



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

ФАКУЛЬТЕТ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ  
КАФЕДРА ТЕХНОЛОГИИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Формирование коммуникативной компетентности у обучающихся младшего  
школьного возраста во внеурочной деятельности по технологии

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры  
«Профессионально-технологическое образование»

Проверка на объем заимствований:

66,2 % авторского текста

Работа рекомендовано к защите  
рекомендована/не рекомендована

« 11 » декабря 2017 г.  
зав. кафедрой Технологии и ППД

 Кирсанов В.М.

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-301/134-2-1


Полляк Александра Михайловна



Научный руководитель:

К.п.н., доцент кафедры ТиППД

Шарипова Эльвира Фоатовна



Челябинск

2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<u>ВВЕДЕНИЕ</u> .....	3
<u>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ</u> .....	6
1.1. Характеристика коммуникативной компетентности .....	6
1.2. Психологические особенности детей младшего школьного возраста .....	13
1.3. Анализ внеурочной деятельности её формы организации и контроль ....	20
1.4. Выводы по 1 главе.....	27
<u>ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ</u> .....	29
<u>2.1. Изучение уровня коммуникативной компетенции у младших школьников.</u> .....	29
<u>2.2. Внедрение педагогических условий</u> .....	36
<u>2.3. Результаты эксперимента</u> .....	39
<u>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</u> .....	50
<u>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</u> .....	53

## ВВЕДЕНИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утверждает список требований к выпускнику, среди которых одно из ключевых – доброжелательность, умение слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение.

Фундаментом для развития личности ребёнка является опыт общения с другими людьми. Межличностные отношения со сверстниками или взрослыми играют большую роль в становлении самосознания ребёнка. Изучение вопроса коммуникации между людьми имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Основополагающая значимость проблемы взаимоотношений в современном обществе привлекает внимание как педагогов так и психологов, и исследование этой проблемы во многом связано с более глубоким изучением ребёнка, проникновением в область многообразных контактов детей с взрослыми и сверстниками.

Таким образом, **актуальность исследования** определена тем, что общение является одним из важнейших условий для формирования как отдельных психических функций, процессов и свойств человека, так и личности в целом. Необходимость взаимодействия людей показывает важность общения для развития общества в историческом процессе.

Л. С. Выготский в своих трудах говорил о том, что для полноценного познавательного и социального развития ребенку необходимы контакты со сверстниками.

Одним из многих направлений в исследовании взаимодействия и общения детей друг с другом является концепция коммуникативной деятельности, разработанная М. И. Лисиной. Данная концепция говорит о связи общения со всеми другими видами деятельности и вообще с общей жизнедеятельностью ребёнка.

**Теоретические основы** формирования коммуникативных компетенций личности в философском аспекте рассматривались в трудах А.А. Бодалева,

А.А. Брудного, Л.С. Выготского, Ю.М. Жуков, И.А. Зимней, М.С. Кагана, М.И. Лисиной, Л.А.Петровский, П.В. Растянников, Н.И. Шевандрина, Я.А. Яноушека.

Существует большой потенциал в формировании коммуникативных компетенций во внеурочной деятельности по технологии, однако механизмы формирования коммуникативных компетенций в этой области недостаточно разработаны.

**Проблема исследования:** Каковы условия формирования коммуникативных компетенций у обучающихся младшего школьного возраста во внеурочной деятельности по технологии.

**Объект исследования:** Образовательная деятельность по технологии у обучающихся младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

**Предмет исследования:** Процесс формирования коммуникативных компетенций у обучающихся младшего школьного возраста во внеурочной деятельности по технологии.

**Цель исследования:** Выявить, обосновать, экспериментально проверить педагогические условия формирования коммуникативных компетенций во внеурочной деятельности по технологии у обучающихся младшего школьного возраста.

**Гипотеза исследования:** Формирование коммуникативных компетенций у обучающихся младшего школьного возраста, во внеурочной деятельности по технологии, будет эффективно если:

1. На занятиях используются игровые технологии. Содержание игр предполагает создание различных коммуникативных ситуаций.
2. Разработана тематика бесед культурологического содержания. Беседы организуются как в ходе изучения материала, так и на этапе практических работ.
3. Организуется публичная защита выполненных работ.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы необходимо решение следующих задач:

1. Проанализировать литературу.
2. Выявить сущность понятия «коммуникативные компетенции» для обучающихся младшего школьного возраста, ее содержание и компоненты.
3. Проанализировать подходы к формированию коммуникативных компетенций у обучающихся младшего школьного возраста.
4. Разработать программу внеурочной деятельности, направленную на формирование коммуникативных компетенций.
5. Экспериментально проверить выделенные педагогические условия.

**Методики исследования:**

Теоретические методы исследования: анализ, классификация, обобщение. Эмпирические методы: тест, беседа, наблюдение.

**База исследований и эмпирическая выборка:**

Исследование проводилось на базе МАУДО ДПШ г. Челябинска. В эксперименте участвовали дети младшего школьного возраста, учащиеся 2 класса, в количестве 20 человек.

**Структура работы** обусловлена особенностями исследования и включает в себя: введение, две главы, заключение и список литературы.

В тексте содержится 9 таблиц и 11 рисунков.

Список использованной литературы насчитывает 42 наименования.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

## 1.1. Характеристика коммуникативной компетентности

Общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между группами людей или отдельными субъектами, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя коммуникацию, социальную перцепцию и интеракцию. Общение в психологии рассматривается как процесс коммуникации (Г.А. Андреева), как деятельность (Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина), как специфическая форма взаимодействия субъектов (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов).

По мнению Антуана де Сент-Экзюпери, единственной настоящей роскошью является роскошь человеческого общения [9, с. 231]. Об этом рассуждали философы в течение столетий, и эта тема остаётся важной и в наши дни. Вся жизнь человека проходит в постоянном общении. Индивид постоянно дан в контексте с другим – партнером реальности, придумываемым, избранным и так далее, поэтому с данной точки зрения тяжело переоценить вклад компетентного общения в качество человеческого существования, в судьбу в целом [29, с. 86].

Коммуникативная компетентность должна рассматриваться как система внутренних ресурсов, необходимых для построения успешной коммуникации в конкретной ситуации личного взаимодействия. Компетентность в общении имеет исторически и культурно предопределённые характеристики, и вместе с тем инвариантные общечеловеческие свойства.

В современном мире для гармонизации общения существует ряд принципиальных критериев и направлений. Важно понимать как разностороннее общение влияет на становление коммуникативной компетенции, и ограничить такие виды общения как служебно-деловое, ролевое и личностное. Основанием для отличия коммуникативной ситуации

обычно считается психологическая дистанция между партнерами, то есть я – ты контакт. Жуков Ю.М. отмечает что «здесь другой человек получает статус близкого, а общение становится конфиденциальным в глубочайшем значении, так как речь идет о доверии партнеру себя, собственного внутреннего мира, а не лишь «внешних» данных, к примеру, сопряженных с совместно решаемой стандартной служебной задачей» [21, с. 74].

Петровская Л.А. подразумевает компетентность в общении как готовность и умение строить контакт на различной психологической дистанции – и отстранённой и близкой. Трудности иногда могут быть сопряжены с инерционностью позиции – владением какой-либо одной из них и ее реализацией всюду, самостоятельно от характера партнёра и своеобразия ситуации. В целом компетентность в общении традиционно сопряжена с овладением не какой-либо одной позицией в качестве лучшей, а с адекватным приобщением к их диапазону. Гибкость в адекватной перемене психологических позиций – одна из немаловажных характеристик компетентного общения [38, с. 57].

Достижением компетенции во всех видах общения можно считать адекватность партнёров коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Следственно, можно говорить о различных видах компетентности в общении. Личность должна стремиться к преобретению богатой и разнообразной палитры психологических позиций и средств, которые помогают в полноценном самовыражении партнёров.

Осознание личности собственной субъективности в общении связано с присутствием у неё нужного уровня коммуникативной компетентности.

Руденский Е.В. говорит что коммуникативная компетентность формируется из способностей:

1. Давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
2. Социально-психологически программировать процесс общения, делая упор на оригинальность коммуникативной ситуации;

3. Исполнять социально-психологическое регулирование процессами общения в коммуникативной ситуации. Прогноз формируется в процессе разбора коммуникативной ситуации на уровне коммуникативных установок[45, с. 102].

Коммуникативная установка партнёра – это типичная программа действий личности в процессе общения. В ходе выявления предметно-тематических интересов партнёра, эмоционально-оценочных отношений к разным событиям, отношения к форме общения, включённости партнёров во взаимодействие можно установить уровень коммуникативной установки. В ходе исследования частоты коммуникативных контактов, характера напарника и его конкретных, фактических предпочтений, эмоциональных оценок форм общения.

При таком подходе к характеристике коммуникативной компетенции целесообразно рассматривать коммуникацию как процесс интеграции системы, который имеет следующие компоненты:

- Коммуникативно-диагностическую (диагностика социально-психологической ситуации в условии будущей коммуникативной деятельности, обнаружение вероятных социальных, социально-психологических и иных противоречий, с которыми вероятно предстоит встретиться личности в общении)
- Коммуникативно-программирующую (подготовка программы общения, исследование текстов для общения, выбор стиля, позиции и дистанции общения)
- Коммуникативно-организационную (организация внимания партнёров по общению, побуждение их коммуникативной активности и так далее)
- Коммуникативно-исполнительскую (диагноз коммуникативной ситуации, в которой разворачивается обращение личности, прогноз



развития данной ситуации, осуществляемый по заблаговременно осмысленной персональной программе общения). [45, с. 113]

Любая из данных составляющих требует особого социотехнологического разбора, но в рамках изложения концепции предоставляется возможным остановиться только на коммуникативно-исполнительском мастерстве личности.

Коммуникативно-исполнительское мастерство человека выражается как два взаимозависимых, но условно независимых навыка: найти коммуникативную структуру, адекватную теме общения, соответствующую цели коммуникации; и способность воплощать коммуникативное намерение конкретно в общении, то есть демонстрировать коммуникативные и исполнительные методы общения. В коммуникативно-исполнительском мастерстве личности проявляются многие ее навыки и, прежде всего, навыки эмоциональной и психологической саморегуляции как управления ее собственной психофизической органикой, в результате чего личность достигает соответствующей коммуникативной и исполнительской деятельности эмоционально-психологического состояния. Эмоционально-психологическая саморегуляция создает настроение для общения в подходящих ситуациях, эмоциональное отношение к ситуации общения, а затем, в первую очередь, перевод обычных человеческих эмоций в тональность, соответствующую ситуации взаимодействия.

В процессе эмоционально-психологической саморегуляции Руденский Е.В. различает три фазы: длительное эмоциональное «заражение» проблемой, темой и материалами грядущей ситуации общения; эмоционально-психологическую идентификацию на стадии разработки модели собственного поведения и программы предстоящего общения; оперативную эмоционально-психологическую перестройку в ситуации общения.

Эмоционально-психологическая саморегуляция получает характер целого и законченного действия в единстве с перцептивными и экспрессивными умениями, которые также составляют требуемую часть

коммуникативно-исполнительского умения. Она проявляется в мастерстве живо, активно отвечать на изменения условий общения, изменить общение с учётом смены эмоционального настроения партнёров. Психологическое самочувствие, эмоциональный настрой личности, очевидно, находятся в зависимости от содержания и результативности общения [45, с. 124].

Бодалев А.А. определял перцептивные навыки личности проявляются в умении управлять собственным восприятием и организовывать его: правильно расценивать социально-психологический настрой партнёров по общению; устанавливать нужный контакт; по первому впечатлению предсказывать «направление» общения. Они дают возможность личности правильно расценивать эмоционально-психологические реакции партнёров по общению и даже предсказывать данные реакции, избегая тех, которые воспрепятствуют достижению цели общения [7, с. 83].

Система умений, создающих целостность визуальных, голосовых, мимических, психических и моторно-физиологических процессов является экспрессивными навыками коммуникативно-исполнительской деятельности. По своей сущности — это умения самоуправления выразительной сферой коммуникативно-исполнительской деятельности.

Андреева Г.М. указывает на базисность связи внутреннего и внешнего психологического как эмоционально-психологической саморегуляции с выразительностью. Это стремление и обеспечивает внешнее поведение, выразительные действия личности в общении. Экспрессивные умения личности проявляются как культура речевых выражений, отвечающих нормам устной речи, жестов и пластики поз, эмоционально-мимического сопровождения высказывания, речевого тона и речевой громкости [4, с. 128].

В различных случаях общения инвариантными элементами становятся такие составляющие, как партнёры-участники, обстановка, задача. Вариативность традиционно сопряжена с конфигурацией характера самих составляющих — кто партнёр, какая обстановка либо задача и особенность взаимосвязей между ними.

Коммуникативная компетентность как знание норм и правил общения, владения его технологией, считается составной частью наиболее обширного понятия «коммуникативный потенциал личности».

По определению Жукова Ю.М. «коммуникативный потенциал – это характеристика способностей человека, которые и характеризуют качество его общения. Он включает наряду с компетентностью в общении еще 2 составляющие: коммуникативные качества личности, которые характеризуют развитие потребности в общении, отношение к способу общения и коммуникативные способности – способность владеть инициативой в общении, способность показать активность, эмоционально отзываться на состояние партнёров общения, сформулировать и реализовать свою персональную программу общения, способность к самостимуляции и к взаимной стимуляции в общении» [21, с. 48].

Многие психологи говорят о коммуникативной культуре личности как о системе качеств, включающей такие свойства личности как: творческое мышление, культуру речевого действия, культуру самонастройки на общение, культуру жестов и пластики движений, культуру восприятия коммуникативных действий партнёра, культуру эмоций.

Коммуникативную культуру личности, как и коммуникативную компетентность требуется формировать и развивать на протяжении всей жизни. Однако база для их формирования обусловлена опытом человеческого общения. Главными условиями формирования и развития коммуникативной компетентности личности считаются: влияние народной культуры (соционормативный опыт народной культуры, знание языков общения, применяемых народной культурой); опыт межличностного общения в повседневности; опыт восприятия искусства. Соционормативный опыт - это основа когнитивного компонента коммуникативной компетентности личности как субъекта общения. Вместе с тем истинное существование разных форм общения, которые чаще всего опираются на соционормативное соединение (произвольная смесь норм общения, взятых из различных национальных

культур, вводит личность в состояние когнитивного диссонанса). А это порождает расхождение между знанием норм общения в различных формах общения и тем способом, который предлагает ситуация определенного взаимодействия. Диссонанс – источник индивидуально-психологического торможения активности личности в общении. Личность выключается из поля общения. Появляется поле внутреннего психологического напряжения. А это создаёт препятствия на пути человеческого взаимопонимания.

В структуре коммуникативной компетенции личности опыт общения занимает особую позицию. Опыт общения всегда дуален: с одной стороны, он социален и включает пересечение норм и ценностей различных культур, с другой – индивидуален, так как основывается на персональных коммуникативных способностях и психологических событиях, возникающих с общением в жизни личности. Руденскиц Е.В. рассматривает динамический аспект данного опыта составляющий процессы социализации и индивидуализации, реализуемые в общении, обеспечивающие социальное развитие человека, а также адекватность его реакций на обстановку общения и их особенность. В общении особую значимость играет усвоение социальных ролей: организатора, участника общения и так далее. И здесь особенно значителен опыт восприятия искусства [45, с. 162].

Искусство воссоздаёт разнообразные модели человеческого общения. И основа коммуникативных знаний человека создаётся путём приобщения к моделям общения, созданным средствами мирового искусства. Обладая определенным уровнем коммуникативной компетентности, человек входит в общение, обладающий определенным уровнем самооценки и самосознания. Личность становится персонифицированным субъектом общения. Это означает не только искусство адаптации к ситуации и свободе действий, но и возможность организовать личное коммуникативное пространство и выбрать личную коммуникативную дистанцию. Персонификация коммуникации выражается также на уровне действий - как в качестве овладения кодом

ситуационного общения, так и в качестве чувства вседозволенности в импровизациях, значимости определенных средств коммуникации.

В психолого-педагогической литературе нет четкого определения понятия «коммуникативная компетентность». Содержание концепции остается спорным, однако, несмотря на различные интерпретации, их объединяет практическая ориентация и указание на различные компоненты коммуникации: владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, способность устанавливать контакты, вступать выразить свои мысли, эмоции и чувства, пожелания и намерения, просьбы и предложения, обмениваться информацией, задавать и отвечать на вопросы, защищать свои мнения, убеждать, доказывать, объяснять, ориентироваться в ситуации общения и регулировать собственное речевое поведение, соблюдать речевой этикет, правила культурного общения и т. д.

Таким образом, мы можем отметить важность формирования и развития коммуникативной компетентности для благополучной реализации личности.

## **1.2. Психологические особенности детей младшего школьного возраста**

Младший школьный возраст охватывает период от 6-7 до 9-11 лет. Основными социальнозначимыми задачами возраста можно назвать усовершенствование и закрепление направлений развития старшего дошкольного возраста и освоение новой социальной роли – роли ученика.

В раннем школьном возрасте в начале школьного образования традиционная деятельность ребенка претерпевает изменения, приводящие к новой ситуации социального развития, становится учебная деятельность, для успешного формирования которой существует потребность в соответствующем мотиве, т. е. мотиве обучения. Это зависит от мотивации того, что преподавание играет другую роль в развитии ребенка.

А.Н. Леонтьев классифицирует мотивы в понятном и действительно действующем, сознательном и бессознательном, ведущем и вторичном. При такой структуре необходимо различать мотивы, порождаемые учебной деятельностью, и узко связанные или широко социальные, не связанные с исследованиями. Таким образом, непосредственно мотивы обучения в младшем школьном возрасте еще не приобретают ведущего смысла, уступая место более широкому социальному, ограниченному и учебно-познавательному [26, с. 338].

Таким образом, ведущей деятельностью младшего школьного возраста является образовательная деятельность. Именно поэтому успех школьного обучения в начальном школьном возрасте определяет его личный успех: самоуважение, уровень требований, ценностно-смысловую сферу.

Несмотря на то, что в младшем школьном возрасте ведущая деятельность заменяется с игровой на образовательную, использование игровых приемов для восприятия мира по-прежнему актуально для ребенка в течение младшего школьного возраста.

Подласый И.П. говорит, что весь спектр деятельности младшего школьника объединяет их модельный характер. Дети в играх воссоздают профессиональные и личные отношения людей в обществе. Созданные модели отражают идентифицированные ребенком отношения между объектами и людьми, которых часто достаточно для воплощения игровых альтернатив для их создания. Таким образом, рисунки заменяют людей, плоские конструкции - трехмерные изображения, объекты окружающего мира – действующих лиц [39, с. 146].

Рассматривая психологические особенности младших школьников, можно отметить что важную роль играет когнитивное развитие детей в этот период.

Произвольность учеников младших классов, особенно в первый год обучения, является нестабильной, часто ситуативной по своей природе. Ребенок все еще не всегда способен контролировать внимание и часто

находится во власти непосредственных впечатлений. Даже в случае попытки сосредоточиться на конкретном объекте учебной деятельности первоклассники часто не могут определить существенное, а потому их привлекают детали и отдельные элементы. Кроме того, из-за взаимосвязи между вниманием и мышлением дети младшего школьного возраста не могут удержать внимание на непонятных явлениях или непонятом материале.

Но постепенно, чаще всего во 2-м - 3-м классе школы, произвольность закрепляет свои позиции в когнитивном развитии детей, что связано как с общим интеллектуальным ростом младших школьников, так и с образованием образовательных интересов и целенаправленной деятельности.

Восприятие, как когнитивная функция, подвергается аналогичной трансформации с вниманием в младший школьный возраст. Младшие школьники не сразу способны на произвольное восприятие, поэтому первоклассники часто пропускают строки при чтении, а на рисунках изображают реальные объекты с большим количеством элементов, которые отличаются от оригинала.

Восприятие младшего школьника во многом зависит от характеристик воспринимаемого субъекта: таким образом, яркие, захватывающие детали, запоминающиеся элементы лучше всего воспринимаются. Процесс восприятия, в свою очередь, часто ограничивается узнаванием, и тщательный анализ оказывается невозможен.

Волков Б.С. говорит, что восприятие все еще слабо дифференцировано. Младшие школьники отождествляют внешне аналогичные, но не похожие объекты. Таким образом, частыми ошибками такого рода являются замены, букв на похожие в тексте, пропуски слов и другие алфавитные искажения. Часто подобные неправильные неточности связаны с нечетким восприятием текста на слух. Но уже к третьему классу благодаря целенаправленной педагогической работе младшие школьники осваивают основные методы восприятия: учатся сравнивать похожие объекты, идентифицировать значимые вещи в серии и т. д.

Важнейшей характеристикой когнитивного развития является память. Как и все другие познавательные процессы, память изменяется в своем развитии, в зависимости от степени произвольности. В процессе формирования и развития произвольности запоминания важную роль играет постоянное подкрепление попыток ребенка добиться прямого результата в его практической деятельности. Также важным является непосредственное поощрение ребенка учителем.

При переходе от дошкольного к школьному образованию первоклассник по-прежнему не имеет стабильной произвольности памяти. Но учебный процесс ежедневно требует от него развития этой черты как для непосредственной образовательной деятельности, так и для самообслуживания, поэтому окончательное формирование произвольности происходит более динамично.

Изменения в развитии памяти младшего школьника, по мнению Г. А. Стюхиной, связаны с умением понимать мнемическую задачу, которая постепенно отделяется от любого другого в сознании ребенка. К концу первого класса ребенок четко осознает, какие методы применимы к конкретному материалу: обучение механически, запоминание дословно или повторение в его собственных словах [49, с. 29].

Кроме того, на развитие памяти влияет мастерство более полного списка методов успешного запоминания. Итак, если сначала школьник использует самые примитивные из них, например, долгое время он смотрит или перечитывает материал, он постепенно оказывается в состоянии сначала разделить его на семантические части. Самоконтроль по результатам запоминания происходит через узнавание, которое работает, если ученик переходит к материалу, который уже изучен.

Особенности запоминания в младшем школьном возрасте - преобладание визуального материала над вербальным, что требует активного использования дидактического материала в обучении младших школьников.

Еще одной важной познавательной функцией является мышление.



В процессе дальнейшего развития мышления в младшем школьном возрасте можно выделить два этапа: сначала мышление ученика схематично повторяет мышление дошкольника (анализ учебного материала осуществляется на визуально-эффективном или визуально-образном уровне), во втором - качественный скачок, сопровождающийся приобретением способности устанавливать связи, существующие между отдельными элементами материала. На втором этапе формирование формального логического мышления происходит среди младших школьников.

Этап развития мышления коррелирует со стадией развития мыслительных процессов, которые, в свою очередь, проходят определенный путь до их развития. Например, развитие анализа происходит следующим образом: «практически эффективный - чувственный - умственный»; развитие синтеза на пути «простой - обобщающий - более широкий и более сложный»; сравнение проходит через такие этапы «не систематически, выровненные по внешним признакам - плановые, систематические». По словам Виноградовой Н.Ф. Простейшая вещь для школьников - овладеть таким мышлением, как анализ. В ранние школьные годы происходит осознание умственных процессов, и дети начинают экспериментировать, обрабатывать [11, с. 129].

В младшем школьном возрасте, в развитии воображения, можно выделить два этапа развития: стадию репродуктивного воображения и стадию продуктивного воображения. Для репродуктивного воображения младших школьников характерны черты низкой мобильности, обнищания в деталях и приблизительность в воссозданиях. Продуктивное воображение характеризуется значительной обработкой образного материала и созданием новых образов.

Речь младшего школьника также переживает период развития. Если для дошкольника главной целью освоения речи стало участие во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, то у младшего ученика другая цель: овладеть всем богатством родного языка и научиться сознательно использовать основные правила грамматики.

Огромное значение в умственном развитии ученика имеет преподавание письменности. Освоение письма открывает новые способы для ребенка приобретать знания через различные средства массовой информации. В то же время способность читать делает факты языка объектом визуального восприятия, упрощает их анализ, облегчает их понимание. Поэтому овладение письменной речью оказывает глубокое влияние и на развитие устной речи ребенка.

Отсутствие произвольности может быть одной из причин неадекватности младшего школьника, поскольку это мешает его академической деятельности.

Анализируя особенности психического развития детей младшего школьного возраста, необходимо также учитывать особенности их эмоциональной и личной сферы.

Переход от старшего дошкольного возраста к младшему школьному возрасту оказывает значительное влияние на личность ребенка, становясь некой линией между произвольным и произвольным. На место эмоционального и прямого выражения желаний ребенка («я хочу») приходит сознание («так нужно»). Это преобразование связано с развитием всей психической сферы ребенка.

Школьный возраст также подразумевает большие резервные возможности для развития эмоционально-личной сферы ребенка. Младший школьник характеризуется такими характерными качествами человека, как доверчивость, старательность, склонность к подражанию, низкая конфликтность, высокая нормативность поведения, послушание, трудолюбие.

Основной эмоциональной потребностью в этом возрасте является необходимость общения, взаимопонимания, поддержки. Для младших школьников поведенческие мотивы - это призыв к поддержке, сообщения об их эмоциональном состоянии, рассчитанные на эмпатию, сообщения о чувствах сочувствия, склонности и неприязни и т. д.

Отсутствие удовлетворения эмоционально-личностных потребностей ребенка может привести к снижению его адаптационной способности и, как следствие, к дезадаптации.

Для ребенка младшего школьного возраста, характерно, по мнению Гафиатуллиной Н.Х. являются выражением любопытства к новым видам деятельности или необычным темам, необходимости внешних впечатлений. Описанные интересы первоначально поверхностны, но постепенно становятся основой когнитивных интересов. Когнитивные потребности играют важную роль в нуждах младших учеников, и во время учебы школа переходит от детского интереса к знакам деятельности к глубоким страстям. Более того, если первые познавательные потребности младших учеников полностью удовлетворены преподавателями, до тех пор, пока ребенок начальной школы не научится удовлетворять свои собственные. Под влиянием учителя он развивает необходимость овладения школьными навыками и знаниями и необходимостью знания. Иногда последний развивается в дошкольном возрасте и участвует в формировании зрелости психологической школы ребенка [13, с. 108].

Таким образом, для младшего дошкольного возраста характерны следующие особенности: ведущая деятельность в младшем школьном возрасте - это обучение. Внимание, память, воображение, восприятие приобретают характер большей произвольности. Младший школьный возраст - это период фактического складывания психологических механизмов личности, формирующих в совокупности качественно новое, более высокое единство субъекта - единство личности, возникновение «я-концепции». Ребенок приобретает черты большей индивидуальности в поведении интересов, ценностей, личных характеристик.

### **1.3. Анализ внеурочной деятельности, её формы организации и контроль**

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (далее - ФГОС) введен в действие с 1 января 2010 года приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 года №373 (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 года №15785). По факту обязательное его введение началось 1 сентября 2011 года. ФГОС является концептуальной, методологической и методической основой для разработки и реализации образовательным учреждением основной образовательной программы [53].

Особенностью нового стандарта является его деятельностный подход, который фокусируется на духовном и нравственном развитии и воспитании личности ученика в единстве уроков и внеурочной деятельности. Поэтому педагогическая направленность ФГОС подкрепляется новым образовательным ресурсом, который представляет собой внеурочную деятельность.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО Алисов Е.А. понимает образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [2, с. 61].

Другими словами, внеурочная деятельность - это форма творческого, целеустремленного взаимодействия ученика, учителя и других субъектов образовательного процесса в создании условий для освоения социальных и культурных ценностей общества путем включения в общественно полезные мероприятия, неформальной организацию досуга, направленную на осознанность и самореализацию личности. Это педагогический потенциал внеучебной деятельности.

Задачи внеурочной деятельности:

- обеспечение благоприятной адаптации ребенка в школе;

- оптимизация учебной нагрузки учащихся;
- улучшение условий для развития детей;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащегося.

Программы внеурочных курсов включены в базовую образовательную программу школы вместе с программами по предметам. План учебной программы и внеурочной деятельности является основным организационным механизмом реализации базовой образовательной программы. Как и учебная программа, составляющая теоретическое ядро базовой образовательной программы, программы внеурочной деятельности направлены на удовлетворение потребностей в результатах ее освоения.

С введением нового поколения ФГОС воспитательная и развивающая функция педагогической деятельности в учебном заведении получила не только новый статус в качестве первостепенной (и даже стратегической) важности, но и новый ресурс, такой как внеурочная деятельность в области личностного развития. В начальной школе ей отведено до 1350 часов в течение четырех лет обучения. Эти часы не включены в учебную нагрузку школьников, но являются обязательными для финансирования.

Учебный процесс в школьном пространстве носит непрерывный характер, но необходимо различать потенциал урока, внеурочной и воспитательной деятельности. Как воспитательная, так и внеурочная деятельность имеет больше временное пространство, чем урок, большее количество субъектов - участников определенной деятельности, больше возможностей для передачи культурного опыта. Внеурочная деятельность фактически включают воспитательный компонент в учебный процесс. Таким образом, внеурочная деятельность является частью образовательной программы и воспитательной системы учебного заведения.

Введение в образовательный стандарт внеурочной деятельности является естественным в период официального признания гуманистической педагогической парадигмы и демократизации как школы, так и общества. Естественно, демократическое общество нуждается в активном,

деятельностном человеке. Однако для общества и государства важно, чтобы у такого человека были моральнщ-нравственные принципы, у него было ценностное отношение к значительным аспектам жизни. Примечательно, что ФГОС предусматривает придать активной деятельности, присущей индивидуальности, духовно-нравственную ориентацию [6, с. 11].

Разделение образовательной деятельности на урочную и внеурочную помогает педагогу показать неразрывность уроков и внеурочной деятельности. Основным требованием для деятельности является производительность, поэтому будет определен продукт, и постепенно будет осуществляться деятельность, которая будет по душе учителю и детям. Это будет деятельность, от которой все будут наслаждаться.

Евладова Е.Б. отмечает что если мы неправильно истолкуем внеурочную деятельность, то можем столкнуться с такими рисками:

1. Внеурочная деятельность вовсе никакой деятельностью не окажется, а будет копировать учебные формы занятий.
2. Деятельность будет носить характер освоения тех или иных навыков, развития отдельных органов или качеств.
3. Детям будет дан случайный набор случайных видов деятельности случайными людьми, выбор которых будет опосредован совсем не педагогическими, а любыми другими соображениями и т.д.
4. Часы внеурочной деятельности будут использоваться на дополнительные занятия с отстающими или одарёнными детьми.
5. И родители, и дети постепенно, правдами и неправдами откажутся от такой «необязательной» и никому не нужной деятельности. А школа недополучит финансирования на 1350 часов.

Важно иметь в виду, что внеурочная деятельность является дополнительным ресурсом воспитания и образования, то есть образованием в целом. Гуманистическая сущность внеочередной деятельности состоит в том, что она ориентирована как на личность, так и на индивидуальность, как на социализацию, так и на самореализацию. С точки зрения духовного и

нравственного воспитания внеурочная деятельность имеет (при определенных условиях) огромный потенциал, поскольку ребенку предоставляется выбор областей деятельности, где можно добиться успеха, когда можно «самообразоваться» в соответствии с его собственными ценностями.

Рассматривая внеурочную деятельность как базу процесса развития общественно значимых качеств и гражданской активности, необходимо отметить, что внеурочная деятельность, в первую очередь, должна возглашать и обеспечивать условия исполнения данного процесса. Во-вторых, внеурочная деятельность никак не обязана быть догматической либо насильственной (приказной) и формальной. В – третьих, при организации внеурочной деятельности нужно в наибольшей степени основываться на позитивный опыт ребенка.

Внеурочная деятельность обучающихся объединяет все виды деятельности школьников (за исключением учебной деятельности на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Жизнь ребенка, пронизанная разнообразными видами деятельности, и включенная в систему позитивных взаимоотношений с окружающей реальностью содействует созданию материальных и духовных ценностей, постепенно помогая переходу из позиции потребителя в позицию производителя материальных и духовных благ, а это основа социализации личности, признак развития и взросления человека.

Методологической основой ФГОС является «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России». Если мы принимаем духовно-нравственное воспитание как задачу, которая должна быть решена и «выдать» конкретный результат, мы понимаем, что нет необходимости оценивать ее с точки зрения учителя, а с точки зрения того, что делают школьники, каковы значения в их делах, какие ценности для них важны, и о чём они мечтают [55, с. 7].

Таким образом, духовно-нравственное воспитание обязательно зависит от деятельности, иначе это профанация. Никакой урок граждановедения не

будет обучать гражданина. Немного шансов и у курса ОРКСЭ в воспитании духовности, если он не «проходит через сердце».

Необходимость формирования таких качеств (компетенций) - это, по сути, ответ образования на вызовы современного общества, который характеризуется все возрастающей сложностью и динамичностью. Таким образом, компетентностный подход в образовании направлен на то, чтобы не увеличивать объем информации в различных предметных областях, а помогать людям самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях [20, с. 19].

В реализации образовательного идеала и формировании основных национальных ценностей педагог должен опираться на систему принципов.

Принципам воспитания придавали большое значение все классики педагогики. Например, Я.А.Коменский считал важными:

- принцип природосообразности;
- принцип культуросообразности;
- принцип целесообразности.

Н.Е. Щуркова в своей книге «Прикладная педагогика воспитания» также выделила три основных принципа воспитания, предначертанных культурологической гуманистической педагогической концепцией [56, с. 85]:

Принцип ценностной ориентации, который, предполагает:

- программа воспитания детей как последовательное понимание и присвоение (приобретения личного значения) системы более высоких ценностей, таких как «жизнь», «человек», «индивидуальность», «общество» и такие ценностные отношения, как уважение к человеку, почтение к жизни, гражданская ответственность и т. д.;
- последовательное развитие у детей способности строить поведение в соответствии с соотношением стоимости.



Принцип субъектности, обуславливающий обязательность в системе воспитания:

- организации деятельности каждого ребенка как формы выражения им своего активного отношения к жизни и ее явлениям;
- организации личностного осмысления детьми ценностей жизни на земле, а также значения и смысла его индивидуальной деятельности в каждый момент своей жизни;
- предоставление ребенку права свободного выбора в рамках общечеловеческих социальных норм жизни;
- содействие формированию у детей образа счастья и своего «Я» как строителя счастья и конструктора собственной жизни.

Принцип признания ребенка как индивидуальной данности, предполагающий, что:

- педагог уважает конкретные условия жизни ребенка, историю его жизни, особенности обстоятельств семейного воспитания, уровень его данного развития, обусловленный этими обстоятельствами;
- педагог признает индивидуальные физические, психологические и социальные особенности ребенка, не посягает на их подавление или жестокое корректирование, но лишь содействует развитию достоинств ребенка, опираясь на механизм вытеснения старых новообразований новыми;
- педагог всегда стоит на защите ребенка в его непохожести и индивидуальной неповторимости, неуклонно научая детей признавать особенности личности;
- в воспитательном учреждении внедрена традиция защищенности каждого ребенка, помощи и дружеского участия по отношению к каждому члену воспитательного коллектива;
- педагог и дети уважительно относятся к состоянию и самочувствию каждого человека на данный момент его поведения

и проявляют великодушие к человеку в ситуациях его неудач или ошибок;

- всем детям без исключения предоставляется возможность участия во всех видах деятельности для развития интересов, способностей и потребностей.

Итак, в данном параграфе речь шла о проблемах современного образования, целях и задачах внеурочной деятельности, принципах её организации. Из чего видно, что внеурочная деятельность должна строиться на добровольной основе и поддерживать интерес обучающихся к деятельности способами, соответствующими возрасту детей. Для педагога важно соотнести эту информацию с его программой в том или ином направлении развития личности в условиях внеурочной деятельности, с мероприятиями, уровнями образовательных результатов, формами и методами обучения.

Опираясь на основные принципы внеурочной деятельности и особенности развития детей младшего школьного возраста, мы можем утверждать, что применение на занятиях игровых технологий поможет сформировать коммуникативную компетенцию.

Основу же формирования коммуникативной компетенции составляет опыт человеческого общения. Проведение бесед с детьми поможет научить их управлять процессом регулирования, прогнозирования и программирования коммуникации. Эти процессы являясь компонентами коммуникативной компетенции активно развиваются у младших школьников. Очень важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны иметь логическую связь друг с другом, раскрывать суть изучаемого вопроса и содействовать усвоению знаний в системе. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития учащихся.

Опыт публичных выступлений необходим детям, для развития коммуникативной компетенции, так как он раскрепощает и развивает умение донести и отстаивать своё мнение до окружающих.

#### 1.4. Выводы по 1 главе

В первой главе диссертации рассматривались теоретические вопросы особенностей детей младшего школьного возраста, формирования коммуникативных компетенций и подходов к обучению в процессе внеурочной деятельности.

Так как понятие коммуникативной компетенции в психолого-педагогической литературе остается дискуссионным, мы принимаем определение Петровской Л.А (Компетентность в общении подразумевает готовность и умение строить контакт на различной психологической дистанции – и отстранённой и близкой), дополнив его мнением Руденского Е.В. о том, что коммуникативная компетентность формируется из способностей:

1. Давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
2. Социально-психологически программировать процесс общения, делая упор на оригинальность коммуникативной ситуации;
3. Исполнять социально-психологическое регулирование процессами общения в коммуникативной ситуации.

Проанализировав особенности развития детей младшего школьного возраста можно сделать вывод о развитии произвольности во многих аспектах жизни, таких как: речь, воображение, мотивация к обучению. В то же время мотивы учения в младшем школьном возрасте еще не приобретают ведущего значения, уступая место более широкому социальному, личному и учебно-познавательному. Постепенная замена основной деятельности с игровой на учебную, не исключает актуальность обращения к игровым приемам восприятия мира. Основным же направлением развития коммуникативных компетенций является коммуникативно-исполнительское мастерство.

Важнейшей эмоциональной потребностью ребёнка является необходимость общения, понимания и поддержки. Для младших школьников характерными мотивами являются обращение к поддержке, сообщения о

своём эмоциональном состоянии, рассчитанные на эмпатию, сообщения о чувствах симпатии, неприязни и т. д.

Жизнь ребенка, пронизанная разнообразными видами деятельности, и включенная в систему позитивных взаимоотношений с окружающей реальностью содействует созданию материальных и духовных ценностей, постепенно помогая переходу из позиции потребителя в позицию производителя материальных и духовных благ, а это основа социализации личности, признак развития и взросления человека. Внеурочная деятельность, основанная на принципах, добровольности, неформальности, и поддержании интереса обучающихся к деятельности способами, соответствующими возрасту детей, — это дополнительный ресурс воспитания и обучения, помогающий не только в адаптации ребёнка, но и в приобретении различных компетенций.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

### **2.1. Изучение уровня коммуникативной компетенции у младших школьников.**

Исследование формирования коммуникативных компетенций у обучающихся младшего школьного возраста, во внеурочной деятельности по технологии проводилось на базе МАУДО «Дворец пионеров и школьников имени Н.К. Крупской г. Челябинска». В эксперименте участвовали дети младшего школьного возраста, учащиеся 2х классов, в количестве 20 человек.

Для исследования коммуникативной компетентности у младших школьников мы использовали следующие методики:

**«Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» (А.М. Щетинина) [58].**

В способности к партнерскому диалогу мы выделили три основных компонента:

- 1 - способность слушать партнера;
- 2 - способность договариваться с партнером;
- 3 - способность к эмоционально-экспрессивной пристройке, т.е. заражение чувствами партнера, эмоциональная настройка на его состояние, чувствительность к изменению состояний и переживаний партнера по общению и взаимодействию.

Мы наблюдали в течение 2 недель за особенностями проявления детьми этих показателей в спонтанно возникающих ситуациях или специально смоделированных. Затем провели анализ данных наблюдений, и его результаты внесли в таблицу.

После чего используя балльную оценку, суммировали баллы по трем показателям. Таким образом, выявляется уровень коммуникативных способностей.

Высокий уровень (8-9 баллов) - ребенок спокойно, терпеливо слушает партнера, легко с ним договаривается и адекватно эмоционально пристраивается.

Средний уровень (6-7 баллов) - может характеризоваться рядом вариантов:

а) ребенок умеет слушать и договариваться, но не обнаруживает способности эмоционально пристраиваться к партнеру;

в) иногда (в некоторых ситуациях) проявляет недостаточно терпения при слушании партнера, не вполне адекватно понимает его экспрессию и затрудняется договориться с ним.

Низкий уровень (5 баллов) - только иногда проявляется одно из указанных свойств.

Нулевой уровень (3 балла) - не проявляется ни одного из компонентов способности к партнерскому диалогу.

Первичные результаты исследования в экспериментальной группе представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Уровень коммуникативных способностей на констатирующем этапе эксперимента

№	ФИО	Балл	Уровень
1	БП	4	Низкий
2	ВВ	7	Средний
3	ГИ	6	Средний
4	ГУ	6	Средний
5	ДВ	6	Средний
6	ЗИ	3	Нулевой
7	ЗМ	8	Высокий
8	КВ	9	Высокий
9	КН	8	Высокий

10	КС	7	Средний
11	ЛА	7	Средний
12	ЛЕ	5	Низкий
13	ЛИ	7	Средний
14	НЕ	7	Средний
15	ПЮ	8	Высокий
16	РГ	5	Низкий
17	СМ	9	Высокий
18	УС	6	Средний
19	ФА	4	Низкий
20	ЮВ	7	Средний

В экспериментальной группе у 25% опрошенных (5 чел.) тест выявил высокий уровень, у 50% (10 чел.) средний уровень, у 20% (4 чел.) низкий и у 5% (1 чел.) нулевой уровень коммуникативных способностей.

Процентное соотношение уровня коммуникативных способностей показано на рисунке 1.

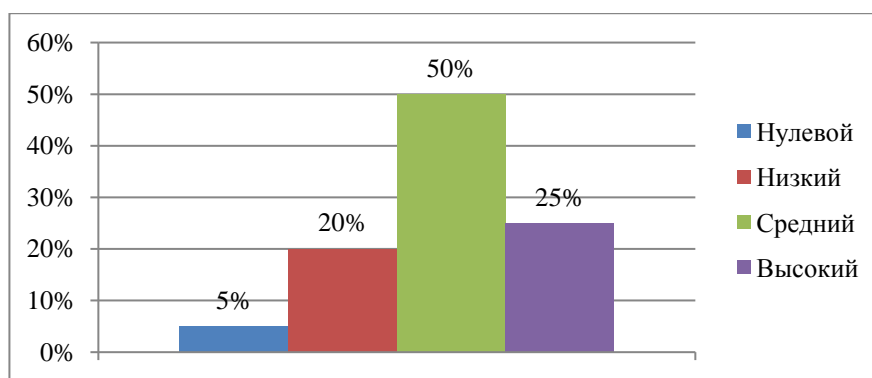


Рис. 1. Уровень коммуникативных способностей на констатирующем этапе эксперимента

### **Тест «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина) [47].**

Данная методика используется для выявления уровня коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками.

Мы показывали детям картинки с изображением конфликтных ситуаций, на каждой из которых фигурирует обиженный персонаж (Приложение 1) (Набор картинок выбирается в соответствии с полом ребенка.), и спрашивали: «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке?» Ответ фиксировали в протоколе.

Далее по ответам ребенка определяется уровень сформированности коммуникативной компетентности:

Уход от ситуации - ответы типа «убегу», «не знаю», «пожалуюсь маме», «обижусь» - 1 балл.

Агрессивный выход (всех прогоню, побью, расстреляю, покусаяю и пр.) - 2 балла.

Вербально-оценочное решение (скажу, что так нельзя; скажу, что она плохо сделала; объясню, как надо) - 3 балла.

Конструктивное решение (найду других друзей, построю новый дом, починю куклу, подожду) - 4 балла.

Высокий уровень – 17-20 баллов

Средний уровень – 13-16 баллов

Низкий уровень - 5-12 баллов

Первичные результаты исследования в экспериментальной группе представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Уровень сформированности коммуникативной компетентности на констатирующем этапе эксперимента

№	ФИО	Балл	Уровень
1	БП	10	Низкий
2	ВВ	14	Средний
3	ГИ	13	Средний
4	ГУ	15	Средний
5	ДВ	15	Средний



6	ЗИ	6	Низкий
7	ЗМ	19	Высокий
8	КВ	19	Высокий
9	КН	18	Высокий
10	КС	14	Средний
11	ЛА	14	Средний
12	ЛЕ	11	Низкий
13	ЛИ	16	Средний
14	НЕ	15	Средний
15	ПЮ	16	Средний
16	РГ	12	Низкий
17	СМ	18	Высокий
18	УС	14	Средний
19	ФА	10	Низкий
20	ЮВ	15	Средний

У 20% опрошенных (4 чел.) тест выявил высокий уровень, у 55% (11 чел.) средний уровень и у 25% (5 чел.) низкий уровень сформированности коммуникативной компетентности в экспериментальной группе.

Процентное соотношение уровня сформированности коммуникативной компетентности показано на рисунке 2.

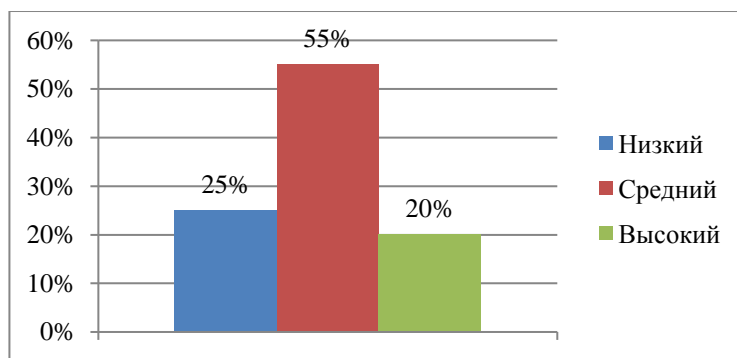


Рис. 2. Уровень сформированности коммуникативной компетентности на констатирующем этапе эксперимента.

**Тест «Оценка уровня общительности» (модифицированная методика В.Ф. Ряховского) [43].**

Мы предложили школьникам ответить на 20 вопросов, поставив в графе «Да» знак (+); в графе «Нет» знак (-). На обдумывание каждого вопроса отводится не более 1 минуты.

С помощью дешифратора мы подсчитали количество совпадающих с дешифратором ответов по каждому разделу методики.

После этого определили оценочный коэффициент (К) по формуле:

$K = C/V$ , где С – количество совпадающих с дешифратором ответов, V – максимальное число ответов на вопросы.

Пользуясь оценочной шкалой, мы определили у младших школьников уровень общительности (см. Табл. 3).

Таблица 3.

**Оценочная шкала по модифицированной методике В.Ф. Ряховского**

Уровень общительности	Оценочный коэффициент	Оценка
Низкий	0,1-0,56	1
Средний	0,56-0,75	3
Высокий	0,76-1,00	5

Первичные результаты исследования в экспериментальной группе представлены в Таблице 4.

Таблица 4.

**Уровень общительности на констатирующем этапе эксперимента.**

№	ФИО	Уровень
1	БП	Низкий
2	ВВ	Средний
3	ГИ	Низкий
4	ГУ	Средний

5	ДВ	Средний
6	ЗИ	Низкий
7	ЗМ	Высокий
8	КВ	Высокий
9	КН	Высокий
10	КС	Средний
11	ЛА	Средний
12	ЛЕ	Низкий
13	ЛИ	Средний
14	НЕ	Средний
15	ПЮ	Средний
16	РГ	Средний
17	СМ	Высокий
18	УС	Средний
19	ФА	Низкий
20	ЮВ	Средний

У 20% опрошенных (4 чел.) тест выявил высокий уровень, у 55% (11 чел.) средний уровень и у 25% (5 чел.) низкий уровень общительности на констатирующем этапе эксперимента.

Процентное соотношение уровня общительности в экспериментальной группе показано на рисунке 3.

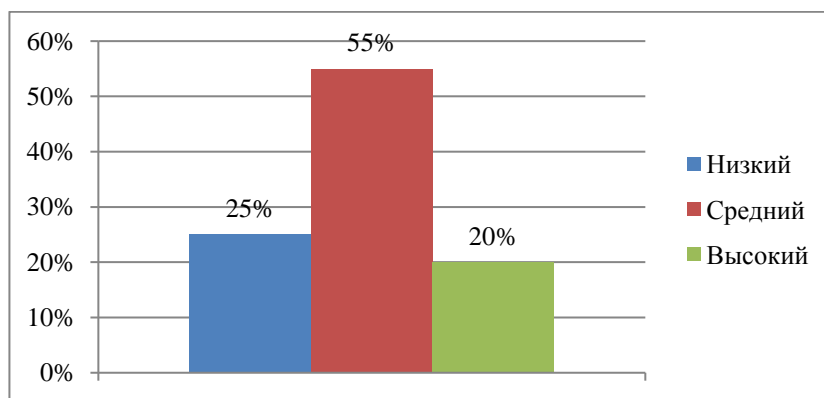


Рис. 3. Уровень общительности в экспериментальной группе

Подробное описание методик представлено в Приложении 1.

## **2.2. Внедрение педагогических условий**

После первичной диагностики уровня сформированности коммуникативной компетентности в занятия экспериментальной группы по общеобразовательной программе «Арабески» (См. Приложение 2) были введены игры на развитие коммуникативной компетенции, проводились беседы культурологической направленности. На итоговом занятии дети представляли свои работы.

В арсенале педагогики начальной школы содержатся игры, способствующие обогащению и закреплению у детей бытового словаря, связной речи; игры, направленные на развитие числовых представлений, обучение счету, и игры, развивающие память, внимание, наблюдательность, укрепляющие волю. Нами отбирались игры, которые позволяли создавать коммуникативные ситуации, требующие осмысления и творческого подхода. Кроме того, было важно, чтобы игры не нарушали естественного хода занятия, поэтому использовались игры, которые могли быть использованы в ходе организационного момента, приветствия, прощания и физкультурной минутки.

Например, игра «Сцена знакомства» предлагает следующую ситуацию: детям необходимо представить и разыграть сценку знакомства по ролям. Начать можно с простого: предложить сцену знакомства японской научной делегации и ансамбля песни и пляски «Урал». Далее можно вводить фантастический компонент, опираясь на интересы ребенка: «Гари Поттер с бревухами», «Эльфы с орками», «Покемоны со смешариками».

Логичным продолжением такой игры стала игра «Жест прощания», используемая нами в конце занятия. В этой игре так же необходимо разыграть сценку прощания, с применением различных движений. Так начать можно с самых банальных жестов, типа пожимания руки, в дальнейшем необходимо придумать жесты прощания представителей различных групп, партий или

общественных организаций. Например жест прощания партии любителей коровьего молока, движения возрождения культуры пещерных людей, союза любителей зимнего плавания.

Для физкультурной минутки активно использовалась игра «Зеркало». В этой игре важно умение подстраиваться и чувствовать партнёра. Вся группа детей разбивается на пары. Первые номера выполняют роль «зеркал» - их задача точно повторять движения вторых номеров, которые стоят перед ними и могут что либо изображать. Игра должна проходить в полной тишине. Задача: добиться взаимопонимания внутри пары и синхронизировать действия. Затем ребята меняются ролями.

Так же на занятиях проводилась игра «Живая сказка». В этой игре ребята могли сочинить свою сказку. Все по очереди говорили по одному предложению, таким образом, что бы смысл изложения не терялся.

Разработана тематика бесед культурологического содержания. Беседы организуются как в ходе изучения материала, так и на этапе практических работ. Беседы строятся в достаточно свободной форме. Беседы можно условно разделить на естественные, которые возникали из сиюминутных интересов ребенка и специально организованные, в которых мы заранее определили цель беседы, и сформулировали основные и вспомогательные вопросы, которые могут возникнуть по ходу беседы. Основную часть составляли естественные беседы. Для их возникновения принципиальным было соблюдение ряда условий:

Доброжелательная атмосфера. Атмосфера позволяющая детям спокойно говорить о том что их волнует, не боясь высказаться не верно, или быть осмеяным, за своё мнение.

Стимулирование со стороны учителя. В начале практики свободных бесед на занятии необходимо было сподвигнуть детей к беседе, дать им позволение на высказывание своих мыслей, а так же поддерживать зарождающуюся тему.

Принцип доверия и уважения к личности. На занятиях прививались принципы уважения к каждому участнику беседы, важно было не только высказать свою точку зрения, но и выслушать аппонента.

Для того чтобы беседы способствовали формированию коммуникативных компетенций также соблюдался ряд условий:

Управление беседой со стороны учителя: управление очередностью и интенсивностью высказываний, введение правил бесед на занятии: придерживание темы беседы, невысмеивание мнения других детей. Уместность беседы на каждом занятии определяется ситуативно.

Побуждение к рефлексии коммуникативной деятельности.

Побуждение к эмоционально-ценностному осмыслению коммуникативной ситуации.

Также были определены темы управляемых бесед. С детьми проводились беседы по следующим темам:

- Рукоделие в нашей жизни
- Беседа о благодарности
- Фенечки – браслеты дружбы.

Управление беседой осуществлялось с помощью наводящих вопросов:

Рукоделие в нашей жизни

- Где мы можем увидеть вещи ручной работы?
- Какими видами рукоделия занимаются ваши родственники?
- Какое место оно занимало в жизни наших предков?
- Почему в XXI веке рукоделие до сих пор популярно?

Беседа о благодарности

- Что такое благодарность?
- Кому(чему) может(должен) быть благодарен человек?
- Как вы относитесь к неблагодарным людям?
- Вспомните слова, которыми выражают благодарность.

Фенечки – браслеты дружбы.

- Что такое дружба?
- Как подружиться с человеком?
- Зачем мы дарим подарки друзьям?
- Как отличить настоящую дружбу от корыстных побуждений?

Защита выполненных работ проходила несколько раз за экспериментальный период. Первой работой стал проект «Фенечка для мамы». Ребята сами составили опросник, для того что бы их изделие обязательно понравилось маме, разработали технологические карты изделий, и выполнили подарки для мам. Перед праздником посвящённым дню матери, состоялось 2 репетиции для успешной защиты работ. Но этого оказалось мало, детям сложно было в присутствии гостей презентовать работы, они чувствовали себя на сцене скованно, говорили тихо, невнятно. Учитывая эту проблему вторая проектная работа, была презентована с применением приёма дефиле, после чего в камерной обстановке прошла защита работ. В дальнейшей работе с этой группой детей, предполагается дальше раскрепощать детей и побуждать их к выступлениям на сцене.

### **2.3. Результаты эксперимента**

Для подтверждения гипотезы после проведения с экспериментальной группой коррекционных занятий мы провели итоговое тестирование.

Результаты тестирования прошли качественное сравнение, чтобы узнать приблизились ли результаты первичной диагностики к результатам контрольной.

Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу А.М. Щетининой на заключительном этапе эксперимента показала результаты, представленные в Таблице 5.

Таблица 5.

Уровень коммуникативных способностей на заключительном этапе  
эксперимента

№	ФИО	Балл	Уровень
1	БП	5	Низкий
2	ВВ	8	Средний
3	ГИ	7	Средний
4	ГУ	7	Средний
5	ДВ	7	Средний
6	ЗИ	5	Нулевой
7	ЗМ	9	Высокий
8	КВ	9	Высокий
9	КН	9	Высокий
10	КС	8	Средний
11	ЛА	8	Средний
12	ЛЕ	6	Низкий
13	ЛИ	8	Средний
14	НЕ	7	Средний
15	ПЮ	9	Высокий
16	РГ	6	Низкий
17	СМ	9	Высокий
18	УС	7	Средний
19	ФА	6	Низкий
20	ЮВ	8	Средний

В экспериментальной группе у 50% опрошенных (10 чел.) тест выявил высокий уровень, у 40% (8 чел.) средний уровень, у 10% (2 чел.) низкий и не был выявлен нулевой уровень коммуникативных способностей.



Процентное соотношение уровня коммуникативных способностей показано на рисунке 4.

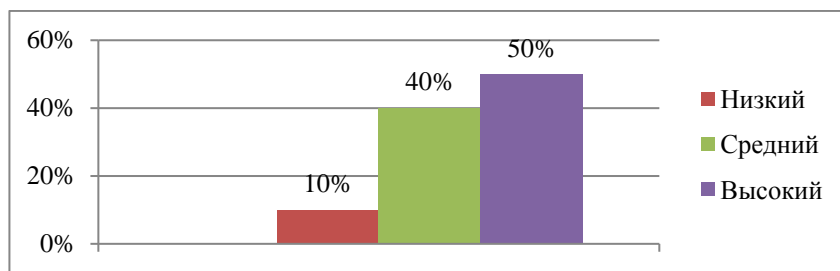


Рис. 4. Уровень коммуникативных способностей на заключительном этапе эксперимента

Изменение процентного соотношения уровня сформированности коммуникативных способностей показано на рисунке 5.

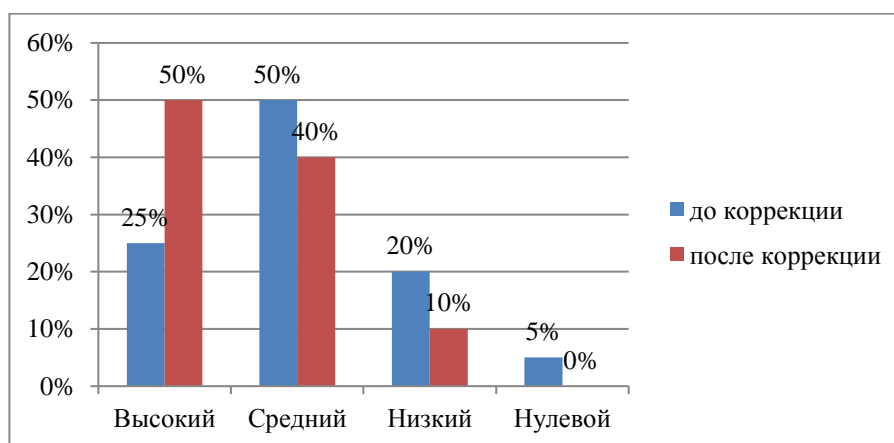


Рис. 5. Изменение процентного соотношения уровня коммуникативных способностей

Заключительные результаты исследования в экспериментальной группе по методике «Картинки» представлены в Таблице 6.

Таблица 6.

Уровень сформированности коммуникативной компетентности на заключительном этапе эксперимента

№	ФИО	Балл	Уровень
1	БП	13	Низкий

2	ВВ	17	Средний
3	ГИ	16	Средний
4	ГУ	18	Средний
5	ДВ	17	Средний
6	ЗИ	12	Низкий
7	ЗМ	20	Высокий
8	КВ	20	Высокий
9	КН	20	Высокий
10	КС	16	Средний
11	ЛА	17	Средний
12	ЛЕ	12	Низкий
13	ЛИ	18	Средний
14	НЕ	18	Средний
15	ПЮ	19	Средний
16	РГ	15	Низкий
17	СМ	20	Высокий
18	УС	16	Средний
19	ФА	14	Низкий
20	ЮВ	17	Средний

У 60% опрошенных (12 чел.) тест выявил высокий уровень, у 30% (6 чел.) средний уровень и у 10% (2 чел.) низкий уровень сформированности коммуникативной компетентности в экспериментальной группе.

Процентное соотношение уровня сформированности коммуникативной компетентности показано на рисунке 6.

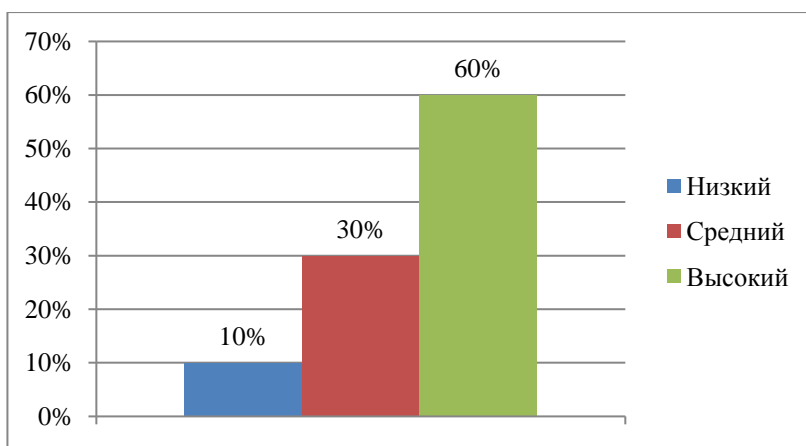


Рис. 6. Уровень сформированности коммуникативной компетентности на заключительном этапе эксперимента.

Изменение процентного соотношения уровня сформированности коммуникативной компетентности показано на рисунке 7.

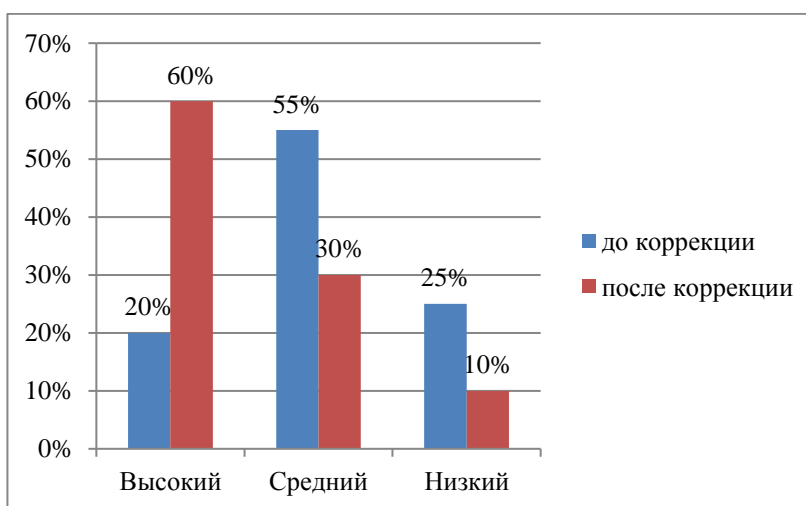


Рис. 7. Изменение процентного соотношения уровня коммуникативной компетентности

Итоговые результаты исследования в экспериментальной группе по методике В.Ф.Ряховского представлены в Таблице 7.

Таблица 7.

Уровень общительности на заключительном этапе эксперимента.

№	ФИО	Уровень
1	БП	Низкий
2	ВВ	Высокий

3	ГИ	Средний
4	ГУ	Высокий
5	ДВ	Средний
6	ЗИ	Низкий
7	ЗМ	Высокий
8	КВ	Высокий
9	КН	Высокий
10	КС	Высокий
11	ЛА	Высокий
12	ЛЕ	Низкий
13	ЛИ	Высокий
14	НЕ	Средний
15	ПЮ	Высокий
16	РГ	Средний
17	СМ	Высокий
18	УС	Средний
19	ФА	Средний
20	ЮВ	Высокий

У 55% опрошенных (11 чел.) тест выявил высокий уровень, у 30% (6 чел.) средний уровень и у 15% (3 чел.) низкий уровень общительности на заключительном этапе эксперимента.

Процентное соотношение уровня общительности в экспериментальной группе показано на рисунке 8.

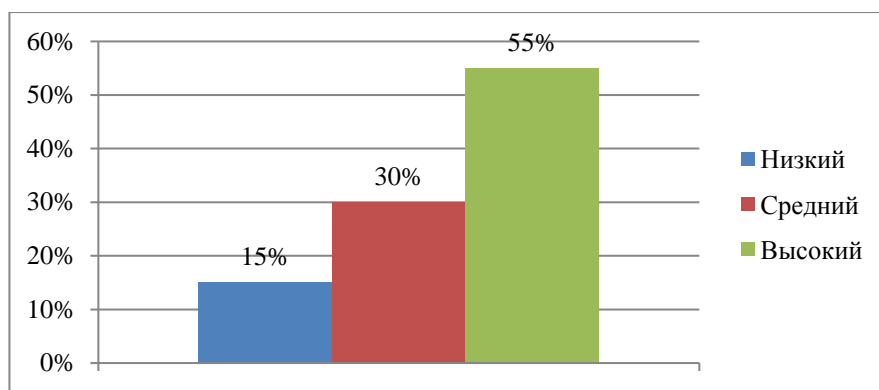


Рис. 8. Уровень общительности в экспериментальной группе

Изменение процентного соотношения уровня общения показано на рисунке 9.

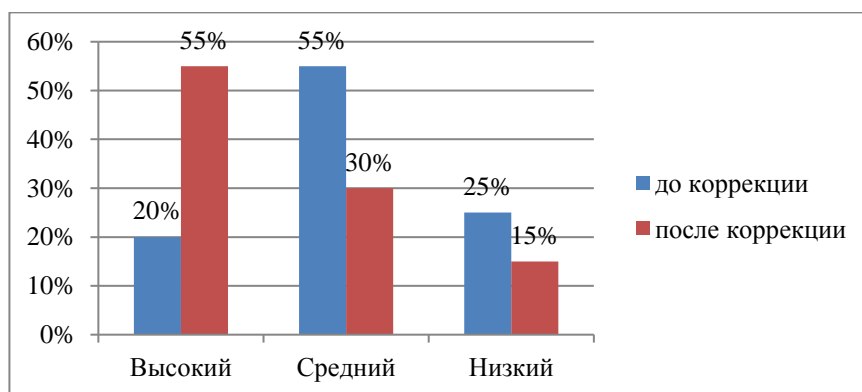


Рис. 9. Изменение процентного соотношения уровня общения

Итак, мы видим, что уровень сформированности коммуникативной компетентности у младших школьников в экспериментальной группе повышается.

Для того чтобы установить достоверны ли различия и подтвердить, либо опровергнуть гипотезу при обработке полученных данных был использован подсчет критерия U Манна – Уитни.

Гипотезы U - критерия Манна-Уитни

H<sub>0</sub>: Уровень признака после введения педагогических условий не выше уровня признака до введения педагогических условий.

H<sub>1</sub>: Уровень признака после введения педагогических условий выше уровня признака до введения педагогических условий.

Для начала возьмем данные экспериментальной группы по методике «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» (А.М. Щетинина):

Таблица 8.

Математическая обработка данных по методике «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» (А.М. Щетинина)

№	Выборка 1	1 Ранг	Выборка 2	2 Ранг
1	4	2.5	5	5.5
2	7	20	8	29.5
3	6	11	7	20
4	6	11	7	20
5	6	11	7	20
6	3	1	5	5.5
7	8	29.5	9	37
8	9	37	9	37
9	8	29.5	9	37
10	7	20	8	29.5
11	7	20	8	29.5
12	5	5.5	6	11
13	7	20	8	29.5
14	7	20	7	20
15	8	29.5	9	37
16	5	5.5	6	11
17	9	37	9	37
18	6	11	7	20
19	4	2.5	6	11
20	7	20	8	29.5
Суммы:		343.5		476.5

**Результат:  $U_{\text{эмп}} = 133.5$**

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
<b>114</b>	<b>138</b>

Ось значимости:

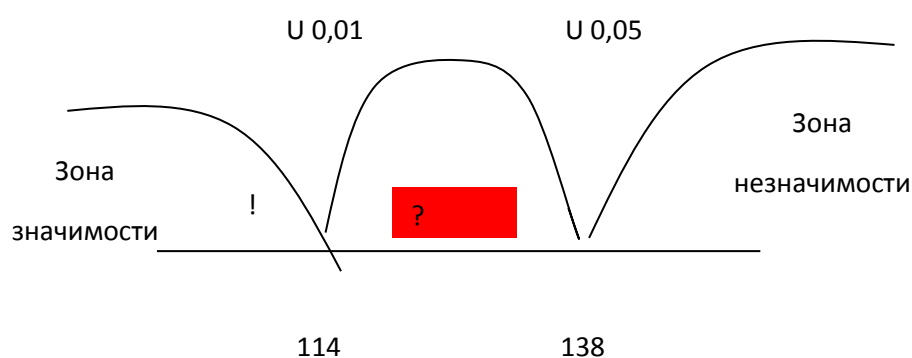


Рис.10

Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}$  (133.5) находится в зоне неопределённости.

Затем таким же образом, мы обработали данные по тесту «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина).

Таблица 9.

Математическая обработка данных по тесту «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина)

№	Выборка 1	1 Ранг	Выборка 2	2 Ранг
1	10	2.5	13	8.5
2	14	12	17	26.5
3	13	8.5	16	22
4	15	17	18	31
5	15	17	17	26.5

6	6	1	12	6
7	19	35	20	38.5
8	19	35	20	38.5
9	18	31	20	38.5
10	14	12	16	22
11	14	12	17	26.5
12	11	4	12	6
13	16	22	18	31
14	15	17	18	31
15	16	22	19	35
16	12	6	15	17
17	18	31	20	38.5
18	14	12	16	22
19	10	2.5	14	12
20	15	17	17	26.5
Суммы:		316.5		503.5

**Результат:  $U_{\text{эмп}} = 106.5$**

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
<b>114</b>	<b>138</b>

Ось значимости:

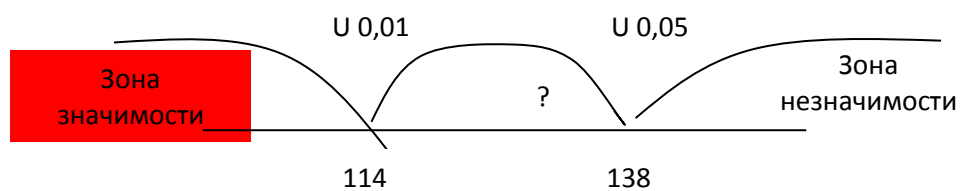


Рис. 11



Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(106.5)$  находится в зоне значимости для  $p \leq 0.01$ .

$H_0$  отклоняется и принимается  $H_1$ . Уровень признака после введения педагогических условий выше уровня признака до введения педагогических условий. То есть между результатами тестов на уровень сформированности коммуникативной компетентности у младших школьников до и после коррекции, существуют достоверные различия.

Таким образом, рабочая гипотеза о том, что формирование коммуникативных компетенций у обучающихся младшего школьного возраста, во внеурочной деятельности по технологии, будет эффективно если:

1. На занятиях используются игровые технологии. Содержание игр предполагает создание различных коммуникативных ситуаций.
2. Разработана тематика бесед культурологического содержания. Беседы организуются как в ходе изучения материала, так и на этапе практических работ.
3. Организуется публичная защита выполненных работ, полностью доказана.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По итогам проведения дипломного исследования удалось достичь поставленной во введении цели работы: выявить, обосновать, экспериментально проверить педагогические условия формирования коммуникативных компетенций во внеурочной деятельности по технологии у обучающихся младшего школьного возраста.

Проанализировав литературу по данной проблеме мы уточнили понятие «коммуникативной компетенции» и выделили в нём основные компоненты.

Компетентность в общении подразумевает готовность и умение строить контакт на различной психологической дистанции – и отстранённой и близкой. Коммуникативная компетентность формируется из способностей:

1. Давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
2. Социально-психологически программировать процесс общения, делая упор на оригинальность коммуникативной ситуации;
3. Исполнять социально-психологическое регулирование процессами общения в коммуникативной ситуации.

При переходе детей в младший школьный возраст происходит развитие произвольности во многих аспектах жизни, таких как: речь, воображение, мотивация к обучению. При этом мотивы учения в младшем школьном возрасте еще не приобретают ведущего значения, уступая главенство более широким социальным, узколичным и учебно-познавательным. Постепенная замена основной деятельности с игровой на учебную, не исключает актуальность обращения к игровым приемам восприятия мира. Основным же направлением развития коммуникативных компетенций является коммуникативно-исполнительское мастерство. Таким образом мы отметили важность применения игровых форм в формировании коммуникативной компетенции у младших школьников. Так же реализация эмоциональной потребности в общении, взаимопонимании и поддержке говорит о

необходимости внедрения в занятия по технологии бесед, позволяющих детям почувствовать себя соучастниками процесса обучения, получить необходимую поддержку и научиться строить диалог в заданных рамках.

Нами была разработана программа внеурочной деятельности по технологии направленная на формирование коммуникативной компетенции младших школьников.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МАУДО «Дворец пионеров и школьников имени Н.К. Крупской г. Челябинска». В эксперименте участвовали дети младшего школьного возраста, учащиеся 2х классов, в количестве 20 человек.

На основании полученных данных группы испытуемых можно характеризовать как имеющую средний уровень сформированности коммуникативной компетентности.

С помощью подсчета критерия U Манна – Уитни, было выявлено, что в экспериментальной группе уровень признака после проведения эксперимента выше уровня признака до эксперимента. То есть между результатами тестов на уровень коммуникативной компетенции и коммуникативных способностей у младших школьников существуют достоверные различия.

Гипотеза о том, что формирование коммуникативных компетенций у обучающихся младшего школьного возраста, во внеурочной деятельности по технологии, будет эффективно если:

1. На занятиях используются игровые технологии. Содержание игр предполагает создание различных коммуникативных ситуаций.
2. Разработана тематика бесед культурологического содержания. Беседы организуются как в ходе изучения материала, так и на этапе практических работ.
3. Организуется публичная защита выполненных работ, подтвердилась.

В связи с вышесказанным мы можем утверждать, что цель исследования достигнута, задачи исследования решены, и гипотеза исследования подтверждена.

Теоретическая значимость работы, видится нам, в уточнении понятия коммуникативная компетентность, а так же в анализе и выборе актуальных методик и форм оценки коммуникативной компетенции у обучающихся младшего школьного возраста. Практическая же значимость заключается в выявлении педагогических условий помогающих формированию коммуникативных компетенций у обучающихся младшего школьного возраста., возможности использования разработанных бесед и игр другими педагогами на занятиях по технологии во внеурочной деятельности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Акишина, Т.Е. Грамматика чувств: Пособие по развитию русской речи. / Т.Е. Акишина - М.: Просвещение, 2010.
2. Алисов, Е.А. Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности / Е.А. Алисов, Л.С. Подымова // Среднее профессиональное образование. - 2011. № 1. - С. 61.
3. Алифанова, Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: дис. канд. пед. Наук / Алифанова Елена Михайловна; Волгоград, 2001.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева - М.: Аспект Пресс, 2014.- 368 с.
5. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. / А.С. Белкин - Челябинск: Юж.-Урал.кн.изд-во, 2004.
6. Белякова, Т.С. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности педагога дополнительного образования: автореф. дис. канд. пед. наук. / Белякова Т.С.; Москва, 2012. -24 с.
7. Бодалев, А.А. Психология общения. / А.А. Бодалев - М.: МПСИ, 2012.- 320 с.
8. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников/ Л.Н. Булыгина // Вопросы психологии. – 2010. - № 2. – С.149.
9. В мире мудрых мыслей / авт.- сост. А. Давтян.- М.: Олма Медиа Групп, 2011.- 608 с.
10. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер. – М. : Владос-Пресс, 2015. – 296 с.
11. Все о младшем школьнике / под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 399 с.
12. Выготский, Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 1,2,3. М.: Просвещение, 1982.

13. Гафиатулина, Н.Х. Настольная книга школьного психолога, учителя начальных классов / Н.Х. Гафиатулина, А.В. Роженко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2011. – 288 с.
14. Гейхман, Л. К. Коммуникативная компетентность профессионала. // Профессиональное образование, 2006г.
15. Горелов, И.Н., Житников В.Ф., Зюзько М.В., Шкатова Л.А. Умеете ли вы общаться? / М.: Просвещение, 1991, 144с.
16. Горянина, В.А. Психология общения. - М.: Академия, 2011. - 416с.
17. Давыдов, В.В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка: содержание и структура учебной деятельности / В.В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 2011. – С. 91–94.
18. Дереклеева, Н. И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе. Москва, 2005 г, с.124-135.
19. Дубровина, М.В. Индивидуальные особенности школьников. - М.: 2005г.
20. Евладова, Е.Б. Внеурочная деятельность: взгляд сквозь призму ФГОС // Воспитание школьников, 2012. -№3. С. 15-26.
21. Жуков, Ю.М., Петровская Л.А., Соловьёва О.В. Введение в практическую и социальную психологию.- М.: Юнити-Дана, 2013.- 384 с.
22. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании/ Д.И. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007
23. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений.- СПб.: Питер, 2013.- 576 с.
24. Кулагина, И.Ю. Младшие школьники. Особенности развития / И.Ю. Кулагина. – М.: Эксмо, 2011. – 176 с.
25. Леонтьев, А. А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

26. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Книга по требованию, 2011.- 130 с.
27. Лисина, М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М., 1980. [Электронный ресурс] URL: <http://psychlib.ru>.
28. Максимова, А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх А.А. Максимова Начальная школа. - 2005.- №1.- 235 с.
29. Мелибурда, Е.Л. Ты-мы: Психологические возможности улучшения общения.- Спб.: Питер, 2012.- 256 с.
30. Михайлова, И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности./И.М. Михайлова – М.: Псков. ПГПУ, 2005. - 188 с.
31. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012. – 389 с.
32. Новотворцева, Н. В. Развитие речи детей. Ярославль: ООО «Академия развития», 1996. 240 с.
33. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 240с.
34. Палт, Е.А., Корецкая И.А. К вопросу о понятии стиля. Вестник ГУУ (ВАК), №4/2015.
35. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории [Электронный ресурс].- URL: <http://www.koob.pro/parugin/>
36. Петрова, Л.И. Воспитание младшего школьника / Л.И. Петрова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 352 с.
37. Петрова, О.О. Возрастная психология / О.О. Петрова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 222 с.
38. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. – М.: Смысл, 2013.- 216 с.

39. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2012. – 464 с.
40. Практическая психология образования: учебное пособие 4-е изд./ Под редакцией И.В.Дубровиной – СПб.: Питер, 2013. – 592 с.
41. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – М.: Владос, 2012. – 608 с.
42. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. М.: Просвещение, 1999. 131 с.
43. Ратанова, Т.А. Психодиагностические методы изучения личности. -М.: МПСИ, 2013.- 352 с.
44. Реан, А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология – СПб.: Питер, 2012. – 416 с.
45. Руденский, Е.В. Социальная психология: Курс лекций. - М.: Инфра-М, 2011.- 224с.
46. Семенова, И. И. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка. [Электронный ресурс]. - URL: <http://rudocs.exdat.com>.
47. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Электронный ресурс]. - URL: <http://static.my-shop.ru/product/pdf/97/963025.pdf> (дата обращения: 20.01.2017).
48. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: учебник/ Л.Д. Столяренко. – СПб.: Питер, 2016. - 592 с.
49. Стюхина, Г.А. Психологические особенности и механизмы развития ребенка младшего школьного возраста: лекции / Г.А. Стюхина. – М.: Первое сентября, 2011. – 92 с.
50. Учитель и ученик: общение и сотрудничество в образовательном процессе // Педагогическая психология / ред.: Л.А. Редуш, А.В. Орлова. – СПб. : Питер, 2012. – С. 342–367



51. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка // Гос. изд-во иностр. и нац. слов. 1935-1940. [Электронный ресурс]. - URL: <http://ushakovdictionary.ru>.
52. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2010.
53. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016) // Российская газета.- 2012.- № 303.
54. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. М.: Академия, 2002. 157 с.
55. Шмелькова, Л.В., Бурункин Д.А. Планирование и анализ реализации внеурочной деятельности// Управление начальной школой. – 2011. - №8.-с. 6-18.
56. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания./ Н.Е. Щуркова - СПб.: Питер, 2012.- 366 с.
57. Щекина, Г.Н. Взаимодействие учителя и ученика в конфликтных ситуациях / Г.Н. Щекина // Справочник классного руководителя. – 2012. – № 1. – С. 12–17.
58. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс].- URL: <http://window.edu.ru/resource/168/48168/files/novsu207>