



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ  
ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**Выпускная квалификационная работа**

**Специальность 44.02.02 Преподавание в начальных классах**

Форма обучения очная

Работа рекомендована к  
защите

«\_\_\_\_»

2020 г.

Заместитель директора по УР  
\_\_\_\_\_Пермякова Г.С.

Выполнила:

студентка группы

ОФ-418-165-4-2

Пономаренко

Елена

Сергеевна

Научный руководитель:

преподаватель колледжа

Конев Леонид Михайлович

Челябинск

2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	с.3
-----------------------	-----

### **ГЛАВА I.**

#### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

1.1. Сущность понятий коммуникативных универсальных учебных действий в психолого-педагогической литературе .....	с. 8
1.2. Возрастные особенности развития коммуникативных умений младших школьников .....	с.15
1.3. Проблемы при формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.....	с.21

### **ГЛАВА II.**

#### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

2.1. Педагогические условия использования групповых форм работы по развитию коммуникативных умений у младших школьников.....	с.26
2.2. Из опыта работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения .....	с. 35
2.3. Рекомендации .....	с. 42

<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	с. 43
-------------------------	-------

<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	с.46
---	------

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Актуальность исследования**

Потребность в общении – одна из самых главных в жизни человека.

Вступая в отношения с окружающим нас миром, мы сообщаем информацию о себе, взамен получаем интересующие нас сведения, анализируем их и планируем свою деятельность в социуме на основе этого анализа. Эффективность этой деятельности зачастую зависит от качества обмена информацией, что в свою очередь обеспечивается наличием необходимого и достаточного коммуникативного опыта субъектов отношений. Чем раньше осваивается этот опыт, чем богаче арсенал коммуникативных средств, тем успешнее реализуется взаимодействие. Следовательно, самореализация и самоактуализация личности в социуме напрямую зависит от уровня сформированности ее коммуникативных умений. Младший школьный возраст – это период, когда нужно формировать коммуникативные умения с целью устранения трудностей в общении с окружающими. В этом возрасте ребенок отходит от общения только внутри семьи и активно начинает строить отношения с учителями, одноклассниками, их родителями и старшими школьниками. Отсюда вытекает актуальность изучения данной проблемы, как для педагогики, так и для общества в целом.

В психологии коммуникативные умения определяются как ориентированность личности в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте; способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

Проблемой развития коммуникативной сферы школьников занимались многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи. Так, ученые рассматривали общение как процесс, деятельность [26], выделяли стили и модели общения [19, 20], средства коммуникативного процесса [27], функции

общения [39], изучали возрастные особенности коммуникативных умений [33, 34].

В работах психологов Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева указывается, что для полноценного общения человек должен располагать такими умениями как правильно и быстро ориентироваться в условиях общения, правильно спланировать свою речь, выбрать содержание общения, найти адекватные языковые средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь: умение оказывать и принимать знаки внимания, реагирование на критику, на поведение собеседника, умение обратиться с просьбой, ответить «нет» в нужной ситуации, принимать и оказывать сочувствие [11, 16, 17, 26].

Отдельные авторы анализируют формы организации процесса обучения и воспитания. Так, С.Е. Злочевский подвергает анализу целую группу форм организации процесса обучения, в ходе которого формируются учебные знания, умения и навыки [15].

Вопросы использования групповых форм работы и работы в коллективе в учебно-воспитательном процессе изучали Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков, Г.А. Цукерман [25, 42].

Опыт коммуникативной деятельности дошкольников не так велик, круг их общения часто ограничивается самыми близкими людьми. Обучение же в школе невозможно без взаимодействия типа ученик-ученик, ученик-учитель. Первокласснику, не имея навыков общения, сложно проникнуть в незнакомую для него среду без посторонней помощи. Учитель должен аккуратно ввести нового ученика сначала в школьную, а затем во взрослую жизнь. В Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения обращается внимание на возрастание требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов поликультурного общества, степени ответственности и свободе личностного выбора, самоактуализации. Низкий уровень коммуникативной компетентности находит отражение в увеличении количества детей с

высокой социальной и межличностной тревожностью. Все чаще наблюдаются случаи отвержения и травли детей одноклассниками, переживания одиночества, проявления враждебности и агрессии по отношению к сверстникам. Все это придает особую актуальность воспитанию умения сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразным мнениям, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему [43].

Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений детей является одной из приоритетных задач школы, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения [10].

Развитие коммуникативных умений во многом зависит от реализации развивающей функции образовательного процесса в школе, в частности, в начальных классах. Одним из факторов, влияющим на становление личности, готовой к жизни в социуме, является использование групповой формы работы в учебно-воспитательном процессе.

Говоря о групповой (совместной) форме обучения, следует указать на ее очевидное преимущество. Данную форму организации обучения следует рассматривать не только с точки зрения достижения учебных целей, но и в более широком социокультурном контексте. Дело в том, что способность работать в команде, согласовывать и соотносить свои цели, действия и профессиональное поведение с целями, действиями и поведением других членов команды (коллектива, группы) является ключевой профессиональной компетенцией специалиста XXI века. А способность к сотрудничеству и сотворчеству, установлению положительных межличностных отношений, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, критически и адекватно оценивать свои возможности – все это начинает формироваться в школьные годы в процессе учебного сотрудничества, групповой, совместной учебной деятельности.

В настоящее время групповые формы работы используются учителями достаточно часто при обучении детей с целью повышения качества знаний. Но с точки зрения повышения уровня развития коммуникативных умений данная форма работы рассматривается редко. Возникает противоречие между возможностью использования групповых форм работы при повышении уровня развития коммуникативных умений младших школьников и недостаточной разработкой педагогических условий использования групповых форм работы в учебно-воспитательном процессе.

Проблема исследования: недостаточность использования педагогических условий, при формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в ходе применения групповых форм на уроках литературного чтения.

Объект исследования: процесс формирования универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения.

Предмет исследования: использование групповых форм на уроках литературного чтения при формировании коммуникативных УУД младших школьников.

Цель работы: выявить педагогические условия, при которых процесс формирования коммуникативных УУД младших школьников развивается наиболее успешно.

Гипотеза исследования: формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках литературного чтения при использовании групповых форм будет проходить более успешно при соблюдении следующих педагогических условий:

- будут осуществляться вовлечение групповых форм обучения и их педагогическое руководство на уроках литературного чтения;
- детей ознакомят с правилами работы в группе;

- будут задействованы многообразные групповые формы работы на уроках литературного чтения (в парах, в звеньях, в группах и т.д.);
- будет разработана и использована модель, отражающая влияние коммуникативной образовательной среды на процесс формирования коммуникативных УУД, с учётом педагогических условий.

Задачи исследования:

1. Проанализировать, систематизировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования с целью, в т.ч. определения сущности основных понятий: «универсальные учебные действия», «формы работы», «групповая форма работы», «общение», «коммуникативные умения».
2. Выявить уровни развития коммуникативных умений у младших школьников.
3. Изучить опыт работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения.
4. Проанализировать полученные результаты.
5. Рассмотреть модель и педагогические приёмы эффективного формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения. Таким образом добиться цели нашей работы.

Методы исследования:

1. Теоретические: изучение психолого-педагогической и методической литературы, учебно-методических документов, результатов деятельности.
2. Эмпирические: наблюдение, анализ и синтез.

База исследования: МБОУ СОШ № 153 г. Челябинска.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

## 1. Сущность понятий коммуникативных универсальных учебных действий в психолого-педагогической литературе

В жизни каждого человека общение занимает важнейшее место и оказывает серьезное влияние на поведение индивидов и групп. Общение – сложный, многогранный процесс, изучаемый разными науками: философией, психологией, социальной психологией, педагогикой, социологией, лингвистикой и др. Слово «общение» происходит от лат. *communis*, означающего общество, община, общий. Для того чтобы с кем-то обменяться информацией, необходимо прежде вступить с ним в контакт, в общение, а затем попытаться достичь общего понимания.

Философский словарь определяет общение как понятие, описывающее взаимодействие между людьми (субъект-субъектное отношение) и характеризующее базовую потребность человека – быть включенным в социум и культуру [44].

В психологическом словаре общением называют взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера [41].

В педагогике общением профессор А.Ю. Коджаспиров называет взаимодействие двух и более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками [22,23].

По мнению Н.А.Моревой, общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен



информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера [31,32].

Л.В. Епишина со своими коллегами рассматривает общение как взаимодействие учащихся, направленное на преобразование деятельности коммуникативными средствами, на разностороннее формирование личности ученика [14].

В общении профессор Р.С. Немов выделяет следующие аспекты: содержание, цель и средства [35, 36, 37].

Вступая в общение, то есть, взаимодействуя друг с другом, обычно преследуют конкретные цели. В их числе:

- обмен или передача информации;
- формирование профессиональных умений и навыков
- развитие личностных и деловых качеств;
- формирование отношения к себе, к другим людям, к обществу в целом;
- обмен деятельностью, инновационными приемами и техниками, средствами и технологиями;
- осуществление коррекции, изменение мотивации поведения;
- обмен эмоциональными состояниями и чувствами [35].

Содержание – это информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного собеседника к другому. Через общение могут передаваться данные об эмоциональном состоянии говорящего, ориентированные на то, чтобы определенным образом настроить другого человека на контакты. Люди обмениваются информацией, представляющей знания о мире, богатый, прижизненно приобретенный опыт, знания, способности, умения и навыки. Общение многопредметное, оно разнообразно по своему внутреннему содержанию.

Не менее существенны средства общения. Последние можно определить как способы кодировки, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения.

Важнейшими видами общения людей являются вербальное и невербальное. Невербальное – это общение при помощи мимики, жестов и пантомимики, через прямые сенсорные или телесные контакты. Это тактильные, зрительные, слуховые, обонятельные и другие ощущения и образы, получаемые от другого лица. Большинство невербальных форм и средств общения у человека являются врожденными и позволяют ему взаимодействовать, добиваясь взаимопонимания на эмоциональном и поведенческом уровнях.

У человека, помимо данных от природы способов передачи и получения информации (зрительное восприятие, телодвижения и пр.), есть немало таких, которые усовершенствованы им самим. Это – язык, письменность в ее разнообразных формах (тексты, схемы, рисунки, чертежи), технические средства (радио- и видеотехника). Данный вид общения – вербальный. Он присущ только человеку и в качестве обязательного условия предполагает усвоение языка. По своим коммуникативным возможностям такое общение гораздо богаче всех видов и форм невербального общения, хотя в жизни не может полностью его заменить. Само вербальное общение первоначально непременно опирается на невербальные средства коммуникации.

Таким образом, мы раскрыли основные аспекты общения, ориентируясь на психологические разработки Р.С. Немова. Перейдем к рассмотрению некоторых видов классификаций функций общения.

Речи, как определяет А.Н. Леонтьев, присущи коммуникативная функция (слово – средство общения), индикативная функция (слово – средство указания на предмет) и интеллектуальная функция (слово – носитель обобщения, понятия) [27].

Кроме приведенной нами выше, имеются другие классификации функций общения. Познакомимся с ними.

Профессор В.Н. Панферов выделяет шесть:

- коммуникативная (осуществление взаимосвязи людей на уровне индивидуального, группового и общественного взаимодействия);
- информационная (обмен информацией между людьми)
- когнитивная (осмысление значений на основе представлений воображения и фантазии);
- эмотивная (проявление эмоциональной связи индивида с действительностью);
- конативная (управление и коррекция взаимных позиций);
- креативная (развитие людей и формирование новых отношений между ними) [38].

На основе функций общения вытекает его структура.

К структуре общения можно подойти по-разному. В нашей работе мы остановимся на структуре, которую предлагает Г. М. Андреева. Она характеризует структуру общения путем выделения в общении трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной, перцептивной. Кроме этого, Г. М. Андреева подчеркивает, что каждая из сторон общения не существует изолированно от двух других. Все они взаимосвязаны и выделяются лишь для анализа. Такой подход представляется нам наиболее правильным, поэтому раскроем особенности каждой стороны общения [5,6].

Перцептивная сторона общения выражается в восприятии одним партнером по общению другого. Результативность коммуникации во многом зависит от того, насколько участники общения умеют точно воспринимать друг друга. Восприятие представляет собой отражение образа одного человека в сознании другого, т. е. в определенной степени создание образа-портрета воспринимаемой личности.

Интерактивная сторона общения – это условный термин, обозначающий характеристику тех компонентов коммуникации, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности.

Коммуникативная сторона общения выражается в обмене информацией, ее понимании. Каждый человек передает своему партнеру по общению определенное сообщение и, в свою очередь, воспринимает от него некую сумму информации. Благодаря этому можно строить прогнозы, предвидеть результаты, планировать дальнейшую деятельность. Обмен информацией играет особую роль в системе человеческого общения [5,6].

С общением, с его коммуникативной стороной в частности, тесно связано понятие «коммуникация». Термин «коммуникация» появился в научной литературе в начале XX века. Лингвистический анализ находит корни слова в латинском языке, где слова *com* и *munis* имеют буквальный перевод: «с людьми».

Существуют разные подходы к соотношению понятий «общение» и «коммуникация». Так, В.П. Конецкая указывает, что под коммуникацией понимаются способы общения, позволяющие передавать и принимать разнообразную информацию, то есть понятие «общение» включает в себя понятие «коммуникация» [24].

С другой стороны, общение (диалог равноправных партнеров) рассматривают как одна из трех форм коммуникации, наравне с управлением (целенаправленное воздействие коммуникатора на получателя информации) и подражанием (заимствование образцов поведения, стилей общения, образа жизни одних членов общества другими). Здесь понятие «коммуникация» шире понятия «общение».

Той же точки зрения придерживается В.И. Грачев. Он считает, что коммуникация включает в себя самые разнообразные связи и отношения между субъектами и объектами в природе, культуре и обществе. В.И. Грачев отмечает, что коммуникация является основой любого общения, но общение не сводится только к коммуникации. Общение – межличностный, социальный процесс, а коммуникация может быть и технической, и биологической, и социокультурной. Общение всегда является коммуникационным и информационным процессом, но не всякий

информационный процесс является общением. В процессе общения и обмена разными идеями не всегда рождается новая информация, иначе процесс познания мог бы ограничиться только общением [12].

Однако некоторые ученые (Л.С. Выготский, В.Н. Курбатов, А.А.Леонтьев) считают рассматриваемые понятия тождественными. В нашей работе мы также будем придерживаться этой позиции.

Коммуникация, иначе общение, протекает по свойственным ему определенным законам и является своеобразной процедурой. Суть этой процедуры заключается в следующем:

1. Установление контакта. Инициатор общения (собеседник 1) привлекает внимание другого человека (собеседник 2) взглядом, прикосновением или иным сигналом. Благодаря этому устанавливается визуальный контакт, который сохраняется на протяжении всего времени общения.

2. Передача информации. Когда собеседник 1 убеждается в готовности собеседника 2 к общению, он передает ему информацию и обязательно ожидает ответа.

3. Прием информации собеседником 2, ее обработка и передача ответной информации партнеру – собеседнику 1, ожидание от него ответа.

4. Завершение беседы. Это происходит по взаимному соглашению или в одностороннем порядке. Прекращаются визуальный контакт, разговор, обмен жестами и другими коммуникативными средствами.

В основе коммуникации лежат умения пользоваться средствами, приемами общения, то есть коммуникативные умения. Н.А. Морева определяет коммуникативные умения как комплекс действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих ей творчески использовать коммуникативные знания. Коммуникативные знания, в свою очередь, представляют собой обобщенный опыт человечества, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях [31].

Остановимся подробнее на коммуникативных умениях.

В педагогике и психологии ученые предлагают различные классификации коммуникативных умений. Так, А.В. Мудрик выделяет составляющие коммуникативных умений, такие как: ориентироваться в партнерах, объективно воспринимать людей (понимать их настроение, характер); разбираться в ситуации общения (знать правила, устанавливать контакты); сотрудничать в различных видах деятельности (ставить цели, планировать их достижение; анализировать достигнутое) [33].

В.А. Кан-Калик предлагает такую классификацию коммуникативных умений:

- умения общаться на людях;
- умение через верно созданную систему общения организовывать совместную деятельность;
- умения целенаправленно организовывать общение и управлять им [19, 20].

Для систематизации коммуникативных умений часто используют функциональную характеристику структуры общения Г.М. Андреевой из 3 групп:

- первая группа соответствует коммуникационной стороне общения и включает понятия о целях, мотивах, средствах и стимулах общения, умении ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать высказывания, суждения.
- вторая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия об эмпатии, рефлексии, саморефлексии, коммуникативном воспитании и его возможностях, умение слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты, прогнозировать возможные реакции партнеров в процессе общения.
- третья группа – интерактивная сторона общения, которая включает понятия о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизацию общения, умение проводить беседу, собрание,

переговоры, увлечь за собой, сформулировать требование, приказ, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях [6].

Таким образом, проанализировав психологическую и методическую литературу, мы рассмотрели понятие общения как взаимодействие учащихся, направленное на преобразование деятельности коммуникативными средствами, на разностороннее формирование личности ученика.

Под коммуникативными умениями мы будем понимать комплекс действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих ей творчески использовать коммуникативные знания. Изученные группы коммуникативных умений в определенной степени характеризуют любой возрастной этап с точки зрения возможности общения.

## **1.2. Возрастные особенности развития коммуникативных умений младших школьников**

Ориентация современной педагогики на гуманизацию образовательного и воспитательного процесса выдвигает в число актуальных проблем создание оптимальных условий развития личности каждого ребенка, его личностного самоопределения. Принципиальный подход к решению данной проблемы представлен в трудах Л. С. Выготского, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и воспитания детей [11].

Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений детей является одной из приоритетных задач общеобразовательных учреждений, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависят от уровня коммуникативных умений субъектов общения.

По мнению упомянутого нами профессора Р.С. Немова, необходимо обращать внимание на то, что и как говорят учащиеся, как они реагируют на действия людей, выявлять мысли и чувства, сопровождающие у школьников акты их общения с другими людьми, трудности, с которыми они сталкиваются, вступая в контакты с окружающими [37].

В настоящее время трудно сказать, потребность в общении является врожденной или приобретенной. Но совершенно точно установлено, что возникает она и ясно проявляется уже в первые месяцы жизни ребенка. Почвой для ее развития, как указывал Л.С. Выгодский, является то, что любая потребность младенца становится потребностью в другом человеке. Первоначально потребность в общении выступает как потребность во взрослом человеке. Важно отметить, что уже на ранних этапах детства потребность в общении становится избирательной: в 2-3 месяца ребенок радуется не только при виде родителей. При встрече с незнакомыми людьми он либо улыбается, либо отворачивается и плачет.

С возрастом потребность в общении расширяется и углубляется как по формам, так и по содержанию. Дети начинают ее осознавать. При этом особенно остро проявляется потребность в общении со сверстниками, потребность в детском коллективе. И если трех-четырехлетний ребенок еще удовлетворяется обществом кукол и игрушек, то пятилетний нуждается в товарищах – сверстниках и сверстницах.

В дошкольном возрасте развитая потребность в общении стимулирует развитие речи. И появление, и дальнейшее развитие речи происходит в контактах с взрослыми и ровесниками как овладение важнейшей коммуникативной операцией. Очень важно уже в дошкольные годы развивать у ребенка высокие формы общения с взрослыми и сверстниками, что составит предпосылку формирования нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, между одноклассниками.

В соответствии с нормативно протекающим развитием к концу дошкольного возраста большинство детей умеют устанавливать контакт со



сверстниками и незнакомыми им ранее взрослыми. При этом они проявляют определенную степень уверенности и инициативности (например, задают вопросы и обращаются за поддержкой в случае затруднений).

В младшем школьном возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками.

Характерно, что первоклассники вначале как будто избегают непосредственных контактов с товарищами (если среди них нет соседей по дому или воспитанников одного детского сада). Этот контакт осуществляется через педагога. Приведем пример. Если кто-нибудь из учащихся забыл принести в класс ручку, а на уроке нужно писать, то он не обращается к товарищам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Учительница, узнав, в чем дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не отдает ее товарищу сам. Он подает ручку учительнице, которая и передает ее ученику. Постепенно позиция ученика «Я и моя учительница» переходит в позицию «Мы и наша учительница»: учащиеся начинают осознавать себя частью целого коллектива, гордятся за успехи коллектива, стремятся к повышению статуса их класса относительно всей школы.

Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми, а также стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

К III-IV классу общение с ровесниками начинает определять многие стороны личностного развития ребенка. Появляются притязания на определенное положение в системе деловых и личных взаимоотношений класса. На эмоциональное самочувствие ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами. Существенно меняется характер самооценки школьников этого возраста. Она подвергается корректировке под влиянием оценки ученика другими детьми, при этом во внимание принимаются не учебные характеристики и качества, проявляющиеся в общении. Путь, по которому пойдет становление личности в дальнейшем, во многом зависит от того, насколько успешно общение 9-10-летнего ребенка с окружающими.

Успех в общении, в свою очередь, зависит от уровня развития коммуникативных умений самого ребенка. Наиболее значимыми для младшего школьного возраста являются следующие коммуникативные умения (по Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой): говорение, аудирование, чтение, письмо [40].

Коммуникативные универсальные учебные действия, формирование которых заявлено в Федеральном государственном образовательном стандарте, отражают более конкретные коммуникативные умения, такие как:

- учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;
- формулировать собственное мнение и позицию;
- договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;
- задавать вопросы;
- контролировать действия партнера;
- использовать речь для регуляции своего действия;
- адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи [43].

В нашей работе мы будем опираться и на эту группу умений. Если у учащихся возникают трудности в овладении некоторых умений, то возможна организация специальных занятий или использование некоторых приемов во время учебного процесса. Характер предстоящей работы должен зависеть от индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка. Можно выделить общий принцип – опережающая инициатива взрослого. Это значит, что взрослый должен давать ребенку образцы общения. Другими словами, чтобы учить детей тому или иному виду общения, нужно уметь общаться самому. Необходимо вести ребенка за собой, включать его в это общение. Это возможно только в том случае, если взрослый знает и понимает уже существующие интересы и представления школьника и опирается на достигнутый им уровень общения.

Во время урока или специально организованного занятия учитель предлагает не только выполнять задания с целью усвоения материала, но и следить за своей работой и работой окружающих. Для достижения поставленного результата учащимся придется контролировать свои действия и действия партнеров, ориентироваться на остальных, оценивать деятельность, возможно, давать советы.

Если ребенок не проявляет склонности к разговору с взрослым или сверстниками, необходимо помочь ему в этом, предоставив тему для общения. Во время урока, внеклассного мероприятия учитель не просто сообщает необходимые сведения, а старается включить обучающегося в разговор, сделать его полноправным участником беседы. Для этого нужно стимулировать его собственные вопросы, подводить его к правильным ответам. Важно, чтобы педагог поддерживал и поощрял любую познавательную активность детей, любые проявления любознательности: хвалил за интересные вопросы и обязательно отвечал на них.

Следует донести до учащихся понимание того, что слова, используемые и подбираемые для процесса общения, важны не сами по себе, а только как побудительный мотив к тем действиям собеседника, которые от

него ожидаются. Поэтому важно выбирать речевые средства в зависимости от ситуации общения, а также ориентироваться на позицию партнера.

В современной школе оцениванию чаще подвергаются монологические устные и письменные высказывания учеников (дети отвечают полным ответом на вопрос, пишут сочинения и изложения). Однако для жизни в обществе важнее уметь вести диалог. Могут применяться следующие виды заданий:

- ученики отвечают на вопросы учителя или товарищей, задают свои вопросы по заданной теме;
- учитель предлагает придумать как можно больше вариантов ответов на один и тот же вопрос;
- обучающиеся изменяют формулировку вопроса в зависимости от заданной ситуации общения, не изменяя при этом содержания;
- ученику предлагается прочитать короткое стихотворение с заданной интонацией, настроением, характером и пр.

Таким образом, уровень владения коммуникативными умениями в значительной степени зависит от возраста индивида. На каждом возрастном этапе существуют свои цели и содержание общения. К коммуникации ребенка подталкивают различные мотивы. Коммуникативные умения школьников в период их обучения в 1-4 классах значительно развиваются. Если в шестилетнем возрасте учащиеся избегают непосредственных контактов с другими детьми, то на выходе из начальной школы общение во многом определяет место ребенка в кругу сверстников, влияет на его самооценку. Поэтому выстраивая систему занятий, упражнений, направленных на развитие коммуникативных умений, нужно в первую очередь ориентироваться на уровень сформированности определенных умений у ребенка на данный момент.

### **1.3. Проблемы при формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников**

В процессе обучения у младших школьников должны быть сформированы коммуникативные умения. Коммуникативные умения - это владение умственными и практическими действиями, направленными на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной, а затем и дальнейшей профессиональной деятельности.

Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента универсальных учебных действий. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы.

По данным таких известных исследователей, как А.Ф. Ануфриев, В.С. Казанская, О.А. Яшнова, от 15% до 60% учащихся начальных классов общеобразовательной школы испытывают трудности в учении, в частности, трудности коммуникативного характера, возникающие в школе [7, 18, 49].

Теоретическими предпосылками многоаспектной природы общения выступают исследования, связанные с современным пониманием коммуникативных потребностей, способностей, свойств и умений, коммуникативной компетентности личности А.А. Бодалева, И.А. Гришанова, И.А. Зимней, А.В. Мудрика и других [9, 13, 16,17, 33].

Учебно-коммуникативные трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники, рассмотрены в трудах Л.В. Епишиной, Л.А. Ясюковой [14,50].

В числе способов преодоления разнообразных трудностей учения исследователи называют специальную организацию общения младших школьников. Данной проблемой занимались И.Н. Агафонова, А.Г. Асмолов,

Н.Н. Макарова, И.М. Михайлова, А.В. Мудрик, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др. [3, 8, 29, 30, 33, 42, 48].

Ученые-педагоги Л.В. Епишина, В.И. Ковалько, Н.Н. Макарова выделяют следующие группы детей с коммуникативными трудностями: учащиеся с эмоционально-личностными нарушениями: они более замкнуты, менее ориентированы в коллективе, их энергоресурсы снижены. Более чем у половины этих детей доминируют отрицательные эмоции.

Группы детей с вербализмом. При диагностике готовности к школе уже выделяются младшие школьники с резким преобладанием вербальной сферы (устной речи, словесной памяти) над другими сторонами психического развития. Эти дети часто оцениваются окружающими как "вундеркинды". Однако в процессе школьного обучения выявляется недостаточность развития их мышления, произвольности, познавательных мотивов. В конечном итоге это нередко приводит к неуспеваемости и конфликтам.

Учащиеся с выраженными особенностями восприятия и обработки информации (крайние «визуалы» и «кинестетики»). Их вербальные подструктуры не развиты, но маскируются разговорчивостью. Учащиеся с индивидуально-типологическими свойствами: низкой общительностью, застенчивостью, интровертностью (генетические предпосылки и семейная характеристика) [14, 21, 29].

Из-за наличия разнородных групп детей (по происхождению и видам их трудностей в коммуникации) работа по формированию коммуникативных навыков и коммуникативных универсальных учебных действий, является достаточно сложной. Следовательно, помимо целенаправленных усилий педагога по формированию коммуникативных навыков, необходима и реализация комплекса психокоррекционных и развивающих мер у младших школьников.

Однако методический инструментарий педагога до сих пор не имеет четких критериев и практической системы формирования коммуникативной успешности детей (за исключением системы развивающего обучения

профессоров, академиков, докторов Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова [48].

На наш взгляд теоретические исследования формирования коммуникативной успешности учащихся начальной школы наиболее целостно представлены в концепции И.А. Гришановой. Вклад автора состоит в разработке и теоретическом обосновании параметров, критериев, уровней коммуникативной успешности младших школьников. Её идеи имеют практическое применение в школьной образовательной среде [13].

В качестве параметров выступают:  
- когнитивный – способность определять собственные коммуникативные проблемы; - поведенческий – способность управлять поведением и др.

Сформированность коммуникативной успешности по каждому параметру у учащихся определяется следующими критериями.

Когнитивный параметр: способность проявлять интерес к общению; помогать и поддерживать одноклассников, прислушиваться к их советам; критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания одноклассников; ориентироваться в ситуации общения; способность к самовыражению, самоактуализации через различные виды творчества в учебной и внеучебной, школьной деятельности.

Поведенческий параметр: способность располагать к себе одноклассников, умение шутить, улыбаться в общении, самостоятельно принимать решения, стремиться к успеху, способность речью, мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему, осознавать свое поведение в коллективе, следовать адекватным формам поведения.

Эмотивный параметр: способность держаться спокойно и уверенно, управлять своим эмоциональным состоянием, регулировать силу голоса и темп речи адекватно ситуации общения, сдерживаться в ситуации конфликта. Выделенные критерии выступили основанием для оценивания уровней сформированности сформированных и формирующихся навыков общения:

Высокий уровень коммуникативной успешности характеризуется тем, что у учащихся сформированы коммуникативные умения: ученик проявляет

интерес к общению с одноклассниками, активен, самостоятелен в процессе учебного общения; владеет интонационными особенностями речи, использует невербальные средства общения; требователен и ответственен по отношению к себе и другим, оказывает им помощь и прислушивается к их советам; критически относится к результатам общения, правильно оценивает замечания учителя; способен управлять своим эмоциональным состоянием; старается соблюдать основные правила поведения в школе.

Учащимся со средним уровнем сформированности коммуникативной успешности свойственно стремление к общению, но препятствием на пути к успешному общению является неспособность ориентироваться в ситуации общения и критически относиться к результатам общения, неправильная оценка замечаний одноклассников, невладение невербальными средствами общения, неспособность управлять своим эмоциональным состоянием.

Учащиеся, находящиеся на уровне сформированности коммуникативной успешности ниже среднего, переживают те же трудности в общении, что и учащиеся среднего уровня, но в понимании ситуации общения и реагировании на неё испытывают более сильные затруднения.

Низкий уровень сформированности коммуникативной успешности отличается слабым выражением интереса к общению как к процессу межличностного взаимодействия; для данного уровня характерно отсутствие стремления к успеху, неумение осознавать своё поведение в коллективе учащихся и следовать адекватным формам поведения; ученик не способен свободно общаться с окружающими; полностью теряется в ситуациях конфликта.

Итак, коммуникативные универсальные учебные действия рассматриваются нами как смысловой аспект общения и социального взаимодействия. Они подразделяются на коммуникативные действия направленные на учет позиции собеседника (коммуникация как взаимодействие), согласование усилий по достижению общей цели (коммуникация как кооперация) и коммуникативно-речевые действия,



служащие средством передачи информации (коммуникация как условие интериоризации). Выделяют высокий, средний и низкий уровни сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

## **Глава II. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

### **2.1. Педагогические условия использования групповых форм работы по развитию коммуникативных умений у младших школьников**

Эффективность учебного процесса, как известно, помимо прочих условий, предопределяется продуманным использованием организационных форм обучения. Профессор И.М. Чередов определяет организационную форму обучения как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся [45]. Из трех организационных форм обучения, используемых в школе – индивидуальной, групповой и фронтальной, – как показывают наблюдения, менее всего востребована групповая, хотя именно эта форма обучения обладает наибольшими обучающими, воспитательными и развивающими возможностями.

Группа, в толковом словаре русского языка Н.Ю.Шведовой, определяется как совокупность людей, объединенных общностью интересов, профессии, деятельности [46].

В психологии группу рассматривают как небольшое количество людей, от 2-3 до 20-30, выделяемых по следующим общим для них признакам: общее дело, хорошее личное знание друг друга, непосредственное взаимодействие в совместной деятельности, наличие установившихся личных и деловых взаимоотношений, общих особенностей психологии и поведения, чувство «мы» [41].

По определению упомянутых нами выше профессоров Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, групповая форма работы – форма организации учебно-познавательной деятельности на уроке, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога [22, 23].

История образования знает немало попыток применения различных форм групповой работы. Наиболее известные в XX веке – это: Дальтон-план (сочетание индивидуализации режима и содержания учебной работы с деятельностью учащихся в малых, переменных по составу учебных группах при консультационной помощи учителя), его модификация в 20-х гг. в СССР под названием бригадно-лабораторной системы, возрождение элементов групповой работы в плане Трампа (50-60 гг.), метод центров в Бельгии, кабинетная система и др.

В XXI веке мы возвращаемся к внедрению групповых форм обучения в учебно-воспитательный процесс. В частности, А.Г. Асмолов отмечает значительную роль использования форм группового сотрудничества при внедрении Федерального государственного образовательного стандарта в учебно-воспитательный процесс [8].

З.А. Абасов отмечает, что групповая (совместная) работа по многим признакам похожа на индивидуальную и фронтальную формы обучения, но в то же время, имеет ярко выраженную специфику и очевидные преимущества [1, 2].

Данная форма обучения способствует:

- формированию положительной мотивации учения;
- росту познавательной активности и самостоятельности учащихся;
- глубине, прочности и сознательности усвоения знаний;
- накоплению опыта согласия, поддержки и сотрудничества между учащимися, совместно выполняющими учебное задание. По данным И.М.Чередова, в классах, где систематически применяются групповые формы обучения, учащиеся проявляют лучшую готовность к оказанию поддержки, помощи; в

этих классах у большинства обучающихся развито чувство товарищеской взаимопомощи;

- переходу от субъектно-объектного к субъектно-субъектному типу взаимодействия;
- увеличению работоспособности и темпа выполнения учебного задания (по материалам исследований, среднее время решения одной задачи в условиях совместной деятельности меньше, чем при индивидуальной работе);
- интенсификации общения между учащимися через обмен информацией, мыслями и оценочными суждениями.

Психологи утверждают, что каждый ученик должен помогать своим одноклассникам в овладении знаниями, умениями и навыками, причем должны учитываться реальные способности каждого. Нужно также учитывать, что для успешного выполнения реальной деятельности чаще всего недостаточно только знаний и навыков. Требуется еще и вера в свои силы, умение принимать самостоятельные решения, способность ладить с людьми.

Конечно, в первую очередь группа собирается ради достижения результата – для решения поставленной задачи, а не ради правильной коммуникации. Правильная организация коммуникации – только средство для достижения результата и никогда не может быть самоцелью. Тем не менее, члены группы участвуют в дискуссиях, учатся высказывать своё мнение. Это учит находить дополнительную информацию и аргументацию, что, в конечном счёте, выражается в значительно более обоснованных и точных суждениях. Известно, что всякое знание имеет социально определяемый характер и порождается совместными усилиями в процессе разрешения возникающих проблем. В учебных группах ребята учатся объяснять учебный материал партнёрам по группе.

Наблюдение за совместным выполнением школьниками заданий: разбор слова или предложения на уроке русского языка, решение математической задачи и т. п. — показывает, что в этой форме работы детей привлекает в

первую очередь то, что разрешаются и даже поощряются их коммуникативные действия. Дети могут советоваться друг с другом, подсказывать, спорить, доказывать – действовать естественно, раскованно, не как на обычном уроке. По своей мотивационной наполненности такого рода учебная работа близка к игровой деятельности с характерной для нее актуализацией соревновательных мотивов, инициативным поведением и активным взаимодействием. Естественно, что эмоционально положительное отношение учащихся к этой работе резко повышает ее эффективность и тем самым способствует сохранению учебной мотивации, позитивного отношения к учению, а также в большей степени влияет на формирование коммуникативных умений у школьников.

При групповых формах обучения учитель управляет учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. Следует заметить, что сам факт предъявления группе учащихся задания еще не обеспечивает совместную работу. Чтобы групповая работа стала совместной, реализовала свои обучающие, развивающие и воспитательные возможности, необходимо тщательно отобрать учебный материал, на базе которого составляется задание (задача). Не всякий материал подходит для организации групповой работы. К учебному материалу предъявляются два требования. Во-первых, он должен соответствовать познавательным возможностям учащихся, слишком сложный, в равной мере как и слишком легкий учебный материал, не вызывает познавательной активности учащихся. В то же самое время задание (задача) должно быть достаточно сложным, содержать в себе противоречие (проблемную ситуацию), предполагать различное понимание его сути, допускать различные варианты его решения.

Во-вторых, по своей структуре задание должно быть таким, чтобы его можно было расчленить на подзадачи, подпункты, выполнение которых поручается членам группы, – то есть выполнить задание можно только коллективно.

Если школьники впервые сталкиваются с систематической групповой работой, то учитель должен их обучить навыкам сотрудничества. Умение выслушивать друг друга, поощрять и организовывать работу товарищей по группе не появляется само по себе. Лишь у некоторых коммуникативно одаренных детей эти навыки неосознанно складываются как бы сами собой. Один из способов обучения – это правила работы в группе. Их необходимо заранее продумать. Можно представить готовые правила (не менее 5) или предложить учащимся разработать их самостоятельно. Написав правила на видном месте, следует обсудить их. Правила могут носить следующее содержание: «Объединитесь по группам быстро и тихо»; «Принесите необходимые материалы»; «Говорите тихо»; «Слушайте, когда кто-то говорит»; «Знайте, Ваше задание»; «Оставайтесь в Вашей группе, пока вам не указано делать другую работу» и пр.

Вводя новую форму сотрудничества, первоначально надо дать ее образец, при этом внимание акцентировать на формах взаимодействия — речевых клише: «Ты согласен?», «Не возражаешь?» и т.д. По-настоящему образец будет освоен детьми только после разбора двух-трех ошибок. Но при этом надо разбирать не содержательные ошибки (например, «Вы неправильно составили схему»), а ход взаимодействия («Ваша группа доброжелательно, терпеливо работала» и т.д.).

Для того, чтобы учебная работа в группе была эффективной, надо анализировать свои действия, отмечать продвижение, выявлять затруднения и неудачи, искать способы совершенствовать деятельность группы в целом и каждого из ее членов. Этой цели служит процедура рефлексии учебной работы. Групповая рефлексия – организованный и сознательно направляемый процесс, при котором члены группы обсуждают, насколько им удалось достичь поставленных целей и сформировать групповые отношения. При этом члены группы должны понять, какие из действий группы и ее участников были эффективны, а какие неудачны, принять решение о том, какие из этих действий стоит впоследствии активно использовать в будущей

работе, какие усовершенствовать, как вырабатывать навыки совместной работы всех членов группы.

Комплектование групп учащихся для совместного выполнения задания – это один из принципиальных вопросов и важных условий эффективного использования групповой формы обучения. Исследования в области психологии и педагогики показывают, что оптимальная величина группы 5-7 человек. При увеличении этого предела активность некоторых учащихся (слабых, застенчивых) снижается, в связи, с чем их вклад в совместную деятельность становится крайне незначительным.

Наблюдения за работой учителей, работающих в различных классах, позволяют указать на один серьезный недостаток в их деятельности по организации групповой работы, заключающийся в произвольном комплектовании групп, когда в одну группу включают учащихся, сидящих за одной или соседними партами. Такой способ комплектования групп снижает эффективность совместной работы, осложняет реализацию поставленных перед ней задач. Исследования в педагогической психологии, педагогике, опыт работы творчески мыслящих учителей позволяют определить основания (признаки) комплектования групп для выполнения совместной учебной деятельности. К числу таких оснований относятся:

- одинаковый темп работы учащихся;
- уровень обученности учащихся (успеваемость);
- уровень способностей;
- психологическая совместимость учащихся. Нежелательно включать в одну группу близких друзей или, наоборот, детей, недолюбливающих друг друга;
- уровень сформированности приемов учебной деятельности;
- наличие навыков совместной, коллективной деятельности. [3, С.83]

Важно выделить этапы урока, на которых планируется организация групповой работы, продумать, как будет осуществляться интеграция групповой работы в общую структуру урока, определить ее продолжительность. На первых порах продолжительность групповой работы

в начальной школе составляет 5-7 минут, то есть достаточно невелика. Это связано с тем, что школьники, не обладая необходимыми коммуникативными умениями, часто создают излишний шум, который может стать помехой для освоения учебного материала.

К групповой работе на одном уроке можно обращаться несколько раз, на различных этапах занятия, сообразуясь с необходимостью и целесообразностью такой работы.

Работа в группах требует определенного размещения рабочих мест учащихся в классе. Для парной работы удобны обычные ряды, для групповой же работы парты надо ставить так, чтобы каждый ребенок видел всех своих собеседников; не сидел бы спиной к доске, мог легко дотянуться до общего листа бумаги, где фиксируется итог работы группы; был в пределах досягаемости от членов групп.

Однако даже при знании всех основных правил включения групповой работы в деятельность учащихся возникают некоторые проблемы при ее организации. Этих проблем можно избежать, обращаясь к приему коммуникации. Подобно любому другому умению, коммуникативные умения подвижны. Они перестраиваются в зависимости от изменения ситуации, совершенствуются по мере накопления опыта или разрушаются, если их не поддерживать. По мере того как школьники приобретают опыт работы в различных по составу группах, эти умения становятся более подвижными, легче переносятся в различные условия.

В.А. Сластенин отмечает, что групповые формы работ можно подразделить на звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые

Звеньевые формы обучения предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп учащихся. Под бригадной формой организуется деятельность специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся. Кооперированно-групповая форма работы предполагает деление класса на группы, каждая из



которых выполняет лишь часть общего, как правило, объемного задания. Дифференцированно-групповая форма обучения имеет ту особенность, что как постоянные, так и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и уровнем сформированности учебных умений и навыков.

К групповым формам общения относят также парную работу учащихся. Мы считаем парную работу разновидностью групповой, так как она сохраняет все признаки групповой работы: сотрудничество учащихся в парах, роль учителя – опосредованное руководство через инструктажи, памятки.

Деятельностью учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и опосредованно через своих помощников – звеньевых и бригадиров, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

Наиболее простой по организации и наиболее часто используемый в работе учителей вид групповой работы – работа в парах. Пара – два человека – это минимальное число людей, между которыми может происходить общение, как в виде диалога, так и в виде монолога с одним слушателем. Данный вид работы целесообразнее применять на первых этапах приобщения детей к работе в группах. Учащиеся, как правило, стараются сесть за одну парту с теми, с кем интересно обмениваться мыслями, информацией, делиться переживаниями. Работая рядом за одной партой, они дают взаимную оценку действиям и поступкам друг друга, вольно или невольно проявляют интерес к тому, как реализуются учебные задачи соседом по парте. Ученику безразлично, как товарищем решается задача, пример, какие получены ответы. Обнаруживая различия в способах решения задачи, в полученных ответах, учащиеся предпринимают попытки выяснить, чем объясняются эти различия, кем и где допущена ошибка. Эта форма общения за партой в ходе учебной деятельности принимает характер взаимного обучения.

Несмотря на отличия в организации деятельности в звеньевой, бригадной, кооперативно-групповой и дифференцированно-групповой формах, можно говорить о значительном сходстве в работе по развитию коммуникативных умений у младших школьников. Рассмотрим данный вопрос.

Перед началом работы учащиеся делятся на группы в зависимости от предстоящей формы работы. Класс должен тихо сесть на свои места и ждать задания. После этого все учащиеся вместе с учителем вспоминают правила работы в группе. Здесь важно, чтобы дети точно формулировали предложения, при ответе не перебивали друг друга и не повторялись. Для этого необходимо слушать товарищей. Каждая группа получает свое задание. Оно может быть как одинаковым для всех групп, так и отличным. Задача детей – договориться, распределить обязанности внутри группы, определиться со «спикером» (ответственным за работу в группе), если он не был назначен учителем. Педагог награждает ответственностью за организацию работы не всех, нельзя любого учащегося ставить организатором в группу. В то же время надо стремиться, чтобы учащиеся сами брали на себя эту ответственность и это было их внутренним выбором, их внутренне осознанной учебной целью: научиться работать организатором. Этим процессом необходимо управлять, выбирая из круга желающих обучаться организации тех, у кого не будет явных неудач, одновременно оказывая максимум поддержки и помощи тем, кто в ней, с точки зрения преподавателя, нуждается.

Во время выполнения заданий учитель наблюдает за работой групп, подходя поочередно к каждой группе, задает наводящие вопросы, требует прояснить отдельные моменты, рекомендует четче формулировать выводы – координирует и направляет их работу. После этого следует этап фронтального обсуждения полученных выводов и результатов. Учитель на выбор предоставляет слово одной из групп, от имени которой выступает ее «спикер».

Вывод. Не исключается возможность выступления всей группы одновременно: один демонстрирует полученные графики, другой – комментирует выводы по первому заданию, третий – докладывает результаты по второму заданию и т.д. Если отвечающий недостаточно полно излагает материал, дополнить его может другой ученик. Учитель и другие учащиеся слушают выступление первой группы, задают вопросы, включаются в обсуждение результатов и выводов по каждому заданию, предлагая свои выводы, если они расходятся с результатами выступающей команды, поддерживают совпадающие результаты. Учащиеся и учитель имеют право адресовать вопросы любому члену выступающей команды. Поэтому очень важно, чтобы каждый был способен объяснить любое задание и ответить на персонально адресованный вопрос от имени всей команды.

## **2.2. Из опыта работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения**

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) нового поколения ориентирует нас на главный результат образования – становление личностных характеристик выпускника. В частности, подчеркивается, что «выпускник начальной школы должен быть доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение» [43]. Одним из видов универсальных учебных действий (далее–УУД), отвечающих за способность осуществлять коммуникативную деятельность, использование правил общения в конкретных учебных и внеучебных ситуациях, а также за самостоятельную организацию речевой деятельности в устной и письменной форме, являются коммуникативные УУД. В то же время именно младший

школьный возраст благоприятен для овладения ими в силу особой чуткости общения.

Не лишним будет ещё раз напомнить, что мы живем в такое время, когда современные дети ограничены в общении; игры, совместная деятельность, сотрудничество со сверстниками часто недоступны для младших школьников. Большинство младших школьников не участвуют в игровой деятельности дворовых коллективов, в деятельности детских общественных организаций, поэтому не имеют возможности приобрести опыт общения со сверстниками, опыт лидерства и работы в команде, сотрудничества и взаимопомощи. Между тем на уроках в современной школе безраздельно господствуют индивидуальные формы организации учебной деятельности по типу «учитель - ученик»: ученики на уроке не взаимодействуют между собой непосредственно, так как учитель всегда выступает посредником между детьми. Поэтому нужно изменить роль учителя: из простого транслятора знаний нужно стать действительным организатором совместной работы с учениками, способствовать переходу к реальному сотрудничеству в ходе овладения знаниями.

Между тем, обращение детей друг к другу за советом и помощью, обмен мнениями между всеми учениками без посредства учителя встречаются редко, так как им запрещают разговаривать друг с другом, а взаимопомощь на уроке называют «подсказкой и списыванием». И получается, что в учении - в их главном на данном возрастном этапе деле - они лишены общества сверстников. Фактически дети учатся рядом, но не вместе. Поэтому проблеме формирования коммуникативных УУД учащихся уделяется большое внимание в стандарте второго поколения и значит, проблема актуальна на сегодняшний день. Отсюда следует, что необходимо найти такую форму организации учебного сотрудничества, которая бы позволила это сделать. Одной из таких форм, основанной на учебном сотрудничестве младших школьников, является групповая форма обучения.

Как показал анализ методической литературы и практический опыт преподавания, одним из важнейших средств достижения этой цели обучения на уроках литературного чтения в начальной школе, по нашему мнению, является организация групповой творческой работы. Рассмотрим некоторые теоретические вопросы формирования коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения посредством групповой работы.

Для этого раскроем педагогические условия, способствующие эффективному применению групповой работы в процессе формирования коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения. В этом нам поможет обращение к опыту работы одного из учителей начальных классов МБОУ «СОШ № 153» г. Челябинска.

Далее мы приводим материалы нашего исследования. Нами была разработана анкета. На неё мы получили ответы учителя начальной школы. Часть этих вопросов и ответы мы размещаем в нашей работе ниже.

Какие приёмы для формирования коммуникативных универсальных учебных действий Вы используете?

При формировании коммуникативных универсальных учебных действий мы используем следующие педагогические приёмы:

- даём учащимся время на обдумывание их ответов;
- обращаем своё внимание и внимание одноклассников на каждый ответ их товарищей;
- не вносим своих исправлений и своих мнений (в зависимости от ситуации);
- педагогически поддерживаем все высказывания, независимо от того, верны они или нет;
- предоставляем возможность учащимся задавать вопросы на понимание высказываний их товарищей, по поводу расхождений во мнении;

- задаём уточняющие вопросы автору высказывания , если оно было выражено не понятно для учеников;

- создаём атмосферу доброжелательности и уважения в общении.

Соблюдение принципов развивающего обучения помогает созданию коммуникативных ситуаций, то есть благоприятных условий для активного общения. Форма взаимодействия демократична: совместное размышление, приближение учебного процесса к реальным жизненным ситуациям, обращение к опыту обучающегося.

На наших уроках мы используем разные формы организации коммуникативного общения: работа в парах, групповые, индивидуально-групповые.

Построение процесса обучения в рамках принципов развивающего обучения стимулирует ребёнка высказывать собственное мнение, внимательно относиться к другому мнению, то есть проявлять диалогичность, толерантность.

Какие средства обучения Вы используете для формирования коммуникативных УУД?

В своей работе мы используем, прежде всего, учебники и рабочие тетради. Они наиболее доступны, понятны, достаточно информативны, красочны, интересны.

В учебниках предлагаются задания для выполнения в парах и группах, что позволяет ученикам использовать полученные знания на практике, используются игровые ситуации, выполняя которые дети учатся правилам общения. Работа в парах и группах помогает организации общения, так как каждый ребёнок имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником, высказывать свою точку зрения, уметь договариваться в атмосфере доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания, быть в сотворчестве равных и разных. Участие детей в играх и упражнениях обеспечивает возникновение между ними доброжелательных отношений, а групповая

поддержка вызывает чувство защищённости, и даже самые робкие и тревожные детки преодолевают страх

Каким образом Вами осуществляется формирование коммуникативных УУД с помощью рабочих тетрадей?

В рабочих тетрадях много заданий, в которых сформулировано многоуровневое коммуникативное задание: поговорить с членами семьи, с другом, одноклассниками. Можно привести примеры из многих пособий, которые также позволяют нам формировать коммуникативные УУД в образовательном процессе. Но, отвечая на вопрос, это:

- совместное чтение диалога, что позволяет формировать ориентацию на партнёра и учит эмоциональному отношению к героям произведений;
- формирование культуры речи (правильность ударения и построение фразы), что позволяет сформировать у ребёнка представления о процессах общения, формах и способах общения;

Герои учебников не только ведут на страницах учебников диалоги и служат образцами для подражания, но и позволяют ученикам включаться в разные формы общения.

Какова Ваша модель формирования коммуникативных УУД?

Наша модель не совершенна. Мы её постоянно реформируем. Но основные её элементы сохраняются.

Мы начинаем формировать коммуникативные умения, прежде всего, в парах и постепенно, поэтапно.

Первый этап: раздаю ребятам листы, на которых надо сделать штриховку фигурок. В конце урока провожу рефлексию, в ходе которой выясняется, что если бы ученики работали в паре, то справились с заданием. У детей возникает потребность работать сплочённо.

Второй этап: формирование у учащихся умения согласовывать свои действия и вырабатывать общую цель работы. Работа строится по принципу: затруднение, рефлексия, новая форма работы. Например, на

уроке литературного чтения ребята делают аппликации – изображение главного героя из предложенных деталей по описанию, распределив обязанности, но, не спланировав при этом работу и не представив конечный результат. Поэтому у некоторых в выполненном задании нет соответствия в цвете, расположении. Учащиеся делают вывод: прежде чем сделать работу, надо её согласовать со всеми.

Третий этап: осознание учащимся норм простой коммуникации.

После этого, мы организуем взаимодействие в парах, по типу простой коммуникации, когда ученики пытаются понять высказывания друг друга. Таким образом, в сотрудничестве создаются комфортные условия для общения учащихся, что позволяет построить субъектные отношения по типу: ученик-ученик, ученик-учитель.

Это не модель. Это часть модели, часть процесса формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Как Вы диагностируете результаты коммуникации?

Для диагностики коммуникации, предполагающей рефлексия усваиваемого содержания образования и собственного развития как субъекта деятельности, мы предлагаем следующие виды заданий:

- составь задания партнёру;
- отзыв на работу товарища;
- групповая работа по составлению кроссворда;
- «отгадай, о ком говорим»;
- диалоговое слушание (формулировка вопросов для обратной связи).

Используются ли Вами научные приёмы, методы, средства для формирования коммуникативных УУД?

Да, конечно. Это часть того, о чём мы говорили только что. Выше. Начинать надо со второго класса. Вместе с детьми мы проводим исследования. Например, мы исследовали многозначные слова, составляли «карту слов», дети с родителями выясняли, что читали и читают их бабушки



и дедушки, анализировали современные журналы. Более того. Мы пошли на эксперимент в классе. Детям было предложено создание своего журнала «Дельфин». Выбор названия дети объяснили тем, что их класс имеет букву «Д». Дельфин – самое умное животное. Они сами предложили рубрики журнала «Знайка», «Мир путешествий», «Мастерская поделок», «Маски» и др. К выпуску журнала подключились и родители.

Таков опыт и педагогические условия работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий в одной из школ г. Челябинска, опыт, который мы изучали ещё осенью 2019 года.

### **2.3. Рекомендации**

Исходя из выше сказанного, мы определили следующие педагогические условия для эффективного формирования коммуникативных универсальных учебных действий при использовании групповых форм обучения.

Мы рекомендуем при формировании коммуникативных универсальных учебных действий:

- активно использовать формирующий потенциал всех средств обучения, прежде всего учебники и рабочие тетради;
- обязательно формировать свою модель работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий, с учётом развития обучающихся своего класса;
- использовать диагностику формирования коммуникативных универсальных учебных действий на каждом этапе своей работы и при необходимости вносить свои коррективы, с целью повышения эффективности;

- в арсенале современного учителя системы начального обучения должны быть научные методы, средства и приёмы формирования коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся и т.д..

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиций других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Каждый выпускник начальной школы должен свободно с использованием большого словарного запаса высказываться на любую предложенную тему, уметь отстаивать свою точку зрения, дискутировать, аргументировать. Но как показывает практика, большинство выпускников начальной школы имеют низкий уровень овладения видами речевой деятельности, основами устной и письменной речи. Поэтому на каждом уроке особое внимание уделяется формированию коммуникативных универсальных учебных действий.

Овладение учащимися коммуникативными универсальными учебными действиями имеет особую значимость в образовательном процессе.

Во-первых, коммуникативная компетентность влияет на учебную успешность обучающихся: если ученик при ответе испытывает дискомфорт, тревогу, то его ответ будет хуже имеющихся знаний, при этом его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт может сказаться на последующей учебной деятельности.

Во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависят благополучие в классном коллективе. Если ребёнок легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает психологический комфорт и удовлетворённость ситуацией. И, напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущение неприятности,

одинокости в классе, проявления враждебности и агрессии по отношению к сверстникам.

Овладение учащимися коммуникативными УУД способствует не только формированию и развитию умения взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками, отыскивать, преобразовывать и передавать информацию, выполнять разные социальные роли в группе и коллективе, но и является ресурсом эффективности и благополучия их будущей взрослой жизни.

Важнейшим средством достижения этой цели обучения на уроках литературного чтения в начальной школе, по нашему мнению, является организация групповых форм учебного сотрудничества на уроке, а именно использование групповой работы. Объединение в группы способствует сплочению детей. В группе ребятам предоставлена возможность высказать свое мнение, послушать мнение других ребят, у них вырабатывается умение работать именно в команде, школьники учатся выслушивать мнение своих товарищей по группе, анализировать сказанное, с чем-то соглашаться и объяснять, почему ученик с чем-то согласен, а с чем-то и нет.

Основным критерием сформированности коммуникативных действий можно считать коммуникативные способности ребёнка, включающие в себя:

- желание вступать в контакт с окружающими;
- умение организовать общение (уровень овладения коммуникативными навыками), включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать;
- умение решать конфликтные ситуации;
- умение работать в группе.

При формировании коммуникативных универсальных учебных действий мы рекомендуем, вслед за нашими учителями, использовать следующие педагогические условия или приёмы:

- детей знакомят с правилами работы в группе;
- используются многообразные групповые формы работы на уроках литературного чтения (в парах, в звеньях, в группах и т.д.);
- разработана и используется модель, отражающая влияние коммуникативной образовательной среды на процесс формирования коммуникативных УУД, с учётом педагогических условий;
- учитель обращать своё внимание и внимание одноклассников на каждый ответ их товарищей;
- учитель не вносит своих исправлений и своих мнений (в зависимости от ситуации);
- учитель педагогически поддерживает все высказывания, независимо от того, верны они или нет;
- учитель представляет возможность учащимся задавать вопросы на понимание высказываний их товарищей, по поводу расхождений во мнении;
- учитель задаёт уточняющие вопросы автору высказывания, если оно было высказано не понятно для учеников.

Таковыми нам представляются педагогические условия по эффективному формированию коммуникативных универсальных учебных действий учащихся, при использовании групповых форм обучения на уроках литературного чтения.

Таким образом, представленный материал исследования, основные положения и выводы, по каждому параграфу или главе, и заключение в целом, показывают, что цель нашей работы достигнута. Задачи, поставленные в рамках исследования, решены.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов, З.А. Проектирование и совершенствование контрольно-оценочного компонента учебной деятельности школьника / З.А. Абасов // Завуч. – 2004. – № 8. – С. 21-45.
2. Абасов, З.А. Там же. – С. 36.
3. Агафонова, И.Н. Развитие коммуникативной компетенции учащихся / И.Н. Агафонова // Управление начальной школы. – 2009. – № 2.
4. Александрова, Э.И. Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе средствами образовательной системы Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова / Э.И. Александрова. – Москва, 2010.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2014.
6. Андреева Г.М. Там же. – С. 67.
7. Ануфриев, А.Ф. и др. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – Москва: Ось-89, 1997.
8. Асмолов, А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2011.
9. Бодалев, А.А. Психология общения: Энциклопедический словарь / А.А. Бодалев. – Москва: Когито центр, 2011.
10. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва, 1996.
11. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Том 4. Часть 2. Проблема возраста / Л.С. Выготский. – Москва, 1995. – С. 127.
12. Грачёв, В.И. Коммуникации-Ценности-Культура: моногр. / В.И. Грачёв. – Санкт-Петербург: Асторион, 2006. – 248 с.

13. Гришанова, И.А. Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспект): моногр. / И.А. Гришанова. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2006.
14. Епишина, Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности / Л.В. Епишина // Начальная школа. – 2008. – № 11.
15. Злочевский, С.Е. Психологический анализ форм организации учебного процесса / С.Е. Злочевский. – Киев, 1977.
16. Зимняя, И.А. Психологическая педагогика: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону, 2001.
17. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: МПСИ, 2010.
18. Казанская, В.С. Психология и педагогика: краткий курс / В.С. Казанская. – Санкт-Петербург: Питер, 2008.
19. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – Москва, 1987.
20. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. – Москва, 1995.
21. Ковалько, В.И. Младшие школьники на уроке: 1 000 развивающих игр, упражнений, физкультминуток / В.И. Ковалько. – Москва, 2007.
22. Коджаспирова, Г.М. и др. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва, 2005. – С. 97.
23. Коджаспирова, Г.М. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений. Курс лекций. Учебное пособие / Г.М. Коджаспирова. – Москва, 2013.
24. Конецкая, В.П. Социология коммуникации. Учебник. – М., Международный университет бизнеса и управления / В.П. Конецкая. – Москва, 1997. – С.3.
25. Крижанская, Ю.С. и др. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяк. – Ленинград, 1990.

26. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – Москва, 1979.
27. Леонтьев, А.Н. и др. О формировании способностей [Текст] / А.Н. Леонтьев, Л.А. Семчук, А.И. Янчий. Хрестоматия «Психология развития». – Б.м.Б.г. – С.69.
28. Леонтьев, А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1.– С. 13-21.
29. Макарова, Н.Н. Коммуникативная игра в младших классах / Н.Н. Макарова // Начальная школа. – 2008. – № 7.
30. Михеева, Ю.В. Урок. В чём суть изменений с введением ФГОС начального общего образования: (Статья) // Науч. – практ. жур. «Академический вестник» / Мин. обр. МО ЦКО АСОУ. – 2011. – Вып. 1(3). – С. 46-54.
31. Морева, Н.А. Основы педагогического мастерства / Н.А. Морева. – Москва, Просвещение. 2006.
32. Морева, Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: учебник для студ. высш. учебных заведений; в 2 т. / Н.А. Морева. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.
33. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания / А.В. Мудрик. – Москва, 2011;
- Мудрик, А.В. Социализация человека. 3-е изд. испр. и доп. / А.В. Мудрик. – Москва, 2016. – С.164.
34. Мукина, А.Н. Влияние общения на развитие творческого мышления детей / А.Н. Мукина // Психология XXI века: Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. – Санкт-Петербург, 2010.
35. Немов, Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – Москва, 2003, 4-е изд. – 688 с.
36. Немов, Р.С. Там же. – С.519.
37. Немов, Р.С. Там же. – С. 513.



38. Панферов, В.Н. Общая психология. Теоретические основы. Учебник и практикум для академического бакалавриата / В.Н. Панферов. – Москва, 2017.
39. Панфилова, А.П. Лидерство и профессиональное мастерство учителя / А.П. Панфилова // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1.
40. Планируемые результаты начального общего образования. Стандарты второго поколения / ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – Москва: «Просвещение». – 2009. – 120 с.
41. Психологический словарь. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 309.
42. Цукерман, Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – № 5.
43. Федеральный государственный образовательный стандарт. – Москва, 2012.
44. Философский энциклопедический словарь. – Москва: Академия, 2015. – С.480.
45. Чередов, И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе / И.М. Чередов. – Москва, 1987.
46. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Н.Ю. Шведова. – Москва, 2010. – С. 68.
47. Шустова, Л.А. Методы и способы подготовки младших школьников к общению / Л.А. Шустова // Вопросы психологии. – 1990. – №2.
48. Эльконин, Д.Б. и др. Система развивающего обучения / Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. – Москва, 1999.
49. Яшнова, О.А. Успешность младшего школьника / О.А. Яшнова – Москва: Академический проект, 2003.

50. Ясюкова, Л.А. . Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л.А. Ясюкова – Санкт-Петербург: Речь, 2014.

## **Отзыв**

### **на выпускную квалификационную работу «Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках «Литературного чтения» выпускницы колледжа Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета** **ПОНОМАРЕНКО ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА**

В условиях современной школы России развитие образования, обучения и воспитания полностью и целиком зависит от того, какими средствами идёт формирование общественно-полезных навыков и как формируются универсальные учебные действия на уроках, в частности на уроках литературного чтения младших школьников.

Выпускное квалификационное исследование Пономаренко Е.С. представляет собой самостоятельную, завершённую и грамотно оформленную квалификационную работу, направленную на изучение актуальной проблемы современного среднего профессионального образования. Оно посвящено решению многоаспектной проблемы и проведено в рамках реализации нормативных подходов среднего профессионального образования.

Актуальность темы исследования обусловлена объективными факторами, которые лежат в основе научного обоснования и научно-методического обеспечения выбора средств формирования коммуникативных универсальных учебных действий личности младшего школьника.

Автором проанализированы противоречия существующего образовательного процесса и выделено, на наш взгляд, главное – проблема применения педагогических условий при использовании групповых форм обучения при формировании коммуникативных универсальных учебных действий на уроках «Литературного чтения».

Исходя из этого, автором работы Еленой Пономаренко определены цель, объект, предмет, задачи, гипотеза выпускного квалификационного исследования. Тема исследования, цель и предмет работы тесно взаимосвязаны между собой. Понятийный аппарат сформулирован корректно.

Представленное к защите выпускное квалификационное исследование базируется на достаточно глубоком анализе научной литературы, прежде всего отечественных авторов.

Результатом работы над теоретическим разделом исследования стал глубокий и убедительный анализ противоречивой проблемы значимости групповых форм обучения в формировании коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.

Подтверждением правомерности применения групповых форм работы при формировании коммуникативных универсальных учебных действий на уроках «Литературного чтения» у младших школьников является вторая глава исследования, которая по результатам изучения опыта работы школьного учителя доказывает выдвинутую автором гипотезу.

Достоверность и обоснованность результатов исследования Пономаренко Е.С. обеспечивается научной обоснованностью исходных положений, внутренней непротиворечивостью логики исследований, адекватностью применяемых методов цели и задачам исследования.

Выпускная квалификационная работа Е.С. Пономаренко «Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках «Литературного чтения» является законченным трудом, выполненным автором самостоятельно и с учётом тех компетенций, которые сформированы в ходе её обучения в колледже ЮУрГГПУ. Среди тех, кто внёс наибольший вклад в своё становление выпускница с благодарностью называет имена преподавателей Пермяковой Г.С., Андреевой Е.В., Селезневой Е.А.

Недостаток времени для работы над исследованием стал единственной причиной некоторых недостатков работы Е.С. Пономаренко. Работа Е.С. Пономаренко отвечает основным требованиям и может быть оценена положительно.

Научный руководитель  
ВКР Е.С. Пономаренко

Л.М. Конев

«25 » мая 2020 г.



