных учебных умений и их развития.

Младший школьный возраст – это оптимальный период активного обучения социальному поведению, искусству общения, усвоения коммуникативных и речевых умений. С началом школьного обучения ребенок вступает в новый мир социального пространства, представленный общением, отличным от периода дошкольного детства. Это обусловлено тем, что ребенку предстоит справляться с учебными обязанностями, и весь процесс общения с ребенком предполагает отношение к нему как к ученику со стороны взрослых.

В поисках средства для формирования коммуникативных умений ребенка мы обратились к сказке, которая в отличие от реалистичных рассказов насыщена более красочными, фантастическими образами. В сказках дети находят героев, на которых детям хочется быть похожими, сказка дает четко выраженное представление о добре и зле, вселяет надежду и веру в доброе, светлое, предлагает рассуждать и анализировать.

В Федеральном государственном образовательном стандарте говорится о значимости понятия коммуникативных умений младших школьников, предлагаются его трактовки, устанавливается связь этого понятия и педагогического явления с коммуникативными универсальными учебными действиями и метапредметными умениями; коммуникативную компетенцию предполагается формировать в рамках различных учебных дисциплин. Однако в настоящее время в практике школьного образования выявляется недостаточная разработанность подходов к урокам литературного чтения как средства формирования коммуникативных умений учащихся младших классов, сам результат формирования коммуникативных умений представляется недостаточно высоким.

Обозначенное противоречие определило **проблему** исследования: каковы условия формирования коммуникативных умений у учащихся младших классов на уроках литературного чтения?

Данное противоречие и проблема обусловили выбор **темы** исследования «Формирование коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения».

Цель работы – определить и опытно поисковым путем проверить эффективность методических приемов по формированию коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения.

Объект исследования – процесс формирования коммуникативных умений учащихся младших классов.

Предмет исследования – методические приемы по формированию коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что процесс формирования коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения будет проходить более успешно, если на уроках будут применяться различные методические приемы.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие исследовательские задачи.

Задачи исследования:

- 1) на основе анализа литературоведческой, психолого-педагогической, методической литературы определить основные понятия работы «коммуникативная компетенция», «коммуникативные умения», «коммуникативные знания», компоненты коммуникативных умений, «коммуникативные универсальные учебные действия», коммуникативные ситуации;
- 2) проанализировать современные учебно-методические комплекты в аспекте темы;
- 3) выявить основные методические приемы по формированию коммуникативных умений учащихся младших классов;

4) разработать серию уроков по литературному чтению и проверить эффективность предложенного условия для формирования коммуникативных умений у учащихся младших классов.

Методы исследования:

1) Теоретические методы: анализ научной литературы по проблеме исследования.

2) Эмпирические методы: наблюдение за деятельностью учащихся и учителя; беседа с учителем; опытно – поисковая работа (констатирующий, формирующий и контрольный этапы).

3) Статистические методы: количественный и качественный анализ продукции деятельности учащихся.

Опытно-поисковая база исследования – МБОУ «Песчанская СОШ», 1 «А» – исследовательский класс, 1 «Б» – контрольный класс.

Структура работы – работа содержит Введение, две главы, Заключение, Список литературы, Приложение.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

1.1. Понятие «коммуникативные умения», их сущность и значение

Развитие личности, становление ее жизнедеятельности находится в прямой зависимости от ее социального окружения, в котором она живет и развивается. Для ребенка таким окружением является семья, значимые взрослые, сверстники, природа и предметный мир. «Взаимодействуя с другими людьми, ребенок удовлетворяет одну из самых важных социальных потребностей – потребность в общении...», которая, по мнению отечественного психолога Л.И. Божович, «...несет в себе изначальную силу, побуждает психическое развитие ребенка, развивается вместе с ним, является базой для развития других его социальных потребностей» [11, с. 421-439].

Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка было выдвинуто и разрабатывалось Л.С.Выготским, который неоднократно подчеркивал, что «психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры». В исследованиях

Л.С. Выготского намечена взаимосвязь и взаимозависимость отношений «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый» в психическом развитии детей [21, с. 147].

Б.Г. Ананьев рассматривал общение как специфический вид деятельности и главной его характеристикой считал то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Он писал, что общение определяет характер социальной детерминации индивидуального развития личности и участвует в формировании всей психическо

организации человека. При этом он указывал на то, что общение как деятельность общественного индивида не всегда принимается во внимание.

М.И. Лисина же отмечала, что ребенок «становится человеком, только присваивая общественно-исторический опыт человечества в процессе общения со старшими по возрасту людьми, живыми носителями его. Общение – условие и важнейший фактор психического развития ребенка» [47].

Подчеркивая роль общения как специфического фактора формирования психики, Б.Ф. Ломов писал: «Когда мы изучаем образ жизни конкретного индивида, мы не можем ограничиться анализом только того, что и как он делает, мы должны исследовать также и то, с кем и как он общается...». Далее он дает следующее определение общению: «общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга...».

Т.А Репина в своих исследованиях указывала на то, что «...общение – это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познание другого человека».

Е.П. Ильин определяет общение, как «специфический вид коммуникации, связанный с психическим контактом между реальными субъектами и приводящий к их взаимовлиянию, взаимопереживаниям и взаимопониманию. Психический контакт, возникающий при общении, характеризует взаимодействие между конкретными людьми,

существующими в одно и то же время. Психический контакт предполагает обмен информацией, эмоциями между общающимися»

В общении различаются три стороны: коммуникативная, интерактивная и перцептивная. Подробно описал каждую сторону в своем исследовании Н.Н. Обозов: «...коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися индивидами; интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между ними, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями; перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. Каждая из этих сторон не существует изолированно от других и все обозначенные стороны общения выделяются только в условиях непосредственного контакта между людьми...» [59].

Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков указывают на то, что разделение трех сторон общения – перцептивной, коммуникативной и интерактивной – возможно только как прием анализа, нельзя выделить «чистую» коммуникацию без восприятия и взаимодействия, или «чистое» восприятие. Действие, несущее в себе информацию – главное содержание общения.

При изучении процессов общения зарубежные исследователи давно стали использовать понятие «коммуникация». Этот термин позднее был принят и отечественными учеными. В отечественной литературе понятия «общение» и «коммуникация» зачастую употребляются как синонимы, хотя при более внимательном подходе между ними обнаруживаются некоторые различия.

С.М. Вишнякова рассматривает коммуникацию в качестве «...межличностного общения, которое позволяет достичь наиболее высокого уровня сочувствия, соучастия, сопереживания и

взаимопонимания между партнерами ...»[18], то есть «...представляет собой не только акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, но и непосредственный эмоциональный контакт между людьми...».

Довольно широкое распространение получила точка зрения, в основе которой лежит понимание общения как коммуникативной деятельности. Такая точка зрения получила развитие в трудах Г.М. Андреева, А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.В. Петровского, Т.А. Репиной, Д.Б. Эльконина и др.

Отечественные психологи М.И. Лисина, Т. А. Репина, А.Г. Рузская рассматривают «общение» и «коммуникативную деятельность» как синонимы. М.И. Лисина, в частности, отмечает, что развитие общения дошкольников со сверстником, как и со взрослым, предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности .

М.И. Лисиной «...в структуре общения, как коммуникативной деятельности...», выделены «...следующие компоненты[48]:

1. Предмет общения – другой человек, партнер по общению как субъект.
2. Потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке.
3. Коммуникативные мотивы – то, ради чего предпринимается общение. Мотивы общения должны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих.

4. Действия общения – единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия.

5. Задачи общения – цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Мотивы и задачи общения могут не совпадать между собой.

6. Средства общения – это операции, с помощью которых осуществляются и действия общения.

7. Продукты общения – образования духовного и материального характера, создающиеся в итоге общения...».

Изучив исследования М.И. Лисиной, можно сделать вывод о том, что подход к общению как к коммуникативной деятельности имеет ряд преимуществ по сравнению с рассмотрением его как особого рода поведения, или взаимодействия, или совокупности условных реакций человека на сигналы, поступающие от другого лица: «и филогенетическое и онтогенетическое развитие перестает сводиться к внешней ситуации общения...» [48,с.106].

В свою очередь, Г. Хмельницкий, В. Дудченко, Г. Сартан, В. Гудимов определяют общение, как процесс коммуникативного взаимодействия, осуществляемый знаковыми средствами и вызванный потребностями совместной деятельности и направленный на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера, уточняя его причинно-следственными целями, а также функциональными наполнителями.

Знание особенностей коммуникативной деятельности позволяют человеку ориентироваться в коммуникативных ситуациях, прогнозировать свое поведение и реализовывать потенциальные возможности в этой деятельности. Вместе с тем, полноценной считают только ту коммуникативную деятельность, которая базируется не только на специальных знаниях, но и позволяет человеку развивать и совершенствовать коммуникативные умения. Ознакомление с творчеством многих ученых позволило сделать вывод о различных подходах в определении сущности понятия "коммуникативные умения", их структуру.

Так, Н. Косово считает коммуникативные умение обобщенным критерием сформированности коммуникативной активности на поведенческом уровне, способом моделирования процесса общения и его реализации.

В свою очередь, Н. Плешкова отождествляет понятия "коммуникативные умения" и "умение общения", приходит к выводу, что умение общаться – это овладение системой психических и практических операций целенаправленной обоюдного взаимодействия в различных условиях жизнедеятельности[4].

Н.А. Панфилова отмечает, что по своей сути коммуникативные умения представляют собой свойство личности, основанное на волевых качествах и характерологических чертах, способностях.

Названные определение не взаимоисключают, а дополняют друг друга. Их наличие обусловлено реальной сложностью коммуникативной деятельности и существованием различных признаков, выделенных авторами как наиболее существенные и положенных в основу классификации. Учеными сделаны также многочисленные попытки описать коммуникативные умения, выделить главные, представить их в определенной системе, классификации.

Например, И. Бруслова подчеркивает важность для эффективной коммуникативной деятельности таких умений, как умение быть лидером, умение инициировать общение, гибко ориентироваться в условиях, в которых оно происходит, активность, самостоятельность и независимость, сдержанность в отношениях с партнером, проницаемость, внимательность[5].

К проблеме коммуникативных умений также обращается в своих трудах Ф. Гоноболин, указывая, что собеседники имеют уметь в процессе общения встать на точку зрения друг друга, иметь в любой момент в ходе обоюдного взаимодействия более или менее адекватное представление о ходе мыслей партнера. Это "понимание понимания" является чрезвычайно важным свойством.

Выделяя в структуре общения содержание (коммуникацию) и форму (взаимодействие), которые в соответствии характеризуются понятиями вербальные и невербальные средства и взаимопонимания, сопереживания, степень согласия, Б. Парыгин практически определил основные коммуникативные умения, то есть умение владения вербальными и невербальными средствами общения, умение понимать партнера, сопереживать, находить согласие.

Заслуживает внимания попытка классифицировать и описать содержание коммуникативных умений, принадлежащей А. Леонтьеву. В качестве основных, им выделены следующие умения общения:

- умение управлять своим поведением (волевые качества), сопереживательность, гибкость (качества внимания), умение читать по лицу, понимать, а не только видеть,

- адекватно моделировать личность собеседника, его психическое состояние по внешним признакам (умение социальной перцепции),

-умение оптимально строить свою речь в психологическом плане (умение речевого и неречевого контакта), умение осознания, систематизации и переноса информации (гностические умения).

Данная проблема находит отражение и в работе Л.Савенковой. Она строит свою систему коммуникативных умений и распределяет их на три блока:

- Проектирование общения (умение выбрать и композиционно построить содержание общения, настроиться на общение с определенной аудиторией, умение создать творческое самочувствие в общении);

- Организация общения (умение самопрезентации, умение осуществлять "коммуникативную атаку", осуществлять ориентировку в ситуации общения, умение управлять своим поведением в процессе общения, умение устанавливать эмоциональный контакт);

- Регулирование общения (умение осуществлять вербальное общение, умение использовать паралингвистическую систему знаков, умение распределять внимание, владеть материалом, умение социальной перцепции, умение адекватно моделировать личность собеседника, прогнозировать реакции партнера, умение находить адекватное средство для передачи смысла, захватить инициативу в общении, умение использовать систему приспособлений, умение осуществить неподготовленную коммуникацию, умение переносить известные знания, навыки, варианты решений, приемы общения в новые ситуации, находить новые способы решения коммуникативных ситуаций на основе уже известных).

Коммуникативные умения формируются в процессе общения (В.В.Давыдов, Н.В.Кузьмина, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, В.О.Сластенин), как творческое самочувствие личности в общении (Е.А.Милерян, А.В.Платонов, К.И.Чорная. Итак, коммуникативные умения обеспечивают одновременное активное взаимодействие, самопрезентацию личности в целом, а именно ее

индивидуальных особенностей, мировоззрения, направленности моральных качеств.

Коммуникативно-речевые умения и навыки как объект изучения представляют собой сложные психофизиологические и информационно-деятельностные явления.

Следует подчеркнуть, что у ученых нет единого мнения относительно определения понятия коммуникативных умений. В частности Е.В.Семенова определяет коммуникативные умения как "качество субъекта общения, которое позволяют ему осуществлять педагогическое общение на оптимально высоком профессиональном уровне";

Н.М.Косова называет их способностью управлять своей деятельностью в условиях решения коммуникативных задач;

В.Д.Ширшов понимает их как комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и которые позволяют творчески использовать коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности.

Л.Р.Мунирова предлагает следующую классификацию коммуникативных умений:

Группа информационно-коммуникативных умений состоит из:

- умений вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствия, поздравления, приглашения, вежливого обращения, дружеской беседы)

-умений ориентироваться в партнерах, ситуациях общения (начать разговор со знакомой и незнакомым человеком, соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, учителем, взрослыми, понимания ситуации, в которую ставятся коммуниканты, намерения, мотивы общения);

-умений соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику, символы, получать и обеспечивать информацией о себе и других вещах, пользоваться рисунками, таблицами, схемами, группировать материал, содержащийся в них).

Группа регуляторно -коммуникативных умений состоит из:

- умений согласовывать свои действия, мысли, установки с потребностями своих товарищей по общению (осуществление само- и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых задач и операций в определенной логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных задач);

-умений доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать тем, кто нуждается в помощи, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, говорить о своих намерениях, давать советы самым и доверять советам других, доверять как получаемой информации, так и своему товарищу по общению, взрослому, учителю)

-умений применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать язык, математические символы, музыку, движения, графическую коммуникацию для выполнения задач с общей целью, фиксации и оформления результатов своих наблюдений, целенаправленного использования художественной, научно-популярной, справочной литературой, словарем в учебнике)

-умений оценить результаты совместного общения (оценить себя и других критически, учитывать личный вклад каждого в общение, обсуждать, понимать результаты общения, принимать правильные решения, выразить согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценить соответствие

вербального поведения невербальном, способствует это привлечению других партнеров по общению).

Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

В результате экскурса в проблему формулировки понятий, классификации и условий формирования коммуникативных умений мы определили эту группу умений у младших школьников следующим образом:

Коммуникативные умения - это сложные и осознанные коммуникативные действия, основанные на теоретических знаниях и практической подготовленности ребенка к общению.

Характеризуя данное определение, мы хотели бы подчеркнуть:

- коммуникативные умения являются сложными, включающих простые (элементарные) умение;

- простые (элементарные) коммуникативные умения в ходе постоянных упражнений автоматизируются и доводятся до навыка;

- коммуникативные навыки входят в состав коммуникативных умений и конкретизируют последние своему содержанию;

- коммуникативные умения являются осознанными коммуникативными действиями детей, проявляется в способности дошкольников строить общение в соответствии с задачами, адекватно коммуникативной ситуации и партнерам, анализировать и оценивать коммуникативные контакты со сверстниками и взрослыми;

- коммуникативные умения основаны на теоретических знаниях и практической подготовленности, которые включают целенаправленную

работу по созданию мотивации на общение и приобретение коммуникативных умений, ознакомление детей со средствами и способами общения, практическое осуществление действий в условиях коммуникативной деятельности.

Коммуникативные умения включают знания, элементарные умения, навыки, необходимые в процессе общения для выбора и осуществления адекватных коммуникативной ситуации действий.

1.2. Характеристика коммуникативных умений детей младшего школьного возраста

Особую роль в разработке теории формирования коммуникативных умений детей внесли работы О.В.Безкровной, Т.А.Ладыженской В.Ю.Липатовой. Н.А.Лошкаревой Л.Н.Марковец. В.Н.Мещеряковой, А.В.Мудрика. Л.Р.Мунировой, Р.А.Порошиной

Чрезвычайную значимость формирования коммуникативных умений определялось также Т.А.Антоновой, Я.Л.Коломинским, М.И.Лисиной, В.С.Мухиной, Т.А.Репиной, А.Г.Русской,) в контексте исследования природы общения дошкольников со сверстниками, динамики их коммуникативной деятельности, коммуникативной готовности в школу, становление общения в игровой, учебной, трудовой деятельности.

Т.А.Антонова как основные характеристики коммуникативных умений выделила:

- степень адресованности высказываний партнеру, умение привлечь его внимание к себе;
- степень доброжелательности;
- аргументированность высказываний, характеризующееся наличием или отсутствием значимых для сверстника обоснований в них;

- соотношение положительных и отрицательных оценок и других экспрессивных актов, умение дозировать эмоциональные акты общения разной модальности.

Существенный вклад в разработку теории коммуникативных умений внесла М.Г.Маркина. Она разработала показатели коммуникативной готовности к школьному обучению и признаки их проявления, как выделенные коммуникативные умения[11]:

1. Способность к конструктивному ведению диалога:

- Умение слушать партнера и адекватно понимать значение его высказывания;

- Умение находить противоречия и слабые места в рассуждениях партнера и подвергать их конструктивному обсуждению;

- Умение воплощать собственное мнение в форму логически стройной обобщающей мысли, доступной для восприятия окружающих.

2. Адекватность ориентирования в коммуникативном пространстве: умение конструировать образ "Я" на основе согласования собственных и чужих представлений о себе;

- Умение создавать "образ партнера" по коммуникации;

- Умение адекватно воспринимать суть конкретного взаимодействия.

3. Компетентность в моделировании акта межличностного взаимодействия:

- Умение находить тему и планировать ход предстоящего общения;

- Умение проектировать адекватные средства общения и реализовывать их на практике;

- Умение избегать возможных конфликтов в общении и связанные с ними эмоционально-психологические напряжения.

Таково основное видение отечественных педагогов и психологов. Они понимают коммуникативные умения понимаются как индивидуальные качества или структурные компоненты личности ребенка, тесно связанные с языковой деятельностью.

В младшем школьном возрасте общение со сверстником приобретает черты внеситуативности – содержание общения отвлекается от наглядных ситуаций, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми. В коммуникативном общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах с взрослыми. Общаясь со сверстником, ребенок может стать действительно равным партнером в общении. Сверстник выступает объектом сравнения с собой, это та мерка, которая позволяет оценить себя на уровне реальных возможностей. Нам хотелось бы отметить, что сказанное еще не раскрывает природу потребности ребенка в коммуникативном общении со сверстниками, оно только позволяет отделить те случаи, когда у него такая потребность имеется, от всех остальных, когда ее нет[20,с.46].

Конечным пунктом коммуникативного общения объективно является построение аффективно-когнитивного образа другого человека, партнера по общению, и самого себя. Основное побуждение к коммуникативному общению рождается из стремления ребенка к самопознанию и самооценке через партнера по общению и с его помощью, и это в одинаковой степени относится к обеим сферам коммуникации детей. Особенность же сферы коммуникативного общения со сверстниками по сравнению со сферой общения с взрослыми, состоит, в том как достигается самопознание и самооценка в каждом из обоих случаев, и какие возможности открываются

для этого ребенку в той и в другой сфере. Мы разделяем мнение А.Г. Самохваловой о том, что ребенок, не имеющий разностороннего опыта коммуникативного общения со сверстниками, выпадает из устоявшейся детской культурной среды. Результатом взаимодействия со сверстниками является возникновение особых межличностных отношений, от качества которых зависит и социальный статус ребенка в детском сообществе, и уровень его эмоционального комфорта[40].

1.3. Современные подходы к формированию коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения

Ситуация современного школьного обучения требует от ученика активного решения новых сложных коммуникативных задач: организации делового общения учеников друг с другом и с учителем по поводу изучаемого материала. Поэтому очень важно развивать у ребенка дружеский стиль общения со взрослыми и сверстниками, что составляет предпосылку формирования нового типа взаимоотношения между учителем и учеником, между одноклассниками.

Значение коммуникативных умений для успешности освоения литературного чтения представлено в таблице.

УУД	Результаты развития УУД	Значение для обучения
Коммуникативные действия	Коммуникация как общение и кооперация. Развитие планирующей регулирующей функции речи.	Развитие учебного сотрудничества с учителем и сверстником. Условие осознания содержания своих действий и усвоения учебного содержания.

Коммуникативные (речевые), регулятивные действия	Внутренний план действия	Способность действовать «в уме». Отрыв слова от предмета, достижение нового уровня обобщения.
Коммуникативные, регулятивные действия	Рефлексия – осознание учащимся содержания, последовательности и оснований действий	Осознанность и критичность учебных действий.

При формировании коммуникативных умений особое внимание уделяется самому тексту, его свойствам, характеристикам и структуре. Текст – центральный компонент, именно через текст реализуются все цели обучения в их комплексе. Целью и результатом работы с обучающимися в начальной школе является создание под руководством учителя творческой работы, в результате которой:

- формируются учебно-познавательная компетенция: расширяется система образов и представлений об изучаемом предмете и явлении, развиваются познавательные и исследовательские навыки, формируются умения поиска и переработки информации;

- развивается коммуникативная компетенция: навыки группового взаимодействия, презентации и рефлексии деятельности;

- расширяется информационная компетенция: поиск информации в различных источниках, ориентация в информационном пространстве. Диалог, живое общение, языковая коммуникация являются тем фундаментом, на котором будут расти и развиваться школьники. Основная характеристика коммуникативного подхода в обучении – «учиться общению общаясь» [13, с. 187]. Мы также, предполагаем, что тренировка в общении в ходе учебного занятия даёт ученику возможность не только повысить свои учебные достижения, но и повлиять на будущий профессиональный выбор.

Работа по подготовке школьников к общению включает в себя несколько аспектов: развитие определённых особенностей мышления и речи учащихся, формирование у них определённых социальных установок и коммуникативных умений.

Коммуникативная компетенция не может быть сформирована вне деятельности. Основу её формирования составляет опыт человеческого общения. Педагог формирует данный вид компетентности, задавая своим собственным общением эталон коммуникативных умений, организовывая взаимодействие учеников друг с другом.

Для создания мотивационно-коммуникативной среды учителю важно не только научить учащихся правильно выражать свои мысли, уважать своих товарищей и уметь слушать их, но и возможна организация работы в парах и группах (по обсуждению поступков героев сказки), которая помогает организации общения, т.к. каждый ребенок имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником. В результате таких заданий у первоклассников формируются следующие универсальные коммуникативные умения:

- 1) понимать различные позиции других людей, отличные от собственной; учитывать разные мнения;
- 2) формулировать собственное мнение;
- 3) договариваться и приходить к общему решению;
- 4) строить понятные для партнера высказывания, задавать вопросы;
- 5) строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи; уметь аргументировать свою позицию;
- 6) уметь продуктивно разрешать конфликты.

Приступая к организации общения, целесообразно использовать упражнения по выработке универсальных коммуникативных умений, необходимых для парной работы. К ним относятся:

- умение слушать партнёра и слышать то, что он говорит;
- поиск нужной информации;

- умение переводить образ в слова и слова в образ.

Вопросно-ответная форма урока, разработанная В.С. Безруковой, является средством формирования коммуникативных способностей учащихся. Наиболее эффективными для развития коммуникативных способностей считаются следующие виды вопросов: конструктивные вопросы (поиск ответа с опорой на имеющий уже опыт, самостоятельная формулировка ответа); альтернативные вопросы (тестируемый опрос); наводящий вопрос; вопрос-подсказка [8, с. 326-328]. Мы согласны с автором, в том, что именно вопросы и ответы на них действительно выполняют роль механизма формирования коммуникативных умений учащихся.

Приемы работы по формированию коммуникативной компетенции через работу со сказкой представлены моделями уроков литературного чтения, включающих следующие этапы:

1. Этап предпонимания или первоначального самоопределения в тексте. Используются приёмы: знакомство с автором и названием произведения, его жанром; прогнозирование содержания по заголовку, иллюстрациям, ключевым словам; выразительное чтение произведения учителем; «медленное», «пошаговое» чтение произведения учащимися (чтение с комментариями, попутной формулировкой вопросов), выделение в тексте непонятных мест (слов), обмен мнениями, намеренные остановки в чтении, прогнозирование сюжета, реконструкция отсутствующих частей.

2. Этап анализа текста и интерпретация его смысла. Анализ начинается с формулирования учителем вместе с учащимися основной познавательной задачи урока (определить жанр произведения и характеристику его персонажей, освоить художественные приемы создания текста, раскрыть нравственную идею произведения, понять авторский замысел и др.). Основной метод работы – творческий диалог читателей с автором сказки по поводу прочитанного.

Приемы работы: моделирование способа деятельности, составление вопросов и заданий по тексту; выполнение в группах самостоятельных заданий по тексту, коллективное обсуждение полученных наблюдений; составление плана текста; исследовательские задания по тексту (выбор слов, характеризующих образы персонажей; выбор средств создания образов персонажей).

3. Этап работы с текстом после чтения. Организуется обобщение всех наблюдений над текстом произведения, оценка качества решения поставленных задач, выполнение проверочных работ (тестирование с целью оценить каждым учеником уровень его участия в уроке и осмыслении произведения). Проводятся творческие работы на основе прочитанного: творческое пересказывание, инсценирование, составление отзывов и рецензий, иллюстрирование текста, сочинение-рассуждение в жанре эссе и др.

Целесообразно начинать знакомство детей со сказкой с подробного комментированного чтения текста, далее выводить их на решение проблемных вопросов, т.к. именно проблемные вопросы способствуют активному включению детей в процесс общения. Учителю важно научить ребенка правильно выражать свои мысли, а также научить уважать своих товарищей и уметь слушать их. Также возможна организация работы в парах и группах (по обсуждению поступков героев, например, почему отец сорвал аленький цветочек; почему старшие дочери не согласились помочь отцу в беде и т.д.), которая помогает организации общения, т.к. каждый ребёнок имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником.

Не менее целесообразно и необходимо использовать на уроке литературного чтения игровые приёмы, задания, направленные на формирование коммуникативной компетенции, коммуникативных умений и развитие литературных способностей учащихся начальной школы.

Работа в парах и группах помогает организации диалогической речи учащихся, так как каждый ребенок имеет возможность говорить с

заинтересованным собеседником. Одно из главных условий организации диалога – это создание атмосферы доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания, сотворчества равных и разных. Участие детей в играх и упражнениях обеспечивает возникновение между детьми доброжелательных отношений, а групповая поддержка вызывает чувство защищённости, и даже самые робкие и тревожные дети преодолевают страх.

При использовании в первых классах заданий на формирование навыков чтения организуется диалогическая речь учащихся с дидактическим текстом, которая направлена, прежде всего, на освоение содержания текста, самостоятельную подготовку детей к выразительному и правильному чтению, коллективное обсуждение. Для организации диалога с автором художественного произведения необходима организация читательской деятельности, которая включает эмоциональное вслушивание, выразительное чтение, сочинения, рисование, инсценировки. Результатом организации чтения как диалога с автором и освоения ребенком позиции настоящего читателя считается овладение детьми способами понимания художественного произведения; формирование у него навыка выразительного чтения; стремление младшего школьника выразить и грамотно оформить свои суждения о произведении в устной речи; расширение читательского кругозора; развитие «чувства языка» и литературного вкуса; формирование коммуникативных способностей [2, с. 34-35].

Наши наблюдения показывают, что в формировании диалогового общения друг с другом помогают следующие задания: ролевое чтение, ролевые диалоги, работа в парах (инсценирование отрывка, разговор двух героев произведения); придумывание разговора героев произведения по телефону, инсценирование произведения (сказки, рассказа, басни и т.д.).

Не менее важный аспект развития речи учащихся – обучение их производству монологического высказывания, созданию текста-монолога. Монологическая речь учащихся активизирует познавательную деятельность

младших школьников, развивает их логическое мышление и память, учит оформлять свои мысли в соответствии с замыслом, способствует реализации ценностных ориентаций и интересов детей, обеспечивает развитие эмоциональной сферы и способствует индивидуализации процесса обучения (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик и др.).

Методика работы ориентирована на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, к которым относятся следующие умения младших школьников:

- вступать в учебный диалог с учителем, одноклассниками, участвовать в общей беседе, соблюдая правила речевого поведения;
- задавать вопросы, слушать и отвечать на вопросы других, формулировать собственные мысли, высказывать и обосновывать свою точку зрения;
- строить небольшие монологические высказывания, осуществлять совместную деятельность в парах и рабочих группах с учётом конкретных учебно-познавательных задач.

Для создания коммуникативной ситуации на уроке необходимо использовать творческие задания, вызывающие интерес (это будет отличаться от «обычного» пересказа сказки), что и отражено в условии гипотезы.

Перечислим приемы работы со сказкой, направленные на организацию монологической и диалогической речи учащихся, предложенные учителем начальных классов Л.Ю. Гущиной. Эти приемы были использованы нами в ходе опытно-поисковой работы:

1. «Рассказ от первого лица» с изменением лица рассказчика – рассказать от лица цапли о том, как она угощала журавля, повествование от имени предмета: «История из жизни горошинки».
2. «Комплимент» – сказать комплимент сказочному, литературному герою (похвали).

3. «Сказка в заданном ключе» – введение в название сказки нового объекта, например, «Колобок и воздушный шарик», нужно сочинить новую сказку.

4. «Изменение сказочной развязки» – придумать другое окончание сказки, рассказа [23, с.35].

Творческие игры также способствуют формированию коммуникативной компетенции, предоставляя детям возможность пережить и прочувствовать в воображаемой обстановке волнующие, яркие события.

Ряд ученых (Т.А. Маркова, Р.И. Жуковская и др.) исследовали влияние художественной литературы на игры учащихся и пришли к выводу, что не любое произведение художественной литературы оказывает влияние на возникновение желания его «проигрывать». Только те произведения, в которых в яркой и доступной художественной форме описаны люди, их деятельность, поступки и отношения с другими людьми, вызывают у учащихся желание воспроизвести в игре их основное содержание. Именно на этом строится прием драматизации, который также будет использован в ходе нашего исследования.

В методической литературе даются такие термины для обозначения этого методического приема: постановка, инсценировка, учебный/дидактический театр, театрализация, драматизация. Драматизация является тем приемом, который напрямую способствует полноценному восприятию художественной литературы, развитию «литературного» воссоздающего воображения, т.к. предполагает проникновение в мотивы поступков героев, смысл, вкладываемый автором в произведение. Этот прием предлагает учащимся «пропускать ситуацию через себя», придавая ей личностный характер. Как показывает опыт, личностная ориентация значительно повышает эффект взаимного понимания автора и читателя-исполнителя, так как в этом случае наряду с интеллектом подключаются эмоции.

Под драматизацией понимают «креативное использование письменной и устной речи на основе художественного литературного произведения». Кроме того, драматизацию рассматривают как один из видов современных социальных технологий, разновидность ролевой игры, реализуемой в двух вариантах: преобразование монологического текста в диалог или постановка одноактной пьесы по художественному произведению [76, с. 235-239].

Применение способствует не только увеличению словарного запаса, развивает навыки говорения и доставляет эстетическое наслаждение, служит средством стимуляции интеллектуального развития, но и улучшает качество речи учащихся фонетически, т. к. тон голоса и выразительность являются важными компонентами устной презентации. Конкретные роли предъявляют определенные риторические требования: учащиеся должны модулировать свой голос, чтобы выразить чувства и передать настроение героя. Отдельно следует упомянуть внятность и ясность. Учащиеся должны произносить слова четко, соблюдая артикуляцию, так, чтобы выступление было понятно для присутствующей аудитории.

В процессе драматизации учащиеся совершенствуют умения и навыки диалогической речи, учатся выразительно и эмоционально читать свои роли, овладевают некоторыми элементами сценической грамоты. Подготовка драматизации развивает творческое воображение, коммуникативность, нравственность и художественный вкус. Значение драматизации в овладении умениями и навыками речевой деятельности определяется, прежде всего, тем, что она исключает механическое воспроизведение материала. В ходе драматизации устанавливаются прямые связи с конкретной ситуацией, что создает благоприятные условия для усвоения речевых структур и формирования способности общаться.

Личностно-значимой коммуникативную ситуацию делает роль, которую получает учащийся. Драматизированный рассказ оставляет более сильное и длительное впечатление, когда разыгрывая роль, ученик начинает говорить языком литературного героя и становится этим героем на несколько

минут. Следовательно, основная ценность драматизации в том, что она «дает возможность детально ознакомиться с литературным произведением. Благодаря перевоплощению, драматизация способствует глубокому пониманию литературного отрывка». А это именно то, к чему стремится учитель, обучая школьников чтению. Прием драматизации позволяет «перенести» учащегося в коммуникативную ситуацию литературного произведения.

Правомерна и точка зрения тех авторов, которые считают этот прием имитационно-моделирующей игрой на том основании, что «театрализация подразумевает обыгрывание диалога (полилога, сцены спектакля) по уже готовому образцу, сценарию, написанному литератором, преподавателем или автором учебника» [3, с.11-13]. Упражнения с использованием приема драматизации направлены на развитие воображения и чувств учащихся, использование жестов и мимики, а задания предполагают, речевое взаимодействие партнеров в реальных коммуникативных ситуациях. Многие из этих заданий применяются и сегодня в качестве языковых и условно-речевых упражнений для создания атмосферы общения или средства релаксации.

Таким образом, мы определили современные подходы к формированию коммуникативной компетенции младших школьников на уроках литературного чтения, а в следующей главе мы проведем опытно-поисковую работу с целью практически обосновать выдвинутые условия нашей гипотезы.

В результате организации следующих коммуникативных ситуаций (словесное рисование, постановка проблемных вопросов, проблемных и творческих ситуаций, чтение по ролям, драматизация, поисковая ситуация и др.) на уроке литературного чтения через сказку у младших школьников формируются коммуникативные умения:

- понимать различные позиции других людей, отличные от собственной;

- учитывать разные мнения;
- формулировать собственное мнение в устной и письменной форме;
- договариваться и приходить к общему решению;
- строить понятные для партнера высказывания;
- задавать вопросы;
- адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач;
- строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи;
- уметь аргументировать свою позицию;
- уметь продуктивно разрешать конфликты.

Анализ психолого-педагогической, литературоведческой и методической литературы привел к выводу, что введение комплекса специально организованных коммуникативных ситуаций и организация моно/диалогической речи учащихся на уроке литературного чтения способствует получению устойчивых положительных результатов.

1.4. Анализ современных УМК по формированию коммуникативных умений учащихся младших классов

Практическую часть исследования целесообразно начать с изучения ситуации в современной начальной школе, с анализа программ и учебно-методических комплектов по литературному чтению с целью выяснить, как реализуются требования ФГОС НОО в аспекте формирования коммуникативных умений младших школьников.

В настоящее время требуется развитие у детей коммуникативной (речевой) компетенции, направленной на овладение всеми видами речевой деятельности посредством формирования коммуникативных универсальных учебных действий. В результате школьники должны уметь выстраивать продуктивное речевое взаимодействие со сверстниками и взрослыми, адекватно воспринимать устную и письменную речь, уметь логично, точно,

правильно и выразительно излагать собственную точку зрения, соблюдать нормы речевого этикета.

Речевое мастерство означает наличие умений выстраивать логичную и выразительную речь, соответствующую правилам этикета. При этом речевые умения включают умения размышлять, говорить, читать, вести беседу. Точность речи показывает соответствие между смысловой стороной речи и предметной действительностью. Логичность означает смысловую ценность речи и соответствие речевых высказываний законам логики. Выразительность речи активизирует воздействие речи и предполагает использование разнообразных грамматических конструкций и выразительных языковых средств. Этикетность речи означает соответствие речи общепринятым нормам речевого поведения [12, с. 564]. В ходе наших наблюдений это было замечено.

Формирование коммуникативных способностей ребенка происходит на основе овладения средствами языка: умения свободно выражать свои мысли речевыми средствами, используя при этом различные типы предложений, соблюдения логики передаваемой информации, поскольку приоритетным фактором становления коммуникативной деятельности является потребность и умение пользоваться языковыми средствами в речевой практике [13, с. 64-68]. На наш взгляд, действительно, у детей в целях развития коммуникативной компетенции необходимо развивать не только навыки монологической речи посредством передачи партнеру в речи существенных ориентиров действия, но и умения детей высказывать и аргументировать собственное мнение, умения приходить к согласию в ходе совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль, умения ориентироваться на позицию других, способности учета различных потребностей и интересов.

В условиях перехода современного начального образования на новые Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, существуют принципиальные требования к реализации образовательной программы по предмету «литературное чтение». В нашем

исследовании мы будем ориентироваться не на предметные, а на личностные результаты (компетенцию), поэтому будет использоваться коммуникативно-деятельностный подход, акцентированный на деятельностном общении учащихся с учителем и между собой (учебное сотрудничество).

Обратимся к анализу программ «Школа России» (Азбука. Учебник. В 2-х частях. /Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Виноградская Л.А., Бойкина М.В. Литературное чтение. Учебник. 1 класс. В 2 ч./Сост. Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, Л.А.Виноградская) и «Начальная школа 21 века» (Букварь. Учебник. 1 класс. В 2-х ч. /Журова Л.Е., Евдокимова А.О. – «Вентана-Граф», 2012. Ефросинина Л.А. Литературное чтение: 1 класс: учебник. Ефросинина Л.А. Ефросинина Л.А. Литературное чтение. Уроки слушания. 1 класс. В 2 ч. – «Вентана-Граф», 2012), сравнительный анализ которых представлен в Таблице 1:

Таблица 1.

Анализ УМК

ПРОГРАММЫ		
	"Школа России"	"Начальная школа 21 века"
Цель обучения	1) создание условий для развития личности младшего школьника, реализации его способностей, поддержка индивидуальности; 2) освоение младшим школьником системы знаний, общеучебных и предметных умений и навыков; 3) формирование у ребенка интереса к учению и умения учиться; 4) формирование здоровьесберегающих навыков, обучение основам	1) развитие личности школьника, формирование общих способностей и эрудиции в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями каждого; 2) становление элементарной культуры деятельности, овладение основными компонентами учебной деятельности; 3) формирование готовности к самообразованию.

	безопасной жизнедеятельности.	
Задачи обучения	<p>Достижение личностных результатов учащихся:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Готовность и способность обучающихся к саморазвитию; 2. Сформированность мотивации к обучению и познанию; 3. Осмысление и принятие основных базовых ценностей. <p>Достижение метапредметных результатов обучающихся:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Освоение универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных). 2. Достижение предметных результатов: освоение опыта предметной деятельности по получению нового знания, его преобразования и применения, современной научной картины мира. 	<p>Достижение личностных результатов учащихся:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Установить ценностные ориентиры начального образования; 2. Определить состав и характеристику универсальных учебных действий; 3. Выявить в содержании предметных линий универсальные учебные действия и определить условия формирования в образовательном процессе и жизненно важных ситуациях. 4. Использование наглядно-образного мышления, соответствующего детям этого возраста. 5. Включение игровых методов обучения.
Вывод	<p>В целях и задачах программ «Школа России» и «Начальная школа 21 века» нет конкретного обозначения цели формирования коммуникативной компетенции, но можно об этом догадаться, поскольку в обеих программах говорится о развитии личности младшего школьника, о реализации и формировании у него коммуникативных умений, а также сформированности данных компетенций. В программе «Начальная школа 21 века»</p>	

	предусматривается применение игровых методов обучения, осуществление которых невозможно без коммуникации. Программы объединяет ориентация на творческую и исследовательскую (проблемно-поисковую) деятельность детей, формирование основ коммуникативной компетенции.	
Результаты обучения	Формирование у учащихся особого отношения к тексту, обучение эмоциональному восприятию прочитанного произведения (составление словаря настроений), формирование художественного вкуса (творческие иллюстрации).	Формирование начальных навыков чтения, свободной и правильной речи, получение общих представлений о литературе, о различиях прозаической и стихотворной речи, овладение навыками работы с художественным текстом, развитие эмоциональной отзывчивости при чтении произведений.
Вывод	Результаты обучения свидетельствуют о формировании коммуникативной компетенции, поскольку предполагается обращение к тексту, проблемно-поисковые ситуации, выразительное чтение, творческие виды деятельности, что невозможно без коммуникативных умений.	

На основании цели, задач, принципов, особенностей обучения, связи универсальных учебных действий с содержанием учебного предмета «литературное чтение» можно сформулировать вывод, что обе рассмотренные программы обеспечивают развитие коммуникативных умений младших школьников посредством взаимосвязанных видов УУД: коммуникативных, познавательных, личностных, регулятивных.

Таким образом, анализ психологической, педагогической и методической литературы, а также анализ образовательных программ позволил нам теоретически обосновать значимость формирования коммуникативной компетенции младших школьников на уроке литературного чтения.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

1. Сформированности коммуникативных умений является одной из ключевых задач современной системы образования. Начало данной работы ведется с начальной школы. Во многом от сформированности данных умений зависит успешность усвоения школьной программы, социализация детей, владение навыками устной, письменной речи, монологической (повествование, описание, рассуждение) и диалогической речи в соответствии с нормами родного языка; речевой деятельностью: чтением, аудированием, говорением, письмом; понимание и передача текстовой информации, умение излагать прослушанный либо прочитанный текст; строить устные и письменные монологические и диалогические высказывания в соответствии с задачами и условиями коммуникации; осуществление учебного сотрудничества, вопросно-ответной формы работы.

2. В процессе анализа психолого-педагогической, литературоведческой и методической литературы мы выявили условие, способствующее формированию коммуникативных умений у младших школьников: на уроке создаются коммуникативные ситуации с использованием приемов для организации монологической и диалогической речи учащихся.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

2.1. Организация работы и анализ уровня сформированности коммуникативных умений учащихся младших классов

Опытно-поисковая работа имеет цель определить и проверить эффективность методических приемов по формированию коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения.

База исследования: Челябинская область, Увельский район, МБОУ «Песчанская СОШ»

Исследование проводилось с двумя первыми классами. Состав испытуемых представлен следующим количеством учеников: 1«А» (исследовательский) класс – 28 человек и в 1«Б» (контрольный) класс – 27 человек.

Исследование проводилось в три этапа – констатирующий, формирующий, контрольный этапы.

Итак, первый этап – **констатирующее исследование.**

Цель этапа – выявление исходного уровня сформированности коммуникативных умений у учащихся младших классов.

Использовались эмпирические **методы** – методика Г.А. Цукерман «Рукавички», методика Ж. Пиаже «Левая и правая сторона».

С детьми проводилась диагностика уровня сформированности коммуникативных умений по следующим методикам:

1. «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже)

Цель: выявление уровня сформированности действий, направленных на учёт позиции собеседника (партнера) в ходе индивидуальной беседы с ребенком. Ребёнку задают вопросы, на которые он должен ответить, и предлагают задания, на которые он должен отреагировать действиями. Данная методика способствует пониманию ребенком различных позиций и

точек зрения, вырабатывает умение ориентироваться на позицию других, а также помогает координировать различные пространственные позиции.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребёнком.

Материал: два хорошо знакомых детям (чтобы не привлекать их внимание) предмета, например, монета и карандаш.

Описание задания: 1. (*Сидя или стоя лицом к лицу ребенка.*) Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую.

2. То же самое. Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую.

Вариант. Дети стоят спиной друг к другу. Одному из детей предлагают, не оборачиваясь, показать левую руку стоящего за его спиной одноклассника. Правую. Дотронуться до его левой ноги. Правой.

3. На столе перед ребенком лежат монета, карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку. Карандаш слева или справа? А монета?

4. Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш. Монета в левой или в правой руке? А карандаш?

Протокол наблюдения: оценка деятельности детей, фиксация результатов речевой деятельности, взаимодействия.

Критерии оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной,
- соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Показатели уровня выполнения задания:

- *Низкий уровень:* ребенок отвечает неправильно во всех четырех пробах.

- **Средний уровень:** правильные ответы только в 1-й и 3-й пробах; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции, отличной от своей.

- **Высокий уровень:** на все вопросы во всех четырех пробах ребенок отвечает правильно, т.е. учитывает отличия позиции другого человека.

2. «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществлении сотрудничества (кооперация), в ходе наблюдения за взаимодействием учащихся в парной работе. Данная методика позволяет оценить степень продуктивности совместной деятельности, оценить умения детей договариваться, аргументировать собственные позиции, осуществлять взаимный контроль, уметь договариваться, а также высказывать эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Материал: каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

Описание задания: «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию».

Критерии оценивания: оценивается продуктивность совместной деятельности по степени сходства узоров на рукавичках; оценивается умение детей договариваться, приходиться к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.; оценивается взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют; оценивается взаимопомощь по ходу рисования, эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное

(взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

1) **низкий уровень** – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем;

2) **средний уровень** – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия;

3) **высокий уровень** – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Представим полученные результаты по **классу А**.

Анализ результатов 1 класса А (исследовательский) по методике «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже) представлен в Таблице 2.

Таблица 2.

Анализ результатов "Левая и правая стороны" (констатирующий этап),

1А.

№	Ф.И.	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1	Кирилл Б	Н		
2	Влад.Б.		С	
3	Таня Б.			В
4	Евгения Б.		С	
5	Марго Б.	Н		
6	Мария В.		С	
7	Яна Г.	Н		
8	Ксения Д.			В
9	Настя Д.			В
10	Кристина Е.			В
11	Даниил Е.	Н		
12	Аля И.		С	
13	Лиза К.	Н		

14	Лера К.		С	
15	Рома Л.	Н		
16	Карина О.			В
17	Настя С.		С	
18	Леша С.	Н		
19	Феликс С.			В
20	Семен С.	Н		
21	Саша С.			В
22	Лера Т.			В
23	Дима Х.			В
24	Дима Ф.	Н		
25	Сергей Х.	Н		
26	Даша Х.	Н		
27	Велемир Ш.		С	
28	Кира Ш.		С	
	Итого (%)	11 (39,3%)	8 (28,6%)	9 (32,1%)

Полученные результаты отражены на диаграмме:

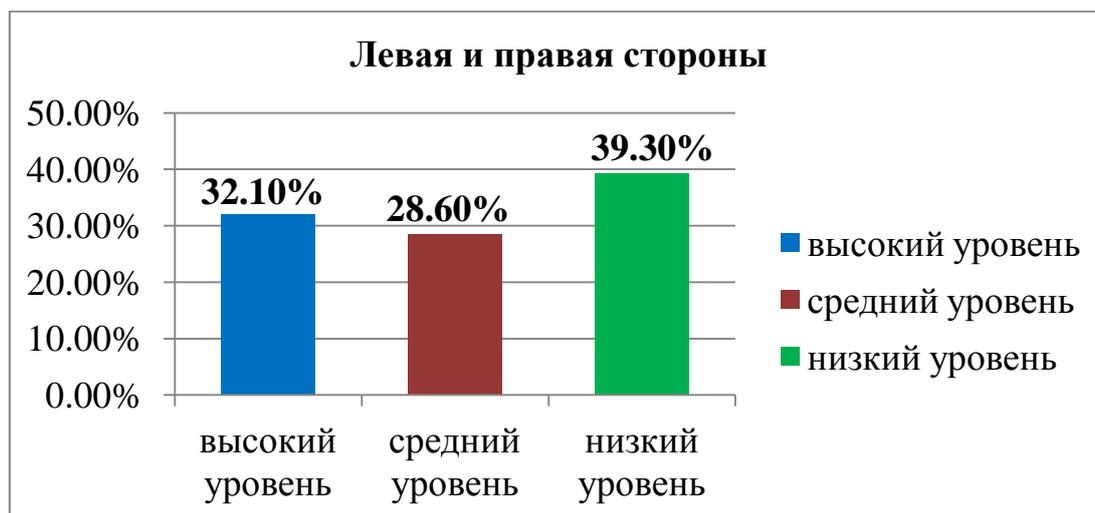


Рисунок 1. Анализ результатов по методике «Левая и правая сторона»
(класс А)

Анализ результатов 1А (исследовательский) по методике критериям и показателям сформированности коммуникативных умений учащихся представлен в следующей Таблице 3.

Таблица 3.

Анализ результатов критериев и показателей сформированности коммуникативных умений (констатирующий этап), 1А.

№	Ф.И.	Критерии сформированности умений		
		Коммуникативно-речевые (передача	Умение договариваться,	Сформированность действий,

		информации)		аргументировать собственные позиции		направленных на учет позиции партнера	
		Уровни: высокий (В), средний (С), низкий (Н)					
		баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	Кирилл Б.	(3)	В	(2)	С	(1)	С
2	Владимир Б.	(0)	Н	(0)	Н	(0)	Н
3	Таня Б.	(2)	С	(2)	С	(0)	Н
4	Евгения Б.	(1)	С	(1)	С	(1)	С
5	Марго Б.	(1)	С	(1)	С	(1)	С
6	Мария В.	(1)	С	(0)	Н	(0)	Н
7	Яна Г.	(2)	С	(1)	С	(0)	Н
8	Ксения Д.	(3)	В	(3)	В	(3)	В
9	Настя Д.	(2)	С	(1)	С	(1)	С
10	Кристина Е.	(3)	В	(2)	С	(2)	С
11	Даниил Е.	(3)	В	(2)	С	(1)	С
12	Аля И.	(3)	В	(2)	С	(2)	С
13	Лиза К.	(1)	С	(1)	С	(0)	Н
14	Лера К.	(1)	С	(1)	С	(1)	С
15	Рома Л.	(0)	Н	(1)	С	(0)	Н
16	Карина О.	(1)	С	(0)	Н	(0)	Н
17	Настя С.	(1)	С	(1)	С	(1)	С
18	Леша С.	(0)	Н	(0)	Н	(0)	Н
19	Феликс С.	(0)	Н	(1)	С	(0)	Н
20	Семен С.	(1)	С	(0)	Н	(0)	Н
21	Саша С.	(3)	В	(3)	В	(2)	С
22	Лера Т.	(1)	С	(1)	С	(1)	С
23	Дима Х.	(1)	С	(2)	С	(1)	С
24	Дима Ф.	(1)	С	(1)	С	(0)	Н
25	Сергей Х.	(0)	Н	(0)	Н	(0)	Н
26	Даша Х.	(1)	С	(1)	С	(1)	С
27	Велемир Ш.	(3)	В	(2)	С	(0)	Н
28	Кира Ш.	(2)	С	(2)	С	(2)	С
Итого (%)		В - 7 (25%)		В - 2 (7,2%)		В - 1 (3,6%)	
		С - 16 (57,1%)		С - 20 (71,4%)		С - 14 (50%)	
		Н - 5 (17,9%)		Н - 6 (21,4%)		Н - 13 (46,4%)	

Полученные результаты отражены на диаграмме:

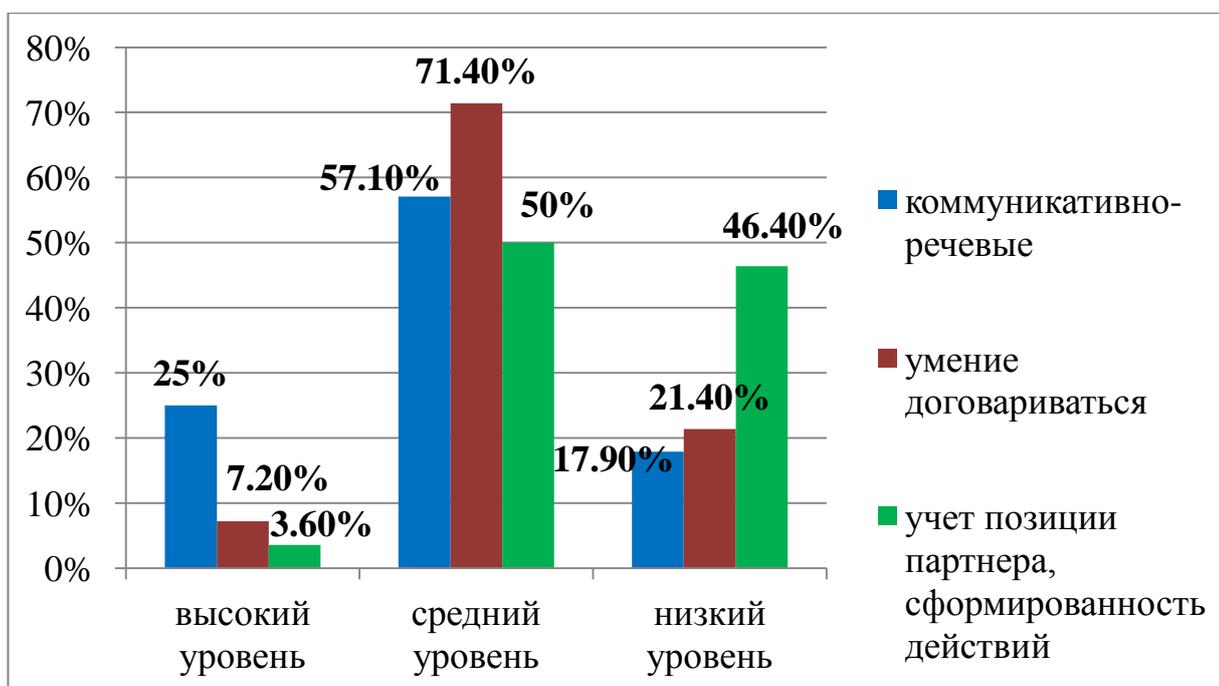


Рисунок 2. Результаты сформированности коммуникативных умений (класс А)

Результат класса А (исследовательский) по методике «Рукавички» представлен в следующей Таблице 4. (Приложение 1)

В результате средним уровнем отмечены 20 (71,4% от общего количества) детей, высоким - 4 (14,3% от общего количества) ребенка и низким - 4 (14,3% от общего количества) ребенка. На Диаграмме 3 подобное распределение выглядит следующим образом:

Полученные результаты отражены на диаграмме:

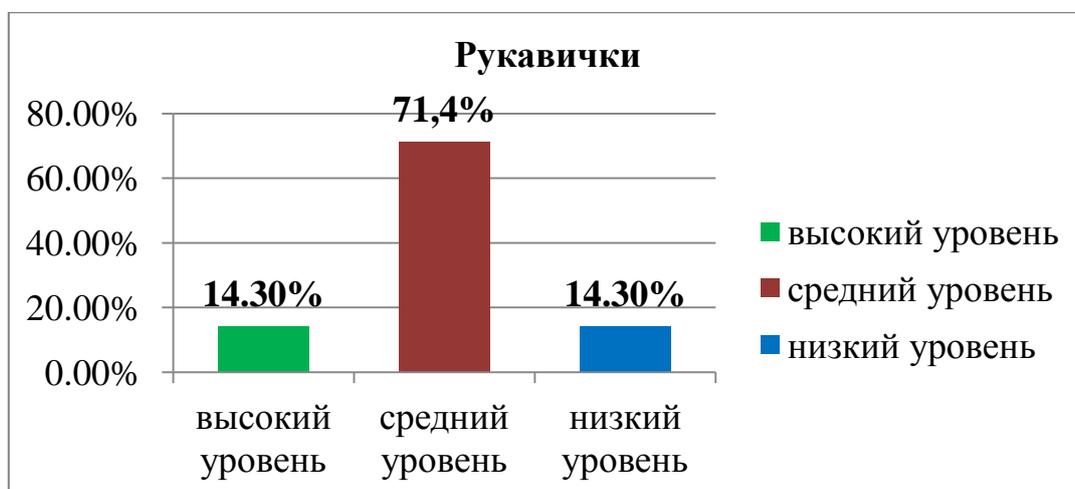


Рисунок 3. Результаты по методике «Рукавички» (класс А)

Представим результаты по классу Б (контрольный).

Анализ результатов класса Б (контрольный) по методике «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже) представлен в следующей Таблице 5.

Таблица 5.

Анализ результатов «Левая и правая стороны»
(класс Б, контрольный, констатирующий этап).

№	Ф.И.	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1	Артем А.			В
2	Саша Д.			В
3	Вика Е.		С	
4	Софья К.			В
5	Арина К.		С	
6	Степан Л.			В
7	Лиза М.		С	
8	Марта М.		С	
9	Степан М.		С	
10	Владислав М.		С	
11	Настя М.	Н		
12	Ксения Н.		С	
13	Полина Н.			В
14	Ира П.			В
15	Даниил П.			В
16	Ринат Р.			В
17	Карина С.	Н		
18	Мария С.	Н		
19	Федя С.		С	
20	Мария С.			В
21	Мария Т.			В
22	Олеся Т.		С	
23	Максим Х.			В
24	Нариман Ш.			В
25	Марат Э.	Н		
26	Павел Я.			В
27	Дарья С.		С	
	Итого (%)	4 (14,8%)	10 (37%)	13 (48,2%)

Полученные результаты отражены на диаграмме:

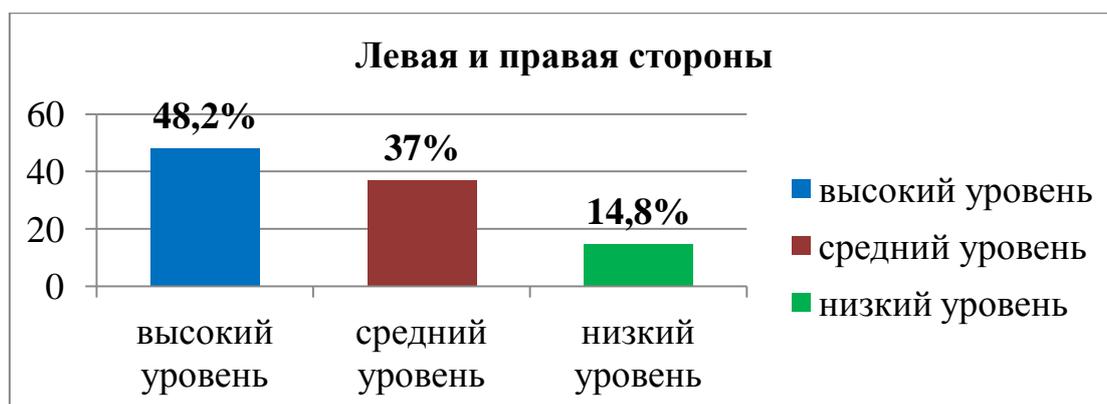


Рисунок. 4. Анализ результатов по методике «Левая и правая сторона»
(класс Б)

Анализ результатов класса Б (контрольный) по методике критериям и показателям сформированности коммуникативных умений учащихся представлен в следующей Таблице 6.

Таблица 6.

Анализ результатов критериев и показателей сформированности коммуникативных умений класса Б (констатирующий этап).

№	Ф.И.	Критерии сформированности умений					
		Коммуникативно-речевые (передача информации)		Умение договариваться, аргументировать собственные позиции		Сформированность действий, направленных на учет позиции партнера	
		Уровни: высокий (В), средний (С), низкий (Н)					
		баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	Артем А.	1	С	1	С	0	Н
2	Саша Д.	3	В	2	С	2	С
3	Вика Е.	1	С	1	С	1	С
4	Софья К.	2	С	2	С	1	С
5	Арина К.	1	С	1	С	0	Н
6	Степан Л.	2	С	3	В	2	С
7	Лиза М.	2	С	2	С	2	С
8	Марта М.	1	С	0	Н	1	С
9	Степан М.	1	С	0	Н	0	Н
10	Владисл. М.	3	В	2	С	2	С
11	Настя М.	3	В	2	С	1	С
12	Ксения Н.	2	С	2	С	2	С
13	Полина Н.	2	С	2	С	1	С
14	Ира П.	0	Н	0	Н	0	Н
15	Даниил П.	3	В	3	В	2	С
16	Ринат Р.	0	Н	1	С	1	С
17	Карина С.	1	С	2	С	1	С

18	Мария С.	2	С	2	С	2	С
19	Федя С.	3	В	3	В	3	В
20	Мария С.	1	С	0	Н	1	С
21	Мария Т.	2	С	2	С	2	С
22	Олеся Т.	2	С	2	С	1	С
23	Максим Х.	2	С	1	С	0	Н
24	Нариман Ш.	3	В	2	С	2	С
25	Марат Э.	1	С	0	Н	0	Н
26	Павел Я.	2	С	2	С	1	С
27	Дарья С.	3	В	2	С	3	В
Итого (%)		В - 7 (25,9%)		В - 3 (11,1%)		В - 2 (7,4%)	
		С - 18 (66,7%)		С - 19 (70,4%)		С - 19 (70,4%)	
		Н - 2 (7,4%)		Н - 5 (18,5%)		Н - 6 (22,2%)	

Полученные результаты отражены на диаграмме:

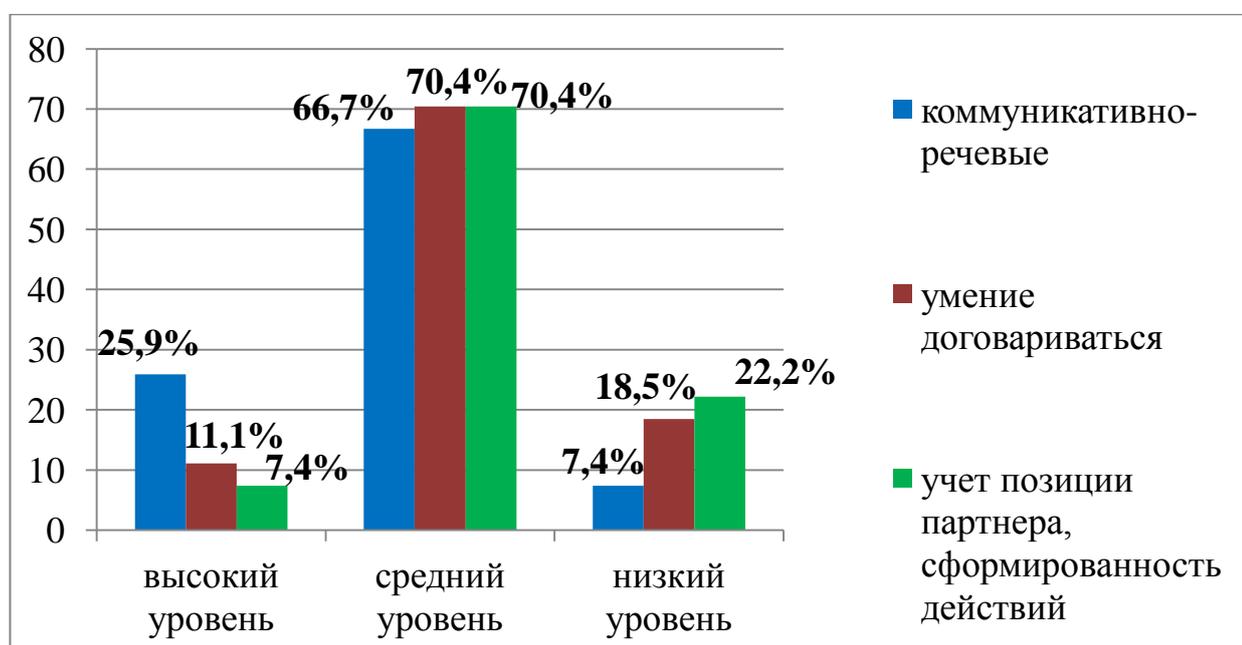


Рисунок 5. Результаты сформированности коммуникативной компетентности (класс Б, контрольный)

Анализ результатов класса Б (контрольный) по методике «Рукавички» представлен в следующей Таблице 7. (Приложение 2)

В результате средним уровнем отмечены 9 (33,3% от общего количества) детей, высоким - 16 (59,3%) детей и низким - 2 (7,4%) ребенка. На Рисунке подобное распределение выглядит следующим образом:

Полученные результаты отражены на диаграмме:

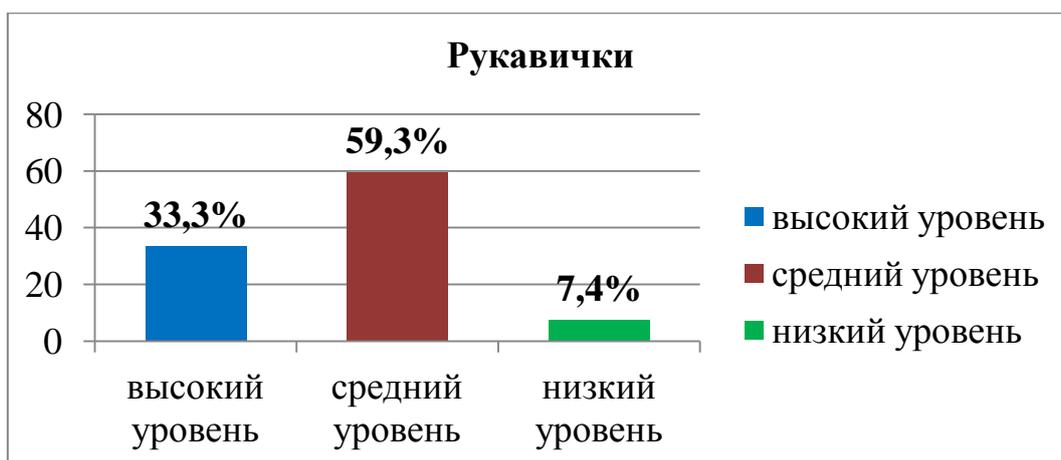


Рисунок 6. Результаты по методике «Рукавички» (класс Б)

Сравнительный анализ результатов двух классов - А (исследовательский) и Б (контрольный) по методике «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже) по итогам констатирующего эксперимента.

Таблица 8.

Сравнительный анализ по данным констатирующего эксперимента методика «Левая и правая сторона»

Классы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Класс А	11 (39,3%)	8 (28,6%)	9 (32,1%)
Класс Б	4 (14,8%)	10 (37%)	13 (48,2%)

Полученные результаты отражены на диаграмме:

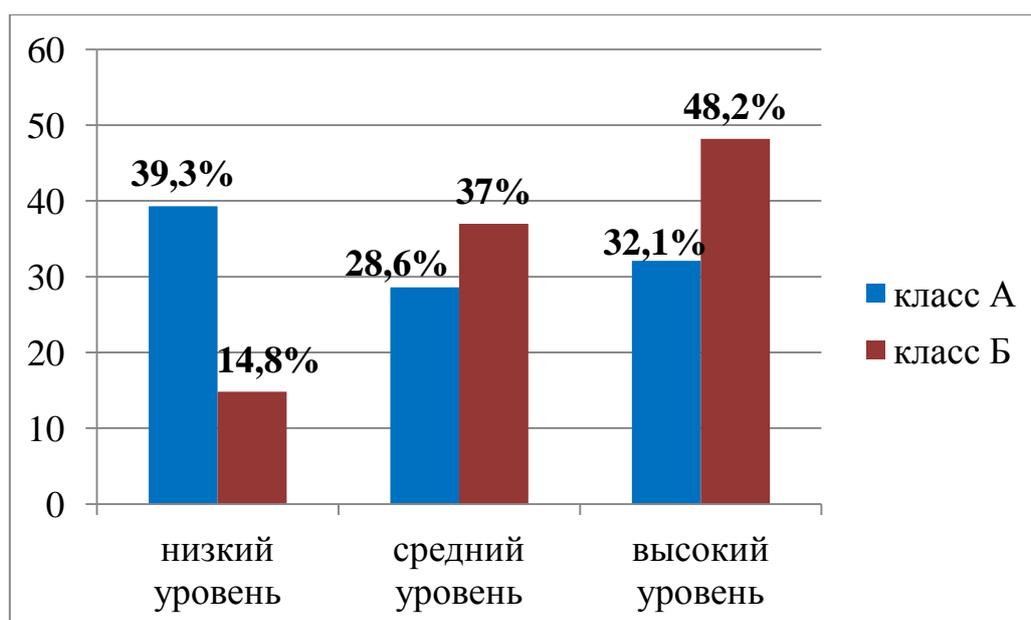


Рисунок 7. Сравнительный анализ результатов двух классов по методике Пиаже (класс А ,исследовательский), (класс Б, контрольный)

Исходя из полученных результатов, становится очевидным, что класс Б (контрольный) по всем уровням опережает класс А (исследовательский). Учащиеся класса Б (контрольный) лучше ориентируются на позицию других, понимают существование отличных от собственной точек зрения, правильно определяют стороны относительно своей позиции, способны координировать разные пространственные позиции.

Таблица 9

Сравнительный анализ результатов двух классов - А и Б по методике «Рукавички» по итогам констатирующего исследования

Классы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Класс А (экспериментальный)	14,3%	71,4%	14,3%
Класс Б (контрольный)	7,4%	33,3%	59,3%

Наглядно результаты представлены на диаграмме:

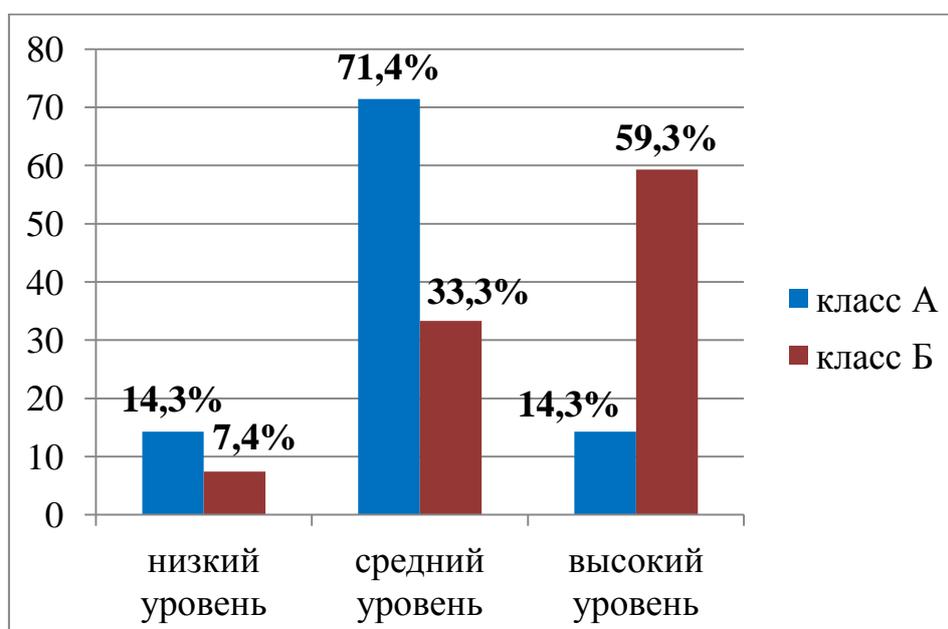


Рисунок 8. Сравнительный анализ классов по методике Цукерман (класс А ,исследовательский), (класс Б, контрольный)

Класс Б (контрольный) опережает по всем показателям класс А, что наглядно видно на рисунке. Узоры на рукавичках учащихся класса Б отличались большей степенью сходства, дети продемонстрировали лучшие способности в умениях договариваться. При отступлении от первоначального замысла многие дети в классе А отличались негативными эмоциональными реакциями – дети ссорились, отсутствовала согласованность и взаимный контроль по ходу выполнения заданий. В классе Б, напротив, большинство детей с удовольствием работали в парах, легко приходили к согласию, активно обсуждали предполагаемый узор: способ цветового решения, количество и сложность выбранных элементов. Дети класса Б часто сравнивали узоры друг друга, что позволяло им получать более продуктивные результаты в ходе эффективного сотрудничества.

Сравнительный анализ результатов двух классов – А и Б по критериям и показателям сформированности коммуникативных умений учащихся представлен в следующей таблице.

Таблица 10.

Сравнительный анализ результатов по критериям и показателям сформированности коммуникативных умений

№	Ф.И.	Критерии сформированности умений		
		Коммуникативно-речевые (передача информации)	Умение договариваться, аргументировать собственные позиции	Сформированность действий, направленных на учет позиции партнера
Уровни: высокий (В), средний (С), низкий (Н)				
Класс А		В – 7 (25%)	В - 2 (7,2%)	В – 1 (3,6%)
		С - 16 (57,1%)	С - 20 (71,4%)	С - 14 (50%)
		Н - 5 (17,9%)	Н - 6 (21,4%)	Н - 13 (46,4%)
Класс Б		В - 7 (25,9%)	В - 3 (11,1%)	В - 2 (7,4%)
		С - 18 (66,7%)	С - 19 (70,4%)	С - 19 (70,4%)
		Н – 2 (7,4%)	Н – 5 (18,5%)	Н - 6 (22,2%)

Представим на диаграмме сравнительный анализ результатов по уровням сформированности коммуникативно-речевых действий учащихся двух классов – А и Б:

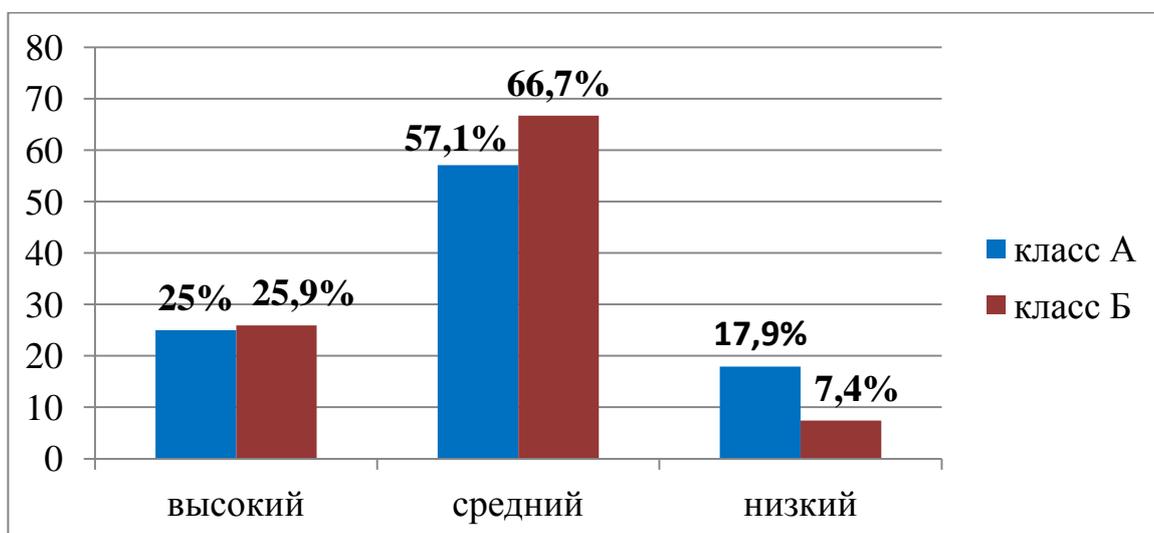


Рисунок 9. Сформированность коммуникативно-речевых действий двух классов (констатирующее исследование)

Далее представлен сравнительный анализ умений договариваться и аргументировать свои позиции учащихся двух классов – А и Б:

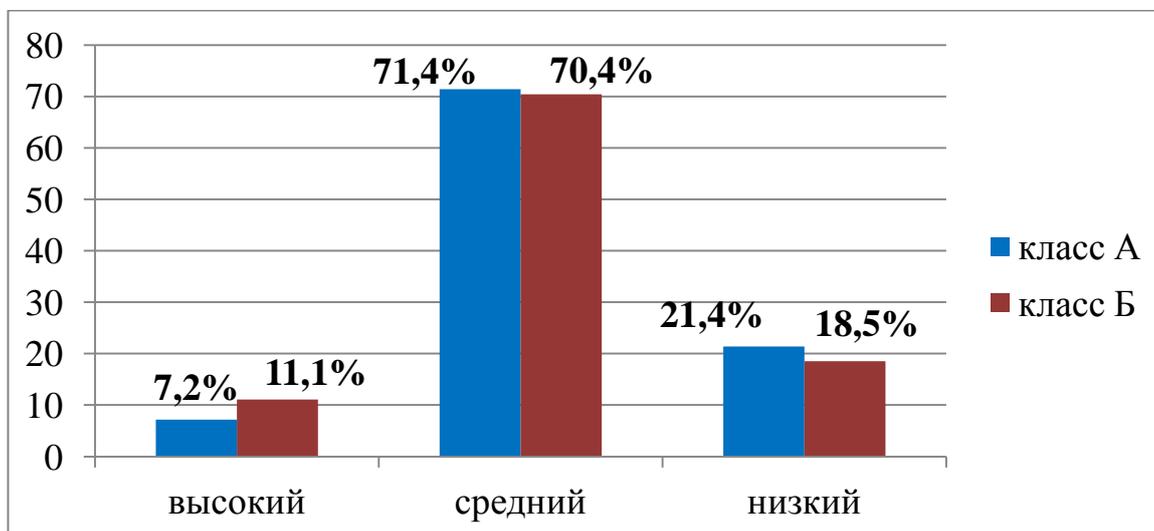


Рисунок 10. Сформированность умений договариваться двух классов (констатирующее исследование)

И, наконец, сравнительный анализ сформированности действий, направленных на учет позиции партнера:

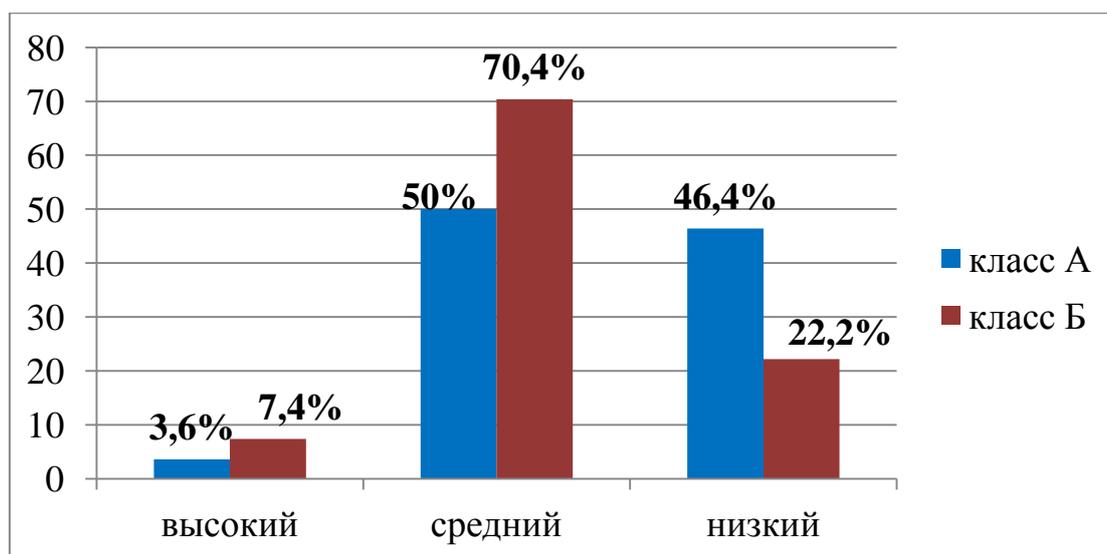


Рисунок 11. Сформированность действий, направленных на учет позиции партнера, в двух классах (констатирующее исследование)

Исходя из полученных результатов, лучшие показатели зарегистрированы в классе Б (контрольный). Учащиеся класса Б обладают более высоким начальным уровнем коммуникативных умений, стараются учитывать существование разных точек зрения, учитывают позицию другого, стараются обосновывать собственную позицию. В классе А (исследовательский) чаще присутствуют столкновения интересов, конфликты. По мнению учителей, в каждом классе присутствуют дети, которые неохотно вступают в совместную работу и часто негативно настроены. Однако большинство детей характеризуется готовностью к взаимопомощи, наличием доброжелательного отношения друг к другу, дети охотно вступают в диалог и умеют формулировать высказывания, понятные для партнера, что значительно влияет на продуктивность совместной деятельности.

Также такие неутешительные результаты, по всей видимости, обусловлены недостаточной широтой личного опыта детей, узким кругозором, подпитываемым лишь общением со сверстниками и просмотром телевизионных передач, неэффективностью используемых педагогами учебно-методических материалов, неэффективностью стандартных, устаревших методов обучения, которые не вызывают у

школьников интереса и духа соперничества. Отличительным моментом является то, что в качестве примеров речевой деятельности дети использовали в первую очередь средства речевого этикета, обращались друг к другу с просьбами: *«пожалуйста, спасибо»*. Помимо вежливого общения, необходимо выделить интонационную выразительность речи детей, обращенную к партнеру по взаимодействию. Некоторые дети старались выразить собственную оригинальную мысль с разными значениями, чтобы партнер лучше понял разные оттенки высказывания – *«солнце светит, значит, уже утро, нужны яркие краски»*; *«снежинки должны падать с разных сторон, ведь дует ветер»*, *«эти цветы не цветут одновременно, их нельзя рисовать вместе»* и т.д. Многие дети не только умели аргументировать собственные идеи, но и старались упорно отстаивать их. Успех при этом достигался, когда другой партнер соглашался с этой точкой зрения, а не вступал в противодействия, настаивая на собственной аргументации.

Особенно нужно отметить яркое несовпадение в обоих классах данных методик Пиаже и Цукерман, что может свидетельствовать о том, что различные условия и способы сотрудничества с разными детьми оказывают значительное воздействие на формирование коммуникативных умений.

Достаточно низкий уровень коммуникативных умений в исследовательском 1 «А» классе, на наш взгляд, обусловлен тем, что зачастую авторы программ по литературному чтению рассчитывают на опыт и знания учителей в плане работы по формированию коммуникативных умений у учащихся младших классов, с одной стороны, и не ставят эту задачу одной из важнейших в УМК, с другой стороны. Хотя они и оговаривают в целях и задачах такой пункт, как формирование коммуникативных УУД, по нашим наблюдениям, всё сводится к форме – *«прочитай – ответь на вопрос»*.

Поэтому в ходе формирующей части исследования мы предлагаем серию уроков, направленных на развитие коммуникативных умений

учащихся младших классов. Серия уроков сочетает в себе разнообразные приемы обучения.

2.2. Методические приемы формирования коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения

Результаты теоретического анализа специальной литературы и педагогического опыта педагогов, методистов и результаты констатирующего исследования, наблюдения за читательской деятельностью учащихся первых классов подтвердили наши предположения о том, что необходимы определённые условия для формирования коммуникативных умений учащихся младших классов в процессе работы на уроках литературного чтения.

Целью этого этапа исследования была апробация предложенного условия формирования коммуникативных умений у учащихся начальной школы на уроках литературного чтения: на уроке создаются коммуникативные ситуации с использованием приемов для организации монологической и диалогической речи учащихся.

В практической работе с первоклассниками из исследовательской группы (1 «А») класса учитывалось мнение исследователей о важности для данного возраста конкретного результата на каждом уроке.

Учитывая возраст ребенка, за основу мы взяли сказки, так как они являются наиболее удобными для формирования коммуникативных умений детей младшего школьного возраста, в первую очередь, потому что сюжеты сказок близки младшим школьникам, тип повествования сюжета сказки, как правило, ролевой, в основе лежат диалоги, следовательно. Нельзя не отметить воспитательную функцию сказок, так как в русских народных сказках заложена нравственная составляющая, которая помогает понять ребенку, как вести себя в тех или иных ситуациях, а, следовательно, формирует поведенческую составляющую коммуникативных умений.

Вся работа велась по программе «Школа России» («Литературное чтение» авторы – В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова).

Серия уроков формирующего исследования

№ урока	Тема
1 УРОК	Русская народная сказка «Теремок»
2 УРОК	Русская народная сказка «Теремок» в пересказе Е. Чарушина
3 УРОК	Русская народная сказка «Рукавичка»
4 УРОК	А.С. Пушкин «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях»
5 УРОК	Русская народная сказка «Петух и собака»
6 УРОК	Л. Н. Толстой «Зайцы и лягушки»
7 УРОК	К. Д. Ушинский «Гусь и журавль»

В этой части работы мы представим реализацию условий работы по формированию коммуникативных умений у младших школьников на примере работы с русскими народными сказками и одной литературной сказкой.

Рассмотрим приемы создания коммуникативной ситуации для организации монологической речи.

ПРИЕМ устного словесного рисования.

При изучении сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» детям было предложено следующее задание:

«Учитель: Сейчас я прочту стихотворение К.Д. Бальмонта, которое называется «У чудищ». Во время слушания постарайтесь представить себе картины того, что вы услышите. Подготовьтесь ответить на вопрос: Что именно вы себе представили? О каких чудищах говорит поэт?»

У чудищ

*Я был в избушке на курьих ножках.
Там всё как прежде. Сидит Яга.
Пищали мыши и рылись в крошках.*

Старуха злая была строга.

*Но я был в шапке, был в невидимке,
Стянул у Старой две нитки бус,
Разгневал ведьму и скрылся в дымке.
И вот со смехом кручу свой ус.*

*Пойду, пожалуй, теперь к Кощею.
Найду для песен там жемчугов.
До самой пасти приближусь к Змею.
Узнаю тайны – и был таков.*

Дети отвечают – так организована беседа, в которой предполагается устное словесное рисование как вид монологической речи учащихся.

А теперь послушайте музыкальное произведение. Музыка М.П. Мусоргского «Прогулка»; «Избушка на курьих ножках» (Баба-Яга) звучит после прочтения сказки. Дети с названием музыкального произведения не знакомы при первом прослушивании, после чего ведется обсуждение произведения на основе аудиального восприятия, насколько представления детей совпали с тем, когда они узнали названия этих музыкальных произведений уже при повторном прослушивании.

Представьте себе картину, которую нарисует вам ваше воображение.

Что вы представили себе, когда слушали музыку?

Устное словесное рисование.

В чём различие музыкального произведения и литературного произведения?

- Ответы детей:

Первое произведение было музыкальным, мы его только слышим, оно более устрашающе звучит; а второе произведение – это литературное произведение, мы можем его видеть, читать, слышать.

ПРИЕМ определения жанра произведения с подбором аргументов.

Детям было предложено после прочтения сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» определить, какая это сказка: волшебная, бытовая или о животных?

Дети читают сказку вслух по частям. Первым начинает читать учитель, затем продолжают ученики.

Прочитайте, как заканчивается сказка самостоятельно, про себя. Какой это вид сказки?

- *Ответы детей:*

- *Сказка «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» - волшебная.*

Докажите.

- *Человек превращается в животное (Иванушка в козлёночка); принятие ведьмой облика Алёнушки; оживление с помощью живой воды.*

При определении жанра потребовалось приведение аргументации, что связано с развитием коммуникативных умений.

ПРИЕМ выделения в тексте непонятных слов.

Шли- шли: стоит коровье копытце;

.....лошадиное копытце;

.....козье копытце полно водицы.

Как вы себе это представляете?

-*Ответы детей:*

Следы копыт животных, которые наполнены водой.

А кто такой купец?

-*Ответы детей:*

Купец – это богатый торговец, тот, кто торговал.

Найдите в тексте абзац, где купец встретил Алёнушку.

Дети читают отрывок вслух.

- *Одному козлёночку было ведомо:*

Как вы понимаете эти слова?

-*Ответы детей:*

Это означает, что козленочку стало известно.

Что значит «котлы чугунные»?

-*Ответы детей:*

Котёл – это большой сосуд для варки, обычно с круглым дном. Чугун – первая выплавка из железной руды. Посуда из чугуна большого объема.

А что такое «ножи булатные»?

- Ответы детей:

Булат – узорочная сталь, витое железо, нож из стали с узорчатой ручкой.

Почему никто «ведьму не распознал», только Иванушке «всё было ведомо»?

- Ответы детей:

Ведьму, представителя волшебного мира, может видеть только тот, кто сам находится в волшебном мире. Если бы Иванушка оставался мальчиком, он бы тоже ведьму не распознал. Но как только он обернулся козлёночком, произошло его превращение из земного существа в представителя волшебного мира. Теперь он видит и то, что делается в земном мире, но видит и другую, волшебную сторону.

ПРИЕМ изменения сказочной развязки.

При изучении русской народной сказки «Теремок» и сказки «Теремок» в пересказе Е. Чарушина детям было предложено следующее задание.

Дети придумывают другое окончание сказки.

Учитель: «Я предлагаю вам придумать свою концовку этой сказки».

- Ответы детей:

- 1. Медведь залез в теремок, и теремок не рухнул, а медведь стал со всеми жить поживать и добра наживать.*
- 2. Рухнул теремок после того, как влез в него медведь. Разбежались все звери кто куда и больше никогда не виделись.*
- 3. Медведь влез в теремок, теремок рухнул, и его жители заставили медведя новый теремок строить для них. И тогда они разрешат ему пожить с ними. Медведь согласился на такие условия и лучше прежнего выстроил теремок!*

ПРИЕМ «комплимент».

При изучении сказки «Петух и собака» детям было предложено сказать комплимент (*само слово комплимент было разъяснено детям до начала работы*) любому сказочному герою из этой сказки, например, как это сделала Лиса: «Вот она подошла к дереву и стала петуха расхваливать: «Вот петух так петух! Такой птицы я никогда не видывала: и перышки-то какие красивые, и гребень-то какой красный, и голос-то какой звонкий!» Перед этим провести вопросно-ответную форму урока по методике Безруковой.

- Найдите похвальные слова Лисы.

- *Ответы детей:*

«Вот она подошла к дереву и стала петуха расхваливать: «Вот петух так петух! Такой птицы я никогда не видывала: и перышки-то какие красивые, и гребень то какой красный, и голос-то какой звонкий!»

- Каким тоном говорит Лиса?

- *Ответы детей:*

Лиса говорит мягким тоном, чтобы завлечь петуха.

- Какие она обращения использует?

- *Ответы детей:*

«Вот петух так петух!»; «Слети ко мне, красавчик».

- С какой похвалой обращается Лиса к Петуху?

- *Ответы детей:*

С неискренней и даже корыстной похвалой. Конец истории печален.

Лиса получила в итоге по заслугам.

- Что может случиться, если мы поверим неискренним словам?

- *Ответы детей:*

Может что-то плохое случиться, потому что нехорошие люди могут обидеть тебя и сделать что-то нехорошее.

- Какой вывод можно сделать из нашего разговора?

- *Ответы детей:*

То, что очень важно говорить искренне, то, как чувствуешь на душе и никого не обманывать.

А теперь, ребята, вы придумаете искренние комплименты любому сказочному герою из этой сказки.

- Ответы детей:

- Петушок, какой ты красивый, голосистый и хвост у тебя пушистый!

- Петушок, какой гребешок у тебя красный!

Таким образом, учащиеся строят небольшие монологические высказывания, осуществлять совместную деятельность в парах и рабочих группах с учётом конкретной задачи: называют комплименты героям сказки.

Теперь рассмотрим приемы создания коммуникативной ситуации для организации диалогической речи.

ПРИЕМ драматизации.

При изучении народной сказки «Теремок» детям было предложено задание: Чтение сказки по ролям.

Дети читают по ролям отрывок из сказки:

Прискакала к терему лягушка-квакушка и спрашивает:

— Терем-теремок! Кто в тереме живет?

— Я, мышка-норушка! А ты кто?

— А я лягушка-квакушка.

— Иди ко мне жить! Лягушка прыгнула в теремок. Стали они вдвоем жить.

Другой отрывок из сказки:

Бежит мимо зайчик-побегайчик. Остановился и спрашивает:

— Терем-теремок! Кто в тереме живет?

— Я, мышка-норушка!

— Я, лягушка-квакушка!

— А ты кто?

— А я зайчик-побегайчик.

— Иди к нам жить! Заяц скок в теремок! Стали они втроем жить.

Этот прием используется для создания определенной речевой ситуации (воспроизведение сюжета сказки), с помощью которой учащиеся чувствуют себя героями сказок, а на основе этого у них формируется диалогическая речь, а также формируется умение вступать в диалог, участвовать в беседе, соблюдая правила речевого поведения.

ПРИЕМ «сказка в заданном ключе».

При изучении сказки «Рукавичка» детям было предложено сочинить новую сказку на основе сюжета сказки «Рукавичка» с введением нового героя.

- Один из ответов детей:

Кто-то по лесу шагал, рукавичку потерял, мышка по лесу бежала, рукавичку увидела!

МЫШКА: Рукавичка хороша, тёплая такая, буду жить в ней поживать я, мышка полевая.

Мышка в домике живёт, тихо песенку поёт,

Мышка песенку поёт, слышит: кто-то к ней идёт!

А по тропочке лесной серый зайчик шёл домой,

Рукавичку увидал, в дверь тихонько постучал.

ЗАЙЧИК: Эй, хозяйева, пустите, в рукавичку пригласите!

Отогреюсь, а потом вместе дружно заживём!

Есть кто в этой рукавичке?

МЫШКА: Я здесь, мышка-поскребушка!

ЗАЙЧИК: Тыпусти меня, норушка!

МЫШКА: В тёплом домике вдвоём нам и холод нипочём!

Заходи, зайчишка милый, угощу чайком с малиной!

Им не тесно в рукавичке, тут к друзьям летят синички.

СИНИЧКА: Вот так домик-рукавичка! Не широк и не высок!

Заглянем-ка мы, синички, в домик тот на огонёк!

МЫШКА И ЗАЙЧИК: Кто там?

СИНИЧКИ: Это мы – лесные птички!

*СИНИЧКА: Мы – синички-невелички, в домик свой вы нас пустите,
Сладким чаем угостите!*

МЫШКА: Рады мы вас всех пустить, обогреть и накормить!

ЗАЙЧИК: В тёплом домике втроем очень дружно заживём!

Ловко скачет по деревьям белочка лесная,

Хвостик пышный, в шубке рыжей, славная такая!

*БЕЛОЧКА: Вот так терем-теремок, не широк и не высок,
Тук-тук-тук, откройте дверь, я совсем не страшный зверь!*

МЫШКА: Кто это за дверью там?

*БЕЛОЧКА: Я пришла погреться к вам, рыжей белочкой зовусь,
К вам я в гости тороплюсь!*

*СИНИЧКИ: Что же, белочка, входи, нас орешком угости!
Недалёко лиса бежала, рукавичку увидала.*

ЛИСА: Я под кустиком сижу, и от холода дрожу,

Рукавичка — это норка, побегу я к ней с пригорка!

Есть кто в этой рукавичке?

МЫШКА: Я вот – мышка-поскребушка!

ЗАЙЧИК: Я вот — зайчик-побегайчик!

БЕЛКА: А я – белочка лесная!

СИНИЧКИ: Мы — синички-невелички!

ЛИСА: Пожалейте вы, лисичку, и пустите в рукавичку!

ВСЕ ЗВЕРИ: Заходи, погрейся здесь, только нас смотри не съешь!

ЛИСА: Я- пушистая лисичка, буду всем я вам сестричка!

И по лесу волк ходил, по тропиночке бродил.

ВОЛК: На луну я ночью выл, и от холода простыл,

Громко я теперь чихаю, и совсем я замерзаю!

Эй, честной лесной народ, в рукавичке кто живёт?

МЫШКА: Я вот – мышка-поскребушка!

ЗАЙЧИК: Я вот — зайчик-побегайчик!

БЕЛКА: А я – белочка лесная!

СИННИЧКИ: Мы — синички-невелички!

ЛИСА: Я – пушистая лисичка!

ВОЛК: Вы меня пустите жить, вас я буду сторожить!

ВСЕ ЗВЕРИ: Заходи, погрейся тоже!

Мёрзнет мишка косолапый, мёрзнет нос и мёрзнут лапы.

МИШКА: Нету у меня берлоги, что тут, посреди дороги?

Рукавичка? Подойдёт! Кто скажите в ней живёт?

МЫШКА: Я вот – мышка-поскребушка!

ЗАЙЧИК: Я вот — зайчик-побегайчик!

БЕЛКА: А я – белочка лесная!

СИННИЧКИ: Мы — синички-невелички!

ЛИСА: Я – пушистая лисичка!

ВОЛК: Здесь ещё живёт волчок, тёплый серенький бочок!

МИШКА: Что-то тут вас многовато, я залезу к вам, ребята?

БЕЛКА: Что ж, мишутка, заходи, с нами пляску заводи!

МИШКА: Друг за другом становитесь, крепко за руки беритесь!

ВОЛК: Рукавичка всех согрела, а теперь скорей за дело! Раз-два-раз, раз-два-раз, начинаем перепляс! Вот и сказочке конец, а кто слушал — молодец!

(В ходе применения данного приема ввелся анализ в русле темы).

ПРИЕМ рассказывания от первого лица.

При изучении сказки «Зайцы и лягушки» детям было предложено рассказать сказку от первого лица, т.е. с изменением лица рассказчика.

Учитель: Если кто-то рассказывает о себе, то как он себя называет?

Учащиеся: Я.

Учитель: А мы, слушатели, как будем его называть?

Учащиеся: Он.

Учитель: Что нужно изменить, если мы расскажем кому-то эту историю?

Учащиеся: Лицо рассказчика.

Целесообразно подвести детей к тому, что пересказывая чей-то рассказ, мы изменяем лицо рассказчика.

Оригинал сказки: *Сошлись раз зайцы и стали плакаться на свою жизнь: – И от людей, и от собак, и от орлов, и от прочих зверей погибаем. Уж лучше раз умереть, чем в страхе жить и мучиться. Давайте утопимся! И поскакали зайцы на озеро топиться. Лягушки услышали зайцев и забултыхали в воду. Один заяц говорит: – Стойте, ребята! Подождём топиться; вот лягушачье житьё, видно, ещё хуже нашего: они и нас боятся.*

Сказка с изменением лица: *Сошлись раз единороги и стали плакаться на свою жизнь: – И от людей, и от собак, и от орлов, и от прочих зверей погибаем. Уж лучше раз умереть, чем в страхе жить и мучиться. Давайте утопимся! И поскакали единороги на озеро топиться. Лягушки услышали единорогов и забултыхали в воду. Один единорог говорит: – Стойте, ребята! Подождём топиться; вот лягушачье житьё, видно, ещё хуже нашего: они и нас боятся.*

Такой прием способствует формированию умения – строить монологические высказывания, тем самым пробуждать в ребенке желание побыть соавтором сказки, что важно для развития его творческого мышления и моно/диалогической речи.

ПРИЕМ сравнение народной и авторской сказки.

При изучении народной сказки «Теремок», а затем сказки «Теремок» в пересказе Чарушина детям было предложено сравнить эти две сказки (путем выявления сходств и различий в ходе сюжета сказок).

Учитель: Назовите действующих лиц народной сказки «Теремок». В чём особенность их имён?

Учащиеся:

- Мышка-норушка
- Лягушка-поскакушка
- Зайка-попрыгайка

- *Лисичка-сестричка*
- *Волчок-серый бочок*
- *Медведь*

Учитель: На какие особенности героев указывают вторые части их имён? Вспомните, в каком порядке появлялись в сказке?

Учащиеся:

- *Мышка*
- *Лягушка*
- *Зайка*
- *Лисичка*
- *Волчок*
- *Медведь*

После прочтения сказки в пересказе Чарушина ведется сравнительный анализ сказок с использованием следующих вопросов:

Учитель:

- Где стоял теремок?

- Кто пришёл первым к теремку? Второй?... Последний?

- Как звали каждого животного?

- Как вы понимаете слово «увёртыш»?

Учащиеся: *ловкий, хитрый.*

- В чём отличие этой сказки от русской народной?

- Давайте вспомним, чем заканчивается сказка?

- Вспомните, в каком порядке появлялись в сказке в пересказе Чарушина?

Учащиеся:

- *Мышка-норушка*
- *Лягушкка-квакушка*
- *Зайка*

- *Лисичка-сестричка*
- *Волк*
- *Медведь*

Учитель: Итак, в чем же отличие авторской сказки от народной?

Учащиеся: Народные сказки – их сочинил народ, а у авторской сказки сюжет придуман определенным автором, ее по-другому можно назвать литературной сказкой.

Таким образом, мы развиваем у детей умение работать с текстом; способствуем выразительному чтению диалога действующих персонажей сказок; при сравнительном анализе учим находить в сказках черты сходства и различия, на основе чего закрепляем понимание об авторской и народной сказке.

Мы считаем, что успешное формирование коммуникативных умений при работе со сказкой способствует развитию интереса к чтению крупнообъемных произведений, в том числе и литературных сказок, общего и читательского кругозора и т.п. Будет возможность использовать межпредметные связи и творческие виды работ и сопоставить читаемую сказку с произведениями этого же вида и текстами других видов.

В ходе проведения уроков мы наблюдали, что учащиеся стали более активно работать на уроках, проявляя интерес к теме следующего урока.

Организация вышеперечисленных приемов работы, на наш взгляд, способствует формированию коммуникативных умений у учащихся младших классов. Нам предстоит завершить исследование контрольным этапом, который подтвердит или опровергнет эффективность проведенной на втором этапе работы.

2.3. Оценка эффективности опытно-поисковой работы по результатам исследования

Цель: подтвердить или опровергнуть эффективность методических приемов по формированию коммуникативных умений у учащихся младших классов на уроках литературного чтения, через работу со сказкой.

Для этого мы провели такую же диагностику уровня сформированности коммуникативных умений детей в обоих классах – контрольном (1-й класс «Б») и исследовательский (1-й класс «А»), как на констатирующем этапе исследования.

Проведя повторное исследование в обоих классах по тем же методикам, мы получили следующие результаты.

Показатели уровня выполнения задания:

1) низкий уровень – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем;

2) средний уровень – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия;

3) высокий уровень – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Представим сравнительные результаты класса А (исследовательский):

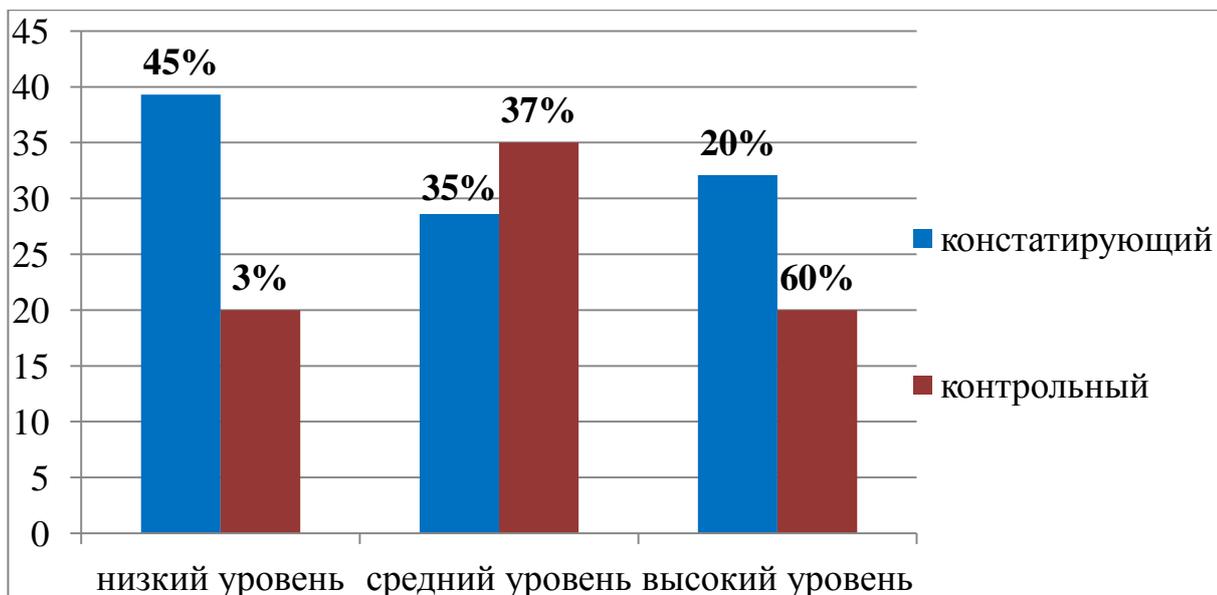


Рисунок 12. Анализ результатов по методике «Левая и правая сторона» (класс А)

Итак, мы видим, что результат по методике «Левая и правая сторона» дает положительную динамику.

Наглядно результаты представлены на диаграмме:

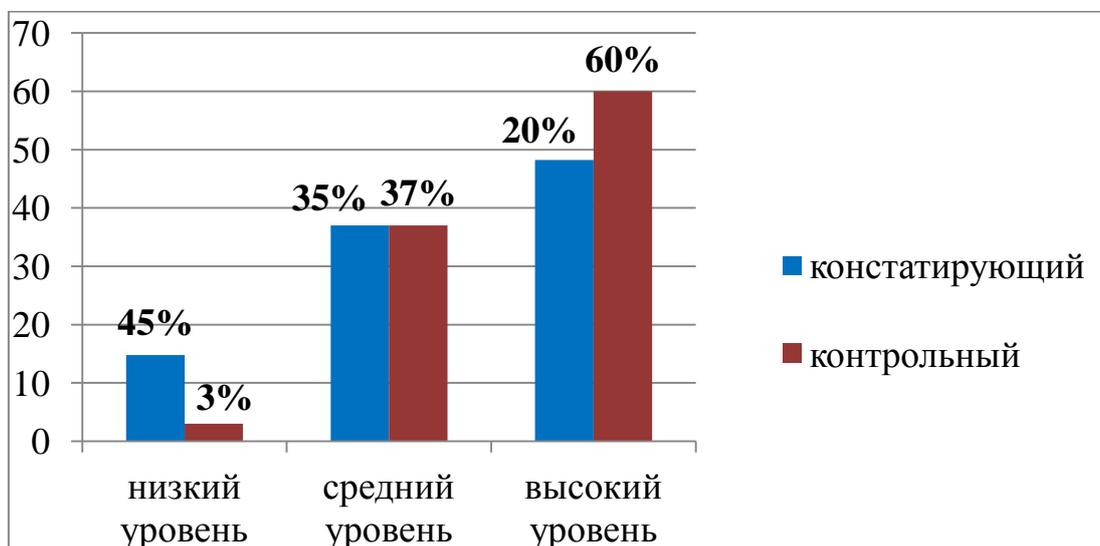


Рисунок 13. Анализ результатов по методике «Рукавички» (класс А)

Мы видим, что проведенный формирующий этап исследования улучшил результаты.

Представим результаты по классу Б (контрольный).

Анализ результатов класса Б по методике «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже) представлен в следующем Рисунке 14.

Наглядно результаты представлены на диаграмме:

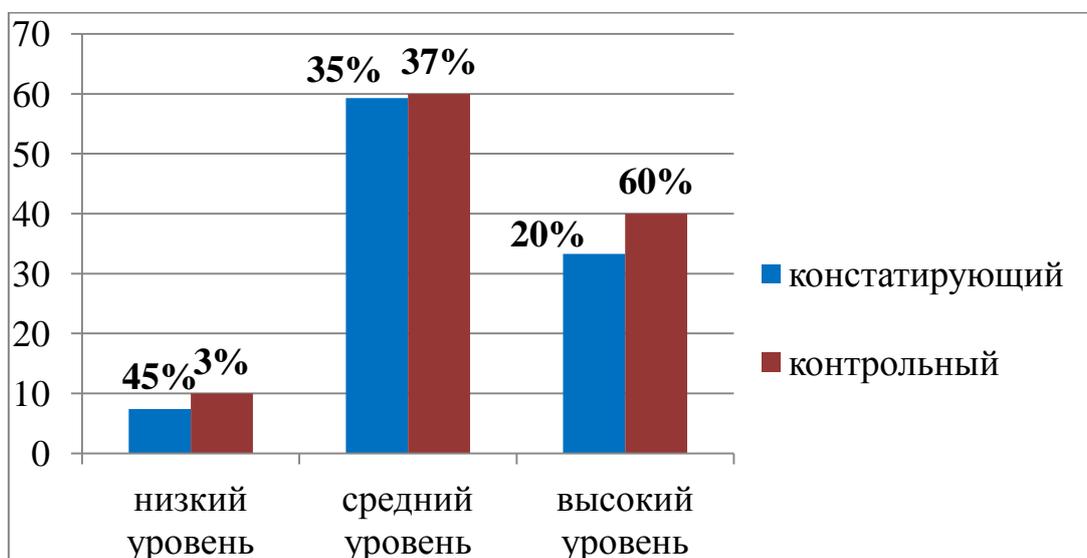


Рисунок 14. Анализ результатов по методике «Левая и правая сторона» (класс Б)

Анализ результатов класса Б по методике «Рукавички» представлен на Рис.15.

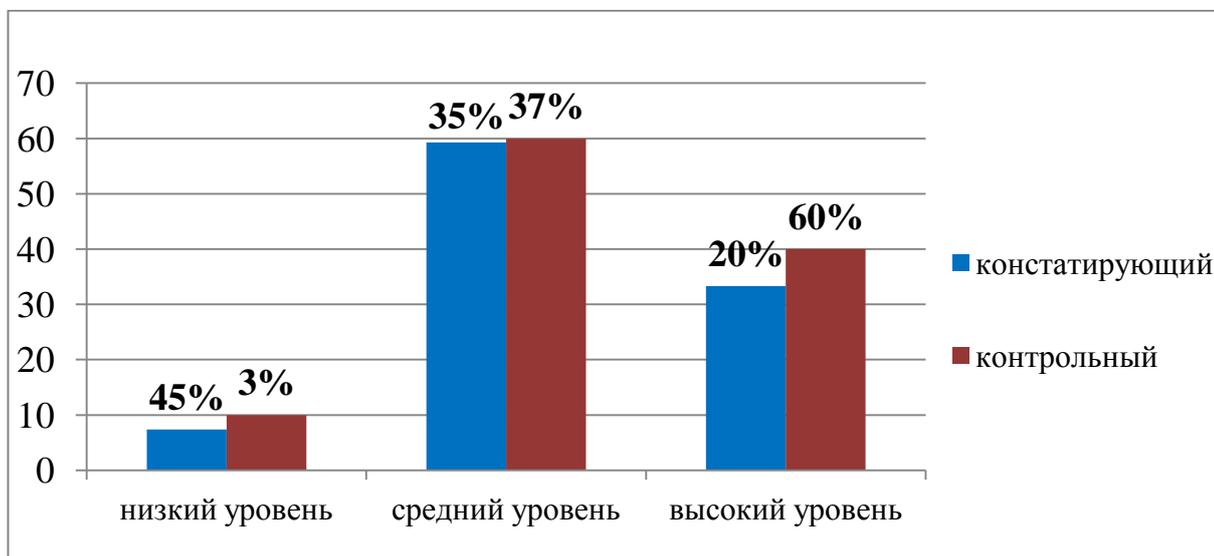


Рисунок 15. Анализ результатов по методике «Рукавички» (класс Б)

Таблица 12

Сравнительный анализ результатов двух классов – А и Б по методике «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже) по итогам контрольного исследования следующий.

Классы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Класс А	45%	35%	20%
Класс Б	3%	37%	60%

Наглядно результаты представлены на диаграмме 1Б:

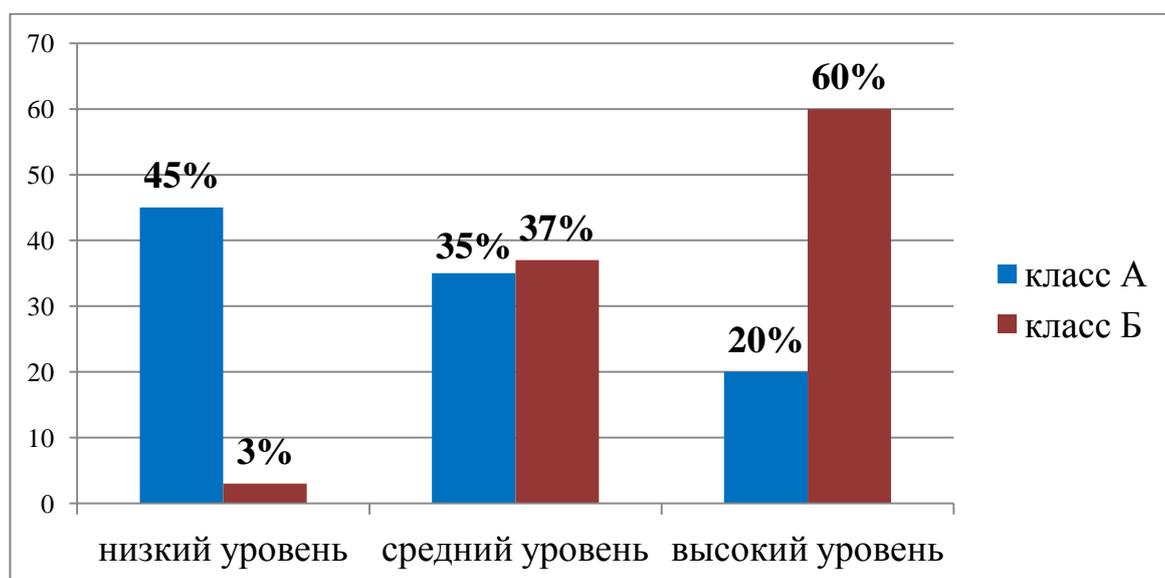


Рисунок 16. Сравнительный анализ классов по методике Пиаже

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что класс Б по всем показателям опережает класс А. Учащиеся класса Б лучше ориентируются на позицию других, понимают существование отличных от собственной точек зрения, правильно определяют стороны относительно своей позиции, способны координировать разные пространственные позиции.

Сравнительный анализ результатов двух классов - А и Б по методике «Рукавички» по итогам констатирующего исследования:

Классы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Класс А	10,3%	64,4%	25,3%
Класс Б	7,4%	59,3%	33,3%

Наглядно результаты представлены на диаграмме:

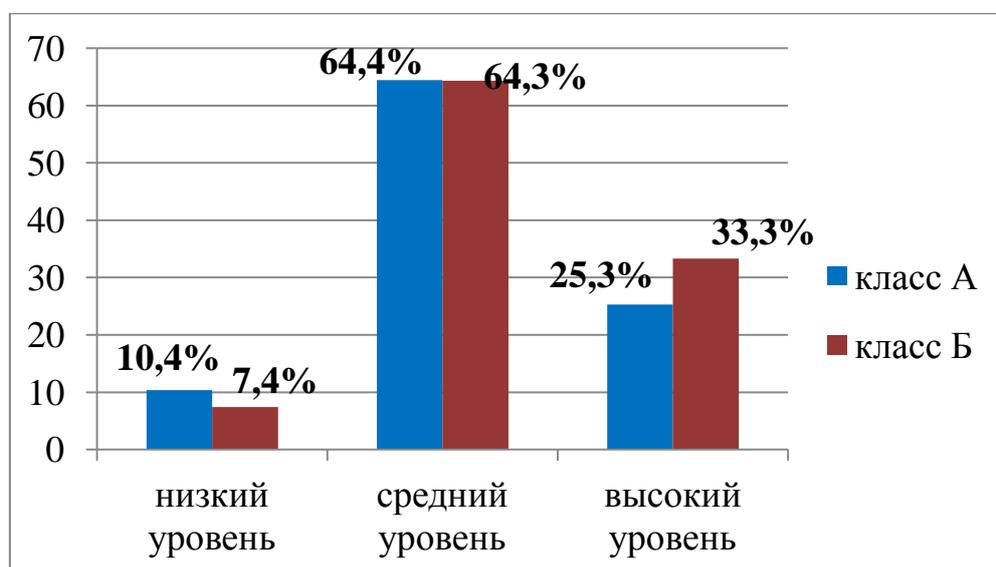


Рисунок 17. Сравнительный анализ классов (по методике Цукерман)

Класс Б опережает по всем показателям класс А, что наглядно видно на рисунке.

Узоры на рукавичках учащихся класса Б (контрольный) отличались большей степенью сходства, дети продемонстрировали лучшие способности и на контрольном этапе исследования в умениях договариваться. Многие дети в классе А (исследовательский) меньше ссорились, но все-таки отсутствовал контроль по ходу выполнения заданий. В классе Б, напротив, большинство детей продолжают с удовольствием работать в парах, легко приходят к согласию, активно обсуждают предполагаемый узор: способ цветового решения, количество и сложность выбранных элементов. Дети

класса Б на контрольном этапе исследования часто сравнивали узоры друг друга, что позволяло им получать более продуктивные результаты в ходе эффективного сотрудничества.

Многие дети в А (исследовательский) классе не только умели аргументировать собственные идеи, но и старались упорно отстаивать их. Успех при этом достигался, когда другой партнер соглашался с этой точкой зрения, а не вступал в противодействия, настаивая на собственной аргументации.

Лучшие показатели по методике Пиаже зарегистрированы также в классе Б (контрольный). Учащиеся класса Б обладают более высоким начальным уровнем коммуникативных умений, понимают возможности различных позиций и точек зрения, ориентируются на позицию других людей, отличную от собственной; соотносят признаки предметов с особенностями их точки зрения.

Исходя из полученных результатов в ходе опытно-поисковой работы по теме «Формирование коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения через работу со сказкой», мы пришли к следующим выводам.

1. Лучшие показатели зарегистрированы в 1 «Б» - контрольном классе. Учащиеся класса Б обладают более высоким начальным уровнем коммуникативных умений, стараются учитывать существование разных точек зрения, учитывают позицию другого, стараются обосновывать собственную позицию.

2. На уроках литературного чтения нами были использованы приемы, ранее отобранные для организации моно/диалогической речи учащихся, которые способствовали развитию у учащихся следующих коммуникативных умений: умения слушать, умения аргументировать, умения формулировать вопросы, умения использовать формулы речевого этикета, что зафиксировано в ходе контрольного исследования.

3.В 1 «А» - исследовательском классе чаще присутствуют столкновения интересов, конфликты. По мнению учителей, в каждом классе присутствуют дети, которые неохотно вступают в совместную работу и часто негативно настроены. Однако большинство детей характеризуется готовностью к взаимопомощи, наличием доброжелательного отношения друг к другу, дети охотно вступают в диалог и умеют формулировать высказывания, понятные для партнера, что значительно влияет на продуктивность совместной деятельности.

Таким образом, организация опытно-поисковой работы, направленная на преодоление трудностей у детей в сфере коммуникации, проведена успешно и гипотеза нашего исследования о том, что процесс формирования коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения через работу со сказкой, будет проходить более успешно, если на уроках создаются коммуникативные ситуации с использованием приемов для организации монологической и диалогической речи учащихся, подтверждена.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Обобщая результаты теоретической и опытно-исследовательской частей нашего исследования можно сформулировать следующие выводы.

1. В опытно-поисковой работе мы использовали такие приемы, как прием устного словесного рисования, прием определения жанра произведения с подбором аргументов, прием выделения в тексте непонятных слов, прием изменения сказочной развязки, прием «комплимент», прием драматизации, прием «сказка в заданном ключе», прием рассказывания от первого лица, прием сравнения народной и авторской сказки для организации монологической и диалогической речи учащихся.

2. Для исследования мы выбрали класс с изначально низким уровнем сформированности коммуникативных умений. Низкие показатели в А (исследовательском) классе по методикам «Рукавички» и «Левая и правая стороны» говорят о том, что на уроках в этом классе дети недостаточно часто задействованы в коммуникативной ситуации, монологическая и диалогическая речь учащихся формируется с некоторым отставанием. Однако по окончании формирующего исследования после повторной диагностики по тем же методикам, нами было установлено, что класс Б (контрольный) по-прежнему опережает класс А (исследовательский), но в классе А (исследовательский) явно уровень сформированности коммуникативных умений стал выше, что говорит об эффективности нашей работы при условии создания коммуникативных ситуаций с использованием приемов для организации монологической и диалогической речи.

Так мы подтвердили эффективность процесса формирования коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения через работу со сказкой при условии, что на уроке создаются коммуникативные ситуации с использованием приемов для организации монологической и диалогической речи учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сформированности коммуникативных умений является одной из ключевых задач современной системы образования. Во многом от сформированности данных умений зависит успешность усвоения школьной программы, социализация детей, владение навыками устной, письменной речи, монологической (повествование, описание, рассуждение) и диалогической речи в соответствии с нормами родного языка; речевой деятельностью: чтением, аудированием, говорением, письмом; понимание и передача текстовой информации, умение излагать прослушанный либо прочитанный текст; строить устные и письменные монологические и диалогические высказывания в соответствии с задачами и условиями коммуникации; осуществление учебного сотрудничества, вопросно-ответной формы работы.

В процессе анализа психолого-педагогической, литературоведческой и методической литературы мы выявили условие, способствующее формированию коммуникативных умений у учащихся младших классов: на уроках создаются коммуникативные ситуации с использованием приемов для организации монологической и диалогической речи учащихся.

В ходе опытно-поисковой работы были проведены уроки с использованием ряда приемов, способствующих формированию коммуникативных умений у учащихся младших классов в процессе работы со сказкой. Проведенная нами работа способствовала формированию коммуникативных умений у учащихся младших классов на уроках литературного чтения.

Таким образом, мы можем сказать, что поставленные нами проблема и задачи исследования были решены, цель работы достигнута, а гипотеза, которая предполагала, что процесс формирования коммуникативных умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения через работу со сказкой будет проходить более успешно, если на уроках будут создаваться

коммуникативные ситуации с использованием приемов для организации монологической и диалогической речи учащихся, была подвержена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М.: Академия, 2000. - 548с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология. - М.: Наука, 2007. - 677с.
3. Андриевская, В.В. и др. Психологические предпосылки эффективности совместной учебной работы младших школьников. // Вопросы психологии.- 1985. - № 4. - 25с.
4. Арефьева, О.М. К проблеме формирования коммуникативных умений детей младшего школьного возраста (в условиях Дагестана) / О.М. Арефьева // Начальное образование. – 2010. № 3. - 30с.
5. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1969. - 608с.
6. Багаева, М.А. Информационные компетенции младших школьников. - М.: Учитель, 2011. - 387с.
7. Байбородова, Л.В., Рожков М.И. Воспитательный процесс в современной школе: Учеб. пособие. Ярославль, 2003. - 278с.
8. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург: Деловая книга, 2009. - 487с.
9. Бессмертная, Ю.В. Повышение коммуникативной и эмоциональной компетентности дошкольников с нарушениями в коммуникативно-аффективной сфере личности/ Ю. В. Бессмертная // Психологизация образовательного процесса: поиски, опыт, перспективы. Материалы XI областной научно-практической конференции / Новоуральск, 2007. - 160с.
10. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / Сб. метод. материалов для

администраторов, педагогов и школьных психологов. - М.: Педагогический поиск, 2005. - 640с.

11. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2002

12. Брагуца, А.В. Развитие коммуникативных умений учащихся в начальной школе /А.В. Брагуца //Начальная школа. - 2010. - № 9. - 78с.

13. Будачёва, О.А. Как мы развиваем коммуникативную компетентность на уроках литературы /О.А. Будачёва //Управление школой. Газета Изд. дома «Первое сентября».- 2008. - № 10. - 65с.

14. Букичева, О.А. Коммуникативно-ориентированный подход при обучении диалогической речи на начальном этапе// Иностранные языки в школе. - № 5. – 2006. - 60с.

15. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативных умений школьников/ Л.Н. Булыгина/ Вопросы психологии. – 2010. - № 2. - 250с.

16. Быконя, О. П. Театрализация на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах / О. П. Быконя. – Мн.: МГЛУ, 2006. - 26с.

17. Вебер, Н.П. Набор умений для формирования коммуникативных умений обучающихся /Н. П. Вебер //Справочник заместитель директор. - 2011. - № 4. - 35с.

18. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — м. НМЦ спо, 1999. — 538 с.

19. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Рус. яз. за рубежом. № 6, 1977. - 45с.

20. Волкова, Л. Г. Гармонизация личности средствами художественной культуры / Л. Г. Волкова // Искусство и образование. - 2007. - № 4. - 67с.
21. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. - М.: Союз, 2009. - 224с.
22. Гриценко, З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению. - М.: Академия, 2008. - 320с.
23. Гущина, Е.А. Игровые подходы в развитии коммуникативных способностей старших дошкольников / Е. А. Гущина//Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (Москва, июнь 2013 г.). — М.: Буки-Веди, 2013. - 40с.
24. Давыдова, О.И. Этнопедагогика народной сказки: учебное пособие / О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец. – Барнаул : АлтГПА, 2011. - 174с.
25. Давыдова, О.И. Гуманистические традиции народной педагогики и этнопедагогики // Человек и образование. – 2009. – № 1. -36с.
26. Дереклеева, Н. И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе. - М., 2005. - 192с.
27. Еланцева, Н.Д. Организация развивающейся сферы как условие как художественно-эстетического воспитания школьников. /Начальная школа плюс № 12, до и после. - М., 2008. - 238с.
28. Емельянов, Ю.Н., Колмыкова Е.И. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ,1985. -168с.
29. Епишина, Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности. // Начальная школа. - 2007. - №11. - 28с.

30. Зайцева, К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности /К. П. Зайцева // Начальная школа плюс до и после. - 2011. - № 4. -87с.
31. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. - 2006. - №8. - 36с.
32. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 274с.
33. Иванов, Д.А. Коммуникативная компетентность. Оценка ключевых компетенций в учебном процессе /Д. Иванов //Школьное планирование.- 2008. - №5. - 76с.
34. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании/ Д.И. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. - 334с.
35. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи: монография / Д.И. Изаренков. – М.: Русский язык, 1981.- 136с.
36. Исаев, В.А. Образование взрослых: компетентностный подход. Монография. – Великий Новгород, 2005. - 240с.
37. Кабдолова, К.Л. Формирование компетенций как необходимое условие повышения качества образования.//Открытая школа. - 2004. - 47с.
38. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. - М.: Флинта, Наука, 2001. - 564с.

39. Ковалева, Т.Ю. Использование риторических приемов для развития коммуникативных умений и навыков на уроках в начальных классах. // Начальная школа плюс До и После. - 2005. - №5. - 35с.
40. Ковель, М.Ю. Педагогика народной сказки// Директор школы. – 2009. - №3. - 75с.
41. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности./Под ред. С.В. Титовой. - С.-Пб., 2009. - 137с.
42. Королькова, Л.В. Групповые взаимодействия младших школьников. // Начальная школа. - 2007. - № 2. - 20с.
43. Короткова, Л.Д. Духовно-нравственное воспитание средствами авторских сказок: методическое пособие. – М.: ЦГЛ, 2006. - 158с.
44. Кочеткова, А.В. Комплексные методы работы развития связной речи младших школьников / Кочеткова А.В.// Начальная школа. - 2002. - № 9. -68с.
45. Кузина, И.В., Миронычева, В.Ф. К проблеме освоения ФГОС начального образования /И.В. Кузина//Начальная школа. - 2013. - № 5. - 48с.
46. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е.Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - № 5. - 52с.
47. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение./А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2000. - 60с.
48. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка./Под редакцией Рузской А.Г. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 384с.
49. Лозовая, Л.Я. Учим детей общаться. // Начальная школа плюс До и После. - 2007. - № 8. - 59 - 62с.

50. Львова, А.С. Диалогизация образовательного процесса - средство формирования коммуникативных умений педагога//Начальная школа. - 2013. - № 6. - 43с.
51. Львов, М.Р. Основы теории речи. – М.: Академия, 2002.- 163с.
52. Михайлова, И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности./И.М. Михайлова – М.: Псков. ПГПУ, 2005. - 188с.
53. Модель коммуникативных умений учащихся //Школьное планирование. - 2010. - №3. - 54с.
54. Мостова, О.Н. Развитие коммуникативных и познавательных умений младших школьников. // Начальная школа плюс До и После. - 2007. - №6. - 54с.
55. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. - М., 2010. - 544с.
56. Николаева, Г.Н. Коммуникативная компетентность личности. - Орел, 2008. - 140с.
57. Николаева, Г.Н. Использование методов сказкотерапии в образовательном процессе.//Материалы II Международного сказкотерапевтического фестиваля «Психология сказки и Сказка психологии». - М., 2010. - 198с.
58. Никифоров, А. И. Сказка и сказочник / А. И. Никифоров; сост., вступ. ст. Е. А. Костюхина. – Москва, 2008. - 376с.
59. Никифоров, А.И. Сказка, ее бытование и носители.// – Л.,1930.- 105с.
60. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. – К.: 2000. – 312 с.

61. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч 1 / под ред. Ковалёвой Г.С, Логиновой О.Б. - М.: Просвещение, 2010. - 256с.
62. Песняева, Н.А. Эффективность речевой деятельности младших школьников в учебном диалоге. // Начальная школа. - 2005. - № 5. - 56с.
63. Петрова, В.А. О двух моделях в образовании. – М., 2008.- 64с.
64. Позднякова, Е.В. Формирование коммуникативной культуры у младших школьников. // Начальная школа. - 2011. - №11. - 25с.
65. Пропп, В.Я. Русская сказка (Собрание трудов В.Я. Проппа). Научная ред., комментарии Ю.С. Рассказова. – Изд. «Лабиринт», М., 2000. - 416с.
66. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста, 1999. - 384с.
67. Роль коммуникативных умений для формирования личности младшего школьника средствами урока и внеурочной деятельности/ Т.В. Сытенко //Школьные технологии. - 2006. - № 7 - 36с.
68. Саломатова, О.С. Становление коммуникативной компетентности школьников в ходе проектно-исследовательской деятельности. // Начальная школа. - 2007. - №7. - 42с.
69. Сальникова , С.А. Ключевые компетенции в современном образовании/ С.А.Сальникова //Начальная школа плюс до и после, №12. - М.: Красная звезда, 2011. - 187с.
70. Седов, К.С. Дискурс и личность: эволюция коммуникативных умений. - М., 2004. - 320с.

71. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности/ И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. - 287с.
72. Социо: все об организации. [Электронный ресурс]: 2009. - Режим доступа:<http://s0ci0.ru/osnovnye-ponyatiya-sociolingvistiki/77-kommunikativnaya-situaciya.html>.
73. Стандарты. Российская Федерация. Федеральный Государственный образовательный стандарт Начальная школа. 1-4 классы (НОО ФГОС). [Текст] [ФГОС НОО:утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г]. - № 2357.
74. Сухина, Е.М. Программа «Развития навыков межличностного взаимодействия и коммуникативной компетентности у дошкольников»/Е.М. Сухина. - Томск, 2002. - 389с.
75. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям, 5 изд. /В.А. Сухомлинский. – Киев, 1974. - 156с.
76. Фастовец, Р.В. Игры по правилам: социальные технологии в практике обучения иностранным языкам // Непрерывное обучение иностранным языкам. – Мн.: МГЛУ, 2005. – Ч.1.- 250с.
77. Флерина, Е.А. Основные принципы художественного воспитания детей.//Дошкольное воспитание. - 2009. - № 7. - 38с.
78. Хомский, Н.А. Язык и мышление. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. - 126с.
79. Шкуричева, Н.А. Я хочу учиться вместе...: Совместная деятельность младших школьников как средство развития их коммуникативной компетентности /Н.А. Шкуричева //Начальная школа. Газета Издательского дома «Первое сентября». - 2011. - № 13. - 41с.

80. Эльконин, Д.Б./Психическое развитие в детских возрастах. - М.: МОДЭК, 2011. - 416с.

81. Gardner, R. W., Jackson, D. N., Messick, S. J. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities // Psychological Issues. Monograph 8. V. 2. Geary D. C. Male, female: The evaluation of human sex differences. Washington, DC. Am. Psychol. Ass. 1998. Gelade G. A. Creativity in conflict: The personality of the commercial creative // Journal of Genetic. 1960.- 550p.

82. Winch, G., Rosemary, R.J., March, P., Ljungdahl, L., Holliday, V. Literacy: reading, writing and children's literature. - 4th ed. - OXFORD. Publisher University. Australia and New Zealand. 2011. - 654 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица 4.

Результаты класса А

Пары детей	Уровень	Комментарии
Саша С. + Лиза К.	С	В узорах совпадают отдельные цвета, присутствует согласованность действий в цветовом изображении, однако элементы заметно различаются по форме, расположение сердечек, снежинок идентичное. Дети долго обсуждали узор, не могли быстро прийти к соглашению.
Даша Х. + Даниил Е.	Н	В узорах хотя и есть сходство, но у Даши отсутствует основная деталь, присутствующая на узоре Даниила: в углу он нарисовал бабочку, в то время как Даша закрасила пространство ярким цветом. Цвета совершенно не дублируют друг друга, что доказывает отсутствие согласованности в выборе изображения. Каждый из детей пытался настоять на своем, в результате согласованный результат отсутствует.
Феликс С. + Настя С.	С	Форма деталей узора совпадает, однако различно цветовое решение и нарушена последовательность изображения выбранных цветочных элементов. Ребята отличаются выбором оригинального сюжета, но имеются заметные различия узора. Дети следили за реализацией замысла, координировали действия друг друга.
Сергей Х. + Настя Д.	С	Имеется абсолютная согласованность совместных действий, и рисунки являются продолжением друг друга, однако Сергеем допущена ошибка в расположении солнышка как главного элемента, украшающего узор. Цвета полностью согласованы.
Таня Б. + Владимир Б.	В	Идеальное выполнение рисунка - присутствует согласованность в выборе цветов, распределении изображаемых фигур, пространственном изображении. Дети координировали действия друг друга в совместном взаимодействии.
Кирилл Б + Марго Б.	С	Ребята выбрали простой узор - чередование двуцветных линий, однако узор выполнен правильно, ребята быстро пришли к соглашению по поводу выбора узора и способа украшения рукавичек, однако у Риты присутствует неаккуратность и незаконченность линий и штриховок. Дети часто сравнивали собственные действия.
Лера К. + Лера Т.	В	Девочки быстро договорились о характере изображаемого узора и выборе способов окраски, старались следить за выполнением узоров друг у друга, подсказывать. Пространственное расположение, симметричность узоров - идеальны.
Яна Г. + Дима Х.	С	Ребята выбрали слишком сложный узор, со множеством геометрических фигур. Видно, что дети долго обсуждали цвета и украшения для елки, однако каждый настаивал на

		своём выборе. В результате рисунки соответствуют друг другу, но имеют некоторые цветовые различия.
Карина О. + Евгения Б.	С	Несмотря на сложную задумку, рисунки не соответствуют по цветам, не симметричны, различна последовательность выполнения различных элементов, что доказывает отсутствие обсуждения в последовательности изображения фигур. Отсутствовала совместная работа, взаимопомощь.
Семен С. + Кристина Е.	С	В узоре видна фантазия и ее необычное воплощение. Видно, что дети долго обсуждали форму и цвета основной фигуры, в которой присутствует много элементов. Симметричность не полная, однако отсутствие симметрии не умаляет согласованность изображения.
Рома Л. + Велемир Ш.	С	Очень сложный узор, выполненный ребятами структурно правильно, однако рисунок свидетельствует о том, что дети не смогли договориться по поводу цветового решения для пауков. У Велемира отсутствуют некоторые элементы, присутствующие у Ромы.
Мария В. + Леша С.	Н	В узорах заметно общее направление, однако преобладают существенные различия: и в форме, и в деталях изображения. Дети долго не могли договориться, обсуждали рисунок и в итоге каждый представил изображение по-своему.
Аля И. + Ксения Д.	С	В целом рисунки совпадают по цвету и форме, однако дети испытывали сложности при выборе сюжета узора, долго спорили и отказывались признавать выбор партнера.
Кира Ш. + Дима Ф.	С	В рисунках присутствует сложность, есть последовательность, соответствуют цвета и форма предметов, однако имеются некоторые несоответствия в расположении фигур. Дети старались не настаивать на своём решении, а выбрали узор, устраивающий обоих.

Приложение 2

Таблица 7.

Пары детей	Уровень	Комментарии
Саша Д. + Мария Т.	С	Несмотря на соответствие фигурного изображения, присутствуют некоторые цветовые различия и разница в изображении размера сердечек. В целом дети быстро договорились о предполагаемом изображении, отмечается согласованность действий.
Софья К. + Вика Е.	С	Видно, что у детей первоначально имелась договоренность о характере изображаемых деталей (звездочек и сердечек), однако в процессе работы дети не координировали действия друг друга, в итоге пространственное расположение, цвета и размеры фигур на узорах имеют отличия.
Максим Х. + Настя М.	В	Узор на рукавичках идентичен, даже линии расположены по направлению друг к другу, что свидетельствует о том, что дети не только активно обсуждали узор, но и тщательно обдумывали способ изображения, направление линий, цвета. Присутствовала координация действий друг друга.
Ксения Н. + Артем А.	С	В узорах совпадают отдельные цвета, присутствует согласованность действий в цветовом изображении, однако элементы заметно различаются по форме, количество элементов различается. Видно, что несмотря на предварительную договоренность, Артем добавил новые прорисовки к изображению рыбок.
Ринат Р. + Мария С.	В	Дети выбрали сложный геометрический узор из чередующихся элементов и цветов. В целом, узоры очень схожи, заметна лишь небольшая разница в подборе цветов. В процессе работы дети долго выбирали сюжетный орнамент, обсуждали последовательность расположения элементов, координировали действия друг друга.
Федя С. + Ира П.	С	Оригинальный узор, но имеются различия в окрашивании фигур человека и делении фрагментов узора. Дети долго обсуждали узор, настаивали на своем видении узора, однако рисунок Иры наделен присущими девочкам атрибутами (девочка, шарик), а рисунок Феди - присущими мальчикам (машинка, мальчик) Цвета полностью дублируют друг друга, что доказывает наличие согласованности в их выборе.
Полина Н. + Павел Я.	В	Узор выполнен ребятами структурно правильно, правильное и чередование цветов, присутствует некоторая незаконченность в изображении Полины, что говорит о том, Павел постарался максимально воспроизвести задуманное. По множеству деталей, различно окрашенных и идентичных друг другу в рисунках детей, можно судить об абсолютной скоординированности и взаимопомощи детей.
Марат Э. +	В	Имеется абсолютная согласованность совместных

Мария С.		действий, присутствует согласованность в выборе цветов, распределении изображаемых фигур, пространственном изображении. Дети координировали действия друг друга. Марат часто подсказывал Марии, как рисовать детали автомобиля.
Карина С. + Степан М.	В	Дети активно обсуждали выбранный узор, помогали друг другу в исполнении цветочного орнамента, присутствовала полная согласованность действий. Рисунки совпадают и по цветовому решению, и по форме, и по расположению, очень симметричны. Дети часто сравнивали рисунки во время выполнения, чтобы добиться одинаковых рукавичек.
Лиза М. + Даниил П.	В	Сложный узор с изображением человека, лошади. Видна абсолютная согласованность, дети долго обсуждали детали изображения. Несмотря на отсутствие симметричности и отсутствие ног человечка в изображении Даниила, цвета полностью соответствуют друг другу, изображение идентично.
Степан Л. + Арина К.	В	Узор очень сложный, симметричный, корабли прорисованы со множеством деталей. Форма и цвета деталей в основном совпадают. Дети долго выбирали изображение, помогали друг другу в изображении сложных деталей.
Нариман Ш. + Владисл. М.	В	В рисунках присутствует сложность, есть последовательность, соответствуют цвета и форма предметов, однако имеются некоторые несоответствия в расположении фигур. Дети старались не настаивать на своем решении, а выбрали узор, устраивающий обоих.
Марта М. + Дарья С.	Н	При выборе узора каждый из детей пытался настоять на своем, в результате согласованный результат отсутствует. Дети долго не могли договориться, обсуждали рисунок и в итоге каждый представил изображение по-своему, каждый отказывался признавать выбор партнера. Рисунки не совпадают по цвету и форме. Отсутствовала совместная работа, взаимопомощь.
Олеся Т. + <i>Марат Э. (2 раз из-за отсутствия пары у Олеся)</i>	С	Марат участвовал второй раз из-за отсутствия у Олеся пары. В целом изображаемый узор отличается сходным цветовым решением, формы элементов несколько отличаются, а также имеются различия в последовательности выполнения различных элементов. Дети долго договаривались, не координировали действия друг друга.