

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.
В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов
Кафедра русского языка и методики его преподавания

Хохлунова Ольга Александровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ГРУППОВАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК
СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование и русский язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

канд. филол. наук, доцент кафедры РЯиМП
Спиридонова Г.С.

24.06.17

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент кафедры РЯиМП
Кулакова Н.В.

Кул

(дата, подпись)

Дата защиты 26.06.2017

Обучающийся Хохлунова О.А.

24.06.17

(дата, подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск
2017

Содержание

Введение	3
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	6
1.1 Роль компетентностного подхода в современном образовании.....	6
1.2 Особенности развития коммуникативной компетентности у младших школьников.....	17
1.3 Групповая работа на уроках литературного чтения как одно из средств развития коммуникативной компетентности у младших школьников.....	24
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ	35
Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	37
2.1 Исследование актуального уровня развития коммуникативной компетентности у младших школьников.....	37
2.2 Развитие коммуникативной компетентности у младших школьников в процессе организации групповой формы работы на уроках литературного чтения.....	49
2.3 Анализ результатов формирующего эксперимента.....	54
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	66
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	68
ПРИЛОЖЕНИЯ	74

Введение

Одна из приоритетных задач развития современной школы – формирование коммуникативной компетентности школьников. Это связано, прежде всего, с усилением роли общения в условиях модернизации отечественного общего образования и в связи с переходом школы к новому поколению образовательных стандартов. Формирование у учащихся способностей к успешной социализации возможно лишь при условии овладения ими коммуникативной компетентности. В связи с усложнением всех форм коммуникации в образовательном пространстве школы, наращиванием объема обучающей информации, разнообразием ее источников и носителей в современной социокультурной ситуации, становится очевидным приоритетность развития коммуникативной компетентности учащихся, так как именно уровень коммуникативной компетентности школьников в значительной степени определяет успешность общения как ведущего вида деятельности, ориентированного на личностное развитие.

В младшем школьном возрасте коммуникативная компетентность развита еще слабо, поскольку взаимодействие возникает только в рамках ученического коллектива или в ситуациях, организуемых учителем. В связи с этим перед современной школой встает ряд проблем, требующих разрешения, одной из которых – создание образовательной среды, благоприятной для формирования коммуникативной компетентности учащихся.

Таким образом, проблема формирования коммуникативной компетентности учащихся в образовательной среде школы становится актуальной в плане разработки теоретических и прикладных аспектов (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, М.В. Дубов). Анализ психолого-педагогической литературы (Т.С. Яковлев, А.В. Хуторской, А.И. Сурыгин) позволяет сделать вывод о том, что существуют разные подходы относительно понятий «компетентность» и «компетенция» (Т. Гудковой, С. Дружилова, Е. Зеер, К. Махмурян, И. Пересторониной). В материалах Федеральных государственных

образовательных стандартов (ФГОС) второго поколения компетентность используется в формулировках таких основополагающих понятий, как современный национальный идеал, основная педагогическая цель, в описании функций универсальных учебных действий, предметных, метапредметных и личностных результатов. Поэтому необходимо выделить предпосылки использования понятия компетентность применительно к начальному образованию и трактовать как новое качество личности младшего школьника формируемого в рамках реализации ФГОС.

Теоретическая и практическая значимость данного вопроса для начального образования определили выбор темы нашего исследования: **«Групповая работа на уроках литературного чтения как средство развития коммуникативной компетентности младших школьников»**.

Цель исследования: разработка и оценка программы развития коммуникативной компетентности младших школьников посредством организации групповой работы на уроках литературного чтения.

Объект исследования: процесс развития коммуникативной компетентности у младших школьников.

Предмет исследования: групповая работа на уроках литературного чтения как средство развития коммуникативной компетентности у младших школьников.

Гипотеза исследования: процесс развития коммуникативной компетентности у младших школьников будет более эффективным, если на уроках литературного чтения будет организована групповая работа, включающая развитие умений: осознанно и произвольно строить речевое высказывание, аргументировать собственную точку зрения, формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей.

Для достижения поставленной цели нужно было решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать литературу по теме исследования.

2. Выявить особенности развития коммуникативной компетентности у младших школьников.

3. Разработать программу развития коммуникативной компетентности младших школьников.

4. Апробировать программу развития коммуникативной компетентности младших школьников, сделать выводы об ее эффективности.

5. Выполнить количественный и качественный анализ результатов, полученных в процессе исследования.

Методы исследования: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по данной проблеме; инструментарий для мониторинга уровня сформированности общих умений коммуникации (О. В. Запятая) констатирующий эксперимент; анализ результатов ученической деятельности; методы статической обработки результатов исследования; количественный и качественный анализ статической обработки результатов исследования.

Практическая значимость: материалы исследования могут найти применение в практике развития коммуникативной компетентности у младших школьников на уроках литературного чтения.

База исследования: Средняя общеобразовательная школа № 145 г. Красноярск, 4 класс «И» и 4 класс «Б».

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

1.1 Роль компетентностного подхода в современном образовании

Современная система образования имеет своей целью подготовку подрастающего поколения на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода. Обращение российского образования к компетентностному образованию обусловлено возникшими противоречиями между объемом знаний учащегося и отсутствием умений его использовать на практике и пополнять. Компетентностный подход можно рассматривать как попытку привести в соответствие общее, профессиональное образование и потребности рынка труда [50]. Категории компетентности и компетенции как базовые понятия компетентностного подхода пришли на смену знаниям, умениям и навыкам, на которые раньше была в большей степени ориентирована образовательная система в нашей стране.

Рассмотрение вопроса компетентностного подхода в образовании целесообразно начать с анализа понятия «компетентность» в широком значении, в частности, с истории его возникновения. Вопрос о том, как появилось понятие компетентности, неоднозначен. Так, ряд исследователей высказывает предположение о том, что компетентностный подход основал Аристотель, который изучал возможности состояния человека, обозначаемого греческим «atepe» – «сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности» [18, с. 155]. Другие исследователи указывают на то, что первое упоминание слова «компетенция» было зафиксировано в словаре Webster в 1596 г. [55]. Еще одно мнение исследователей касается того, что понятия «компетентность и компетенция» стали использоваться только с 1958 г. [26, с. 12]. Толчком для возникновения широкого интереса к проблеме исследования компетенций стали запуск искусственного

спутника Земли СССР в октябре 1957 г. и последовавшая вслед за этим широчайшая критика системы образования в США в сравнении с образованием в СССР. Таким образом, можно отметить наличие различных мнений по вопросу того, когда возникло понятие компетентности.

Черникова Т.Н. считает, что идея компетентностного подхода в российской педагогической науке и практике в начале 80-х годов XX в. возникла благодаря публикации статьи В. Ландшеер «Концепция «минимальной компетентности» [30], в которой компетентность определялась как углубленное знание предмета или освоенное умение [51]. На наш взгляд, здесь имеется в виду появление современного понимания понятия компетентности.

С 90х гг. прошлого столетия категория компетентности рассматривается как профессиональная компетентность в различных видах деятельности, так и научная категория применительно к педагогике (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, Л.П. Алексеева, Л.А. Петровская, Л.М. Митина и др.) [50]. Применение категории компетентности в педагогическом процессе мы рассмотрим чуть позже.

Безусловно, по мере освоения понятия компетентности его содержание значительно расширялось и конкретизировалось, впоследствии сформировался компетентностный подход. Такой подход характеризуется тем, что образовательная парадигма постепенно переориентируется с преимущественной передачи знаний и формирования навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, определяющих потенциал, способности к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно экономического и инфокоммуникационного пространства (Г.К. Селевко). Внутри компетентностного подхода, реализуемого в системе образования, выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность [13]. Таково понимание компетентного подхода в России, рассмотрим становления понятия компетенции в образовании за рубежом.

Так, в Америке образование, ориентированное на компетенции (competence-based education – CBE) начало формироваться в 70-х гг. В 1959 г. Р.

Уайт, а в 1965 г. Н. Хомский (Массачусетский университет) применили понятие компетентности к теории языка. Так, Р. Уайт включил в содержание понятия компетентности личностные составляющие, в т. ч. и мотивацию, а Н. Хомский обосновал связь данного понятия с навыками и опытом человека, а также предложил использовать его для характеристики способности человека к выполнению какой-либо деятельности [50, 55].

Частое употребление понятий компетентности и компетенции в педагогической и иной практике не обеспечивает наличия в настоящий момент однозначной трактовки данных научных категорий. Кроме того, расходятся мнения ученых относительно соотношения данных понятий.

Перейдем к определению понятия «компетентность». Под ней понимается:

– «специфичная способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия, как мотивированная способность» [38, с. 6];

– «лично интегрированный результат, имеющий деятельностные, поведенческие признаки: практическую, опытную, мотивационно-ценностную и когнитивно обеспеченную готовность действовать в сфере своей компетенции» [16, с. 18];

– «интегративное качество личности, включающее в себя систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определенного вида деятельности» [17];

– «свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции (актуальное проявление компетенции)» [55, с. 189];

– «способность личности к эффективной самореализации в какой-либо деятельности на основе сформированных компетенций» [43];

– «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки и представляющее собой системное проявление

знаний, умений, способностей и личностных качеств для успешного решения функциональных задач, составляющих сущность профессиональной деятельности» [25];

– «сложное, комплексное умение (способность), основывающееся на знаниях, навыках, умениях и опыте, реализуемое в соответствии с заданными требованиями благодаря достигнутому уровню развития личностных качеств» [36].

А компетенция в различных научных трактовках – это:

– «некий круг обязанностей, которые должен выполнять человек, и именно в них он сможет проявить свою личность» [24, С. 197];

– «комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных человеком, в т.ч. и в процессе обучения языку, и составляющий содержательный компонент его деятельности (скрытая компетенция как система порождающих процессов)» [55, с. 188];

– «содержание компетентности, предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности» [36];

– «параметр социальной роли, который в личностном плане проявляется как компетентность, соответствие лица занимаемому месту, «времени»; это способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями» [48];

– «опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав» [21, 24].

По мере возникновения понятия «компетентность» происходит одновременно и разведение принятых педагогикой понятий «компетенция» и «компетентность». Акцентируем внимание на этом вопросе.

Выделяют три основных подхода по вопросу соотношения понятий компетентности и компетенции [11]:

– первый подход: компетентность и компетенция – синонимы (таково мнение Т. Гудковой, С. Дружилова, Е. Зеер и пр.);

– второй подход: компетенция – составляющая компетентности (таково мнение К. Махмурян, И. Пересторониной и пр.);

– третий подход: компетенция – круг полномочий определенного лица, перечень социальных требований к его деятельности в определенной сфере, а компетентность – обобщенная способность личности к деятельности.

Современное понимание соотношения компетентности и компетенции тяготеет, на наш взгляд, к третьему подходу. Рассмотрим ниже частные мнения исследователей на этот счет.

«Компетентность» - это основное (базовое) понятие по отношению к «компетенции» (компетентность отражает целостность и интегративную сущность). А.С. Белкин считает, что компетенциями нужно называть совокупность того, чем человек располагает, а компетентностью – совокупность того, чем он владеет [3]. В таком понимании источник приобретения человеком компетенции – это образовательный процесс, жизненный и профессиональный опыт, а источник компетентности – личностное самосовершенствование.

Как отмечает О.Г. Фабрикантова, компетентность является мерой освоения компетенции [46]. Компетенцией называется характеристика требований к человеку, которые позволяют стать ему компетентным в определенном виде деятельности. Таким образом, понятие компетенции связано с понятием деятельности, а, следовательно, и с теорией деятельности.

Цыгулева М.В. пишет о том, что компетенция – это набор всех качеств личности, знаний, умений, навыков, способностей, определенного опыта для качественного выполнения определенного рода деятельности, а рабочим понятием компетентности является способность применять те или иные компетенции в определенной деятельности, следовательно, можно выделить профессиональную, социальную, личностную компетентности [50]. Компетентность формируется из компетенций, и чем большим набором компетенций обладает личность, тем шире сфера его компетентности, или же,

чем прочнее формируется определенный вид компетенций, тем выше уровень компетентности в определенном виде деятельности (рис. 1).

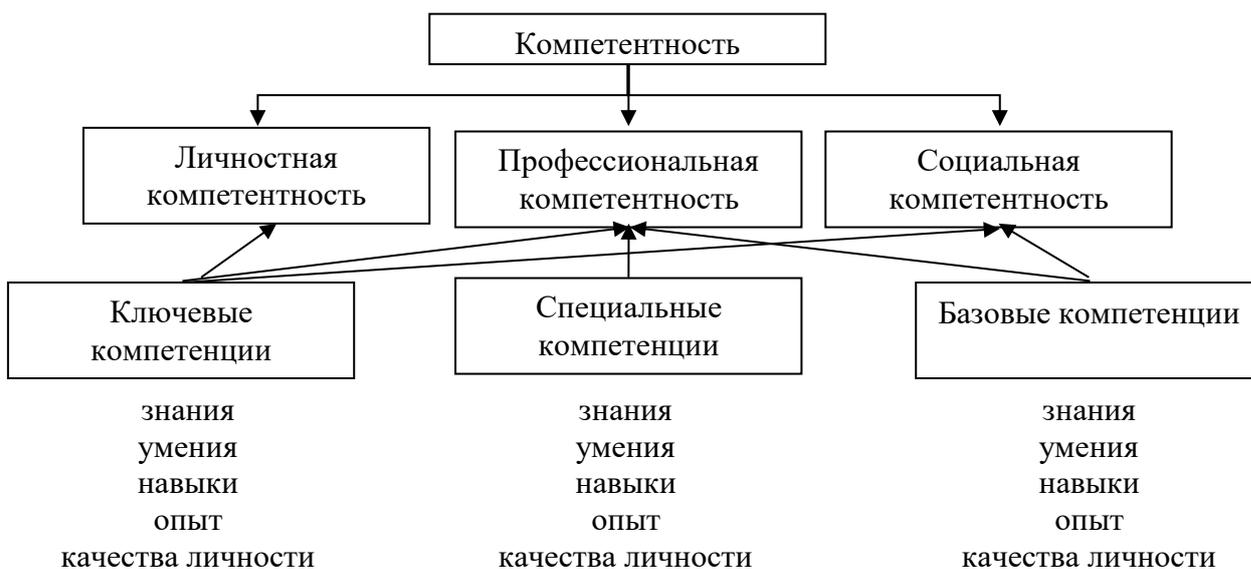


Рисунок 1 – Иерархия составляющих компетентности

Понятие компетентности и компетенции далеко не всегда употреблялось в образовании. На определенном этапе развития данные категории заменили понятие «знания, умения и навыки» – ЗУНы. Понятие компетентности и компетенции считаются более широкими, нежели привычные для отечественной педагогической науки и практики знания, умения и навыки. В компетентности и компетенции включается направленность личности, ее способность преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, характер, при этом упомянутые ЗУНы не выпадают из компетентности и компетенций.

Компетенции не исключают знаний, умений и навыков, но они принципиально отличаются от них [2]:

- от знаний компетенции отличаются тем, что они существуют в виде деятельности, а не только информации о нем;
- от умений – тем, что компетенции могут применяться к решению разного рода задач и в различных ситуациях (т.е. обладают свойством переноса);
- от навыков – тем, что компетенции осознанны и не автоматизированы, и это позволяет человеку действовать не только в типовой, но и нестандартной ситуации.

Вохменцева Е.А. так видит соотношение системы компетентностей к системе знаний, умений и навыков (рис. 2) [9]:

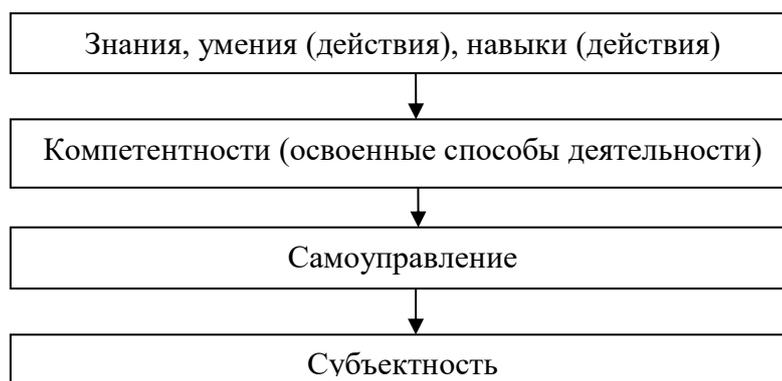


Рисунок 2 – Соотношение системы компетентностей к системе знаний, умений и навыков

Таким образом, понятие компетентности связано с образовательным процессом. А.В. Хуторской даже дает определение образовательной компетенции: это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучающегося, необходимых, чтобы осуществлять лично и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности [49]. М.В. Дубова определяет образовательную компетенцию как «комплексную характеристику личности школьника, проявляющуюся в демонстрации оптимального уровня решения вопросов в определенной учебной области, а также в практической деятельности и социальной сфере» [12, с. 19]. В статье Е.И. Подберезиной, Е.Н. Некряч, А.И. Шерстневой образовательная компетенция определяется как «требование к образованности, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности учащегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой деятельности» [36].

В понятии «компетентность» отражается практическая направленность образовательного процесса. Она (компетентность) формируется и проявляется в практической деятельности, предполагает эффективную деятельность, очевидным образом повышает эффективность решения какой-либо задачи или

выполнения какого-либо действия. Она вбирает в себя как знания, умения и навыки, так и определенный уровень развития личностных способностей (коммуникативность, толерантность, духовность и т.д.). Высокий итоговый результат является неотъемлемой характеристикой компетентности.

При понимании компетентности в отношении педагогического процесса также важно понимание различия между компетентностью и компетенцией. Т.С. Яковлева достаточно четко разграничивает эти понятия: компетенция – это конечный результат процесса образования, а компетентность – это компетенция в действии [55]. А.В. Хуторской, сравнивая понятия компетентности и компетенции, выявляя их отношение, понимает под компетенцией «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [49]. А компетентность, в свою очередь, - это владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Чтобы говорить о компетентности, должен присутствовать минимальный опыт применения компетенции [49].

Сурыгин А.И. также проводит четкую грань между понятиями компетентности и компетенции. Компетентность – это способность личности к осуществлению какой-либо деятельности, каких-либо действий, а компетенция – это содержание компетентности, т.е. те знания, умения, опыт, которые должны быть усвоены обучающимися для формирования способности и готовности выполнять соответствующую деятельность [25]. Таким образом, компетентность – это интегративное качество личности, а компетенция – результат образования: система знаний, умений и опыта, которые усвоены обучающимися для формирования способности и готовности выполнять соответствующую деятельность.

Ключевые компетенции в образовательном процессе рассматриваются И.А. Зимней [18]. Так, она приводит перечень 37 компетентностей по трактовке английского психолога Дж. Равена [38, с. 281-296]. Компетентность

определяется им как специфическая способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, предметные навыки, способы мышления, понимания ответственности за свои действия, а также он выделяет наиболее значимые компетентности, которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, готовности использования новых идей и инноваций для достижения цели, знание того, как использовать инновации, способности побуждать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий. Это и есть ключевые компетентности. Их Дж. Равен также разделяет на высшие абстракции и на более конкретные.

Ключевые компетентности в образовании – это «способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем» [51, с. 342], это «познавательные способности и умения, которыми обладает или которым может научиться личность для решения определенных задач, а также мотивационная, волевая и социальная готовность и способности, позволяющие успешно использовать эти решения в различных ситуациях» [50, с. 152], это «целостная система универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся» [12, с. 21]. Признаками ключевых компетентностей являются (рис. 3) [51, с. 342]:

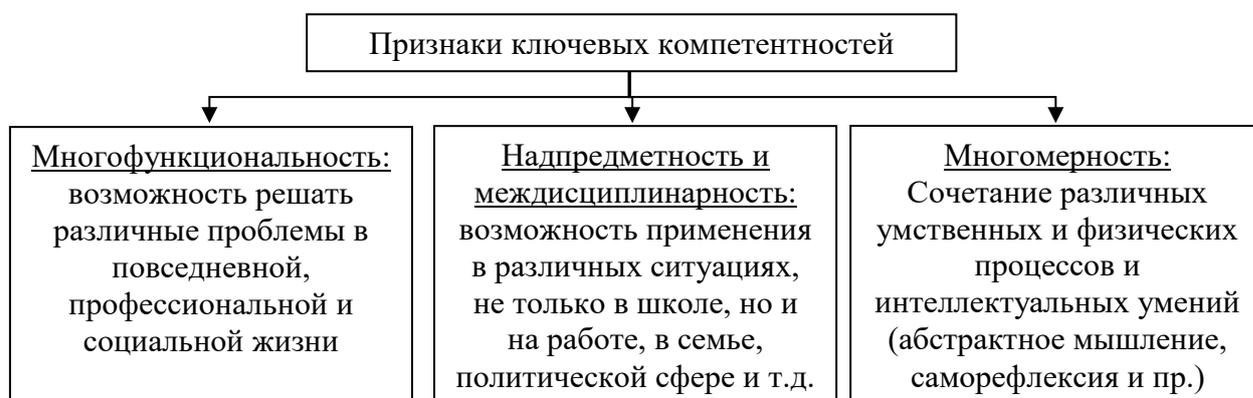


Рисунок 3 – Признаки ключевых компетентностей

Функции ключевых компетенций: оказание помощи обучающимся в адаптации к изменяющимся условиям. [51].

В материалах ЮНЕСКО есть доклад под названием «Образование: сокрытое сокровище», в котором обозначены, пять групп ключевых компетенций, которыми должна обладать молодежь [55]:

1. Политические и социальные компетенции: способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решения, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

2. Компетенции, связанные с жизнью в поликультурном пространстве: понимание различий, уважение достоинства других, способность жить и сотрудничать с людьми разных культур, взглядов, языков и религий.

3. Компетенции, связанные с устным и письменным общением, с необходимостью осуществлять разнообразные коммуникации в работе и общественной жизни (в том числе - владение родным и иностранными языками).

4. Компетенции, связанные с жизнью в информационном обществе, требующем высокого уровня владения современными технологиями связи и обработки информации, самостоятельности и критичности мышления.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, непрерывно повышая профессиональный уровень, личную и социальную продуктивность

Рассмотрим перечень ключевых образовательных компетенций в представлении различных исследователей. Так, А.В. Хуторской выделяет такие образовательные компетенции, как: ценностно-смысловая; общекультурная; учебно-познавательная; информационная; коммуникативная; социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования [49].

Зимняя И.А. классифицирует ключевые компетентности следующим образом: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная и коммуникативная компетентности [18]. Очевидно наличие аналогии между представленными двумя классификациями, но в классификации А.В. Хуторского речь идет о компетенциях, а в классификации И.А. Зимней – о компетентности; также классификации А.В. Хуторского включает в себя две

дополнительные компетенции (социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования), которые не упоминаются в классификации компетентностей И.А. Зимней.

Подводя итоги данного параграфа, отметим, что проблема компетентности активно разрабатывается в современной науке, однако практически все вопросы, связанные с ней, не имеют однозначной трактовки. Это касается:

– истории возникновения понятия компетентность: существуют мнения, что вопросы компетентности впервые затронул Аристотель и, что первое упоминание слова «компетенция» было зафиксировано в словаре Webster в 1596 г. и т.д.;

– трактовки понятий компетентности и компетенций: существует огромное количество толкований данных научных категорий, но мы под ними будем понимать следующее: компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

– вопроса соотношения компетентности и компетенций: выделяют три основных подхода – 1. Понятия компетентности и компетенций тождественны; 2. Компетенция – как составная часть компетентности, 3. Компетенция – круг полномочий определенного лица, перечень социальных требований к его деятельности в определенной сфере, а компетентность – обобщенная способность личности к деятельности.

Также мы акцентировали внимание на понимании компетенции и компетентности в образовательном процессе. Образовательная компетенция – это комплексная характеристика личности школьника, проявляющаяся в демонстрации оптимального уровня решения вопросов в определенной учебной области, а также в практической деятельности и социальной сфере (М.В. Дубова).

Компетентности и компетенции в образовании пришли на смену знаниям, умениям и навыкам, однако не исключают их (т.е. ЗУНы входят в состав компетентностей и компетенции). Важным вопросом является проблема ключевых компетенций, под которыми понимаются целостная система универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся (М.В. Дубова). Существуют различные классификации ключевых компетентностей в образовании, но наиболее полной нам показалась классификация А.В. Хуторского, в которую включены такие компетенции: ценностно-смысловая; общекультурная; учебно-познавательная; информационная; коммуникативная; социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования.

1.2 Особенности развития коммуникативной компетентности у младших школьников

Многие компетентности и компетенции могут быть сформированы в образовательном процессе: прямо или косвенно. Примером прямого формирования компетентности является процесс целенаправленного обучения, а пример косвенного формирования компетентности – это влияние коллектива на личность. В центре нашего внимания находятся младшие школьники, поэтому проанализируем – какая компетентность может быть сформирована у младших школьников через детский коллектив.

В общем смысле слово «коллектив» означает «собирательность», т. е. некоторую целостность, единство. Селюкова Е.А. и Малашихина И.А. вслед за Крупской Н.К. рассматривают детский коллектив как «группу, сплоченную общими переживаниями, общими интересами, общей работой, общими взглядами, дружбой» [39, с. 153]. Те же авторы дают и собственное определение: детский воспитательный коллектив – это «объединение школьников, имеющих общие социально значимые цели, организующих разнообразную совместную деятельность, имеющих органы управления и связанных коллективистскими

отношениями» [39, с. 153].

Детский коллектив имеет такие характерные черты:

- постановка и достижение общественно значимых целей и задач (увлекательных перспектив);
- включение школьников в различные виды социальной деятельности с учетом их возраста и индивидуальных особенностей, половозрастных различий;
- формирование отношений ответственной зависимости как основы равноправия и сплочения коллектива;
- выработка правильного общественного мнения;
- появление, поддержание и накопление положительных традиций в коллективе;
- организация действенной работы органов самоуправления;
- мажорный стиль жизни детского коллектива: постоянная готовность воспитанников к действию, ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности всего коллектива.

Только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т. е. принятие или неприятие себя как личности.

Детские коллективы создаются естественным путем из детей, объединенных поначалу внешними обстоятельствами, таковы класс, кружок по интересам, спортивная секция или команда, отряд в летнем лагере и др. Вместе с тем, поскольку это происходит в образовательных учреждениях, есть возможность и необходимость сознательно создавать коллективы, управлять коллективообразованием (или командообразованием), что и рекомендует педагогическая наука учителям [40].

Детский коллектив является основной базой накопления детьми позитивного социального опыта. Опыт также приобретается и в семье, и в общении со сверстниками, и через средства массовой информации, и при чтении книг, однако именно в детском коллективе его освоение специально планируется и направляется педагогами-профессионалами.

Детский коллектив также способствует формированию коммуникативной компетентности младших школьников. Именно в коллективе у ребенка появляется опыт межличностного общения (наличие которого обеспечивает полноценное и гармоничное психическое развитие личности ребенка), понимание социальных норм и ограничений и пр. Е.А. Жесткова и А.С. Клычева отмечают, что младший школьный возраст наиболее благоприятен для овладения коммуникативной компетентностью [20]. Необходимость формирования коммуникативной компетентности обуславливается и тем, что она является базовой (ключевой) компетентностью, необходимой человеку любого возраста для решения различных социально-значимых задач. В младшем школьном возрасте коммуникативная компетентность все-таки развита еще слабо, что выражается в преобладании информационного монолога, в слабом развитии умения вести диалог, в протекании товарищеского общения в рамках ученического коллектива, в процессе той жизнедеятельности, которая организуется учителем или возникает спонтанно в среде учащихся [53].

Коммуникативная компетентность является фактором личностного развития младшего школьника, условием его саморегуляции. Коммуникации в младшем школьном возрасте достаточно специфичны: ситуация учебно-воспитательного процесса для младшего школьника является новой и непривычной. Отличием общения в дошкольном возрасте от общения в младшем школьном возрасте является то, что оно строится теперь не по типу симпатии или антипатии, а по обусловленности внешними условиями: младший школьник погружен в ученический коллектив и в одну общую ведущую учебную деятельность, в процессе которой необходимо общение со всеми участниками. [33].

Исследование Г.А. Цукерман показало высокую степень влияния сотрудничества и взаимодействия младших школьников между собой в учебно-воспитательном процессе. Так, результаты исследования показали, что дети, включенные в совместную работу в классе, в два раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, т.е. у них более успешно формируются

рефлексивные действия [5]. Отметим, что существуют качественные отличия сотрудничества младшего школьника со сверстниками от сотрудничества ребенка со взрослым, что подтверждает идею о влиянии детского коллектива на формирование коммуникативной компетентности младшего школьника. Такого мнения, например, Ж. Пиаже, который утверждал, что качества критичности, терпимости, умения вставать на точку зрения и позицию другого развиваются только в общении детей между собой [35]. Школа обладает всеми необходимыми условиями для организации такого общения, а, следовательно, всеми возможностями формирования коммуникативной компетентности у младших школьников.

Рассмотрим более подробно содержание понятия «коммуникативная компетентность».

Мы отмечали в предыдущем параграфе, что в понятие компетентности входят помимо прочих компонентов знания, умения и навыки, поэтому вполне можем предположить, что и в коммуникативную компетентность входят коммуникативные знания, умения и навыки. Наше предположение подтверждается определением коммуникативной компетентности, сформулированным О.В. Карунной: коммуникативная компетентность – это определенный уровень развития личностных качеств, черт, свойств и форм поведения, которые реализуются в процессе общения посредством коммуникативных знаний, коммуникативных умений и коммуникативных навыков [23].

Казарцева О.М. определяет коммуникативную компетентность как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения» [22]. Данное определение видится нам далеко не исчерпывающим, так как компетентность не сводится исключительно к знаниям, умениям и навыкам, это более широкое понятие.

Сихимбаева С.М. с авторами по статье под коммуникативной компетентностью понимает характеристику личности, включающую в себя

совокупность знаний, умений, опыта и личностных качеств, позволяющих эффективно решать задачи общения и достигать взаимопонимания [42]. Из данного определения можно сделать вывод о том, что в коммуникативной компетентности есть теоретический (т.е. знания), практический (т.е. умения и опыт), а также личностный (личностные качества) компоненты. Охарактеризуем их в таблице 1:

Таблица 1 – Компоненты коммуникативной компетентности

Коммуникативная компетентность		
Теоретический компонент	Практический компонент	Личностный компонент
<p>Чтобы обладать коммуникативной компетентностью человек обладать иметь знания в области межличностного взаимодействия, такими умениями:</p> <ul style="list-style-type: none"> - поиск необходимой информации, ее источника, - убедительная аргументация имеющейся точки зрения, позицию, - стилистически и грамматически правильное оформление высказываний, - ясное, логичное, доступное для понимания и выразительное изложение информации. 	<p>Чтобы обладать коммуникативной компетентностью человек должен обладать такими умениями и опытом:</p> <ul style="list-style-type: none"> - восприятие себя, партнера по общению, а также самого акта общения, т.е. он должен уметь понимать настроение партнера по общению, слушать его, использовать личный опыт в общении и т.д. 	<p>Чтобы обладать коммуникативной компетентностью человек должен обладать комплексом коммуникативных свойств и качеств личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - эмпатия, - самоконтроль, - общительность, - толерантность и пр.

Другое понимание структуры коммуникативной компетентности базируется на такой схеме (рис. 4) [1]:



Рисунок 4 – Коммуникативная компетентность: структура

Охарактеризуем кратко их сущность при переносе на коммуникативную компетентность младшего школьника [37]:

– когнитивный компонент: знания о таких понятиях, как ценностно-смысловая сторона общения, личностные качества, способствующие и препятствующие общению, эмоции и чувства, всегда сопровождающие его, поведенческая сторона общения. Эти знания позволяют младшему школьнику понять собственное общение: его стиль, манеру, ошибки и пр., помогают его усовершенствованию, разнообразию коммуникативных возможностей. Возрастной уровень младшего школьника позволяет владеть знаниями о самом себе и других людях;

– ценностно-смысловой компонент выражается в ценностях (базовое отношение к себе и другим людям), которые становятся активными в общении. Личностные ценности делают общение осмысленным. Нравственными ценностями, которые могут быть сформированы в младшем школьном возрасте, являются базовые отношения к себе (самопринятие, самоуважение) и другим людям (принятие их, уважение к ним);

– в личностный компонент включены особенности личности вступающего в общение, естественным образом влияющие на содержание, процесс и сущность коммуникации. Такими особенностями личности младшего школьника могут выступать уверенность в себе, оптимизм, доброжелательность и уважение к людям, справедливость, альтруизм, честность, стрессоустойчивость, эмоциональная стабильность, неагрессивность, неконфликтность;

– эмоциональный компонент выражается в создании и поддержании позитивного эмоционального контакта с собеседником, в саморегуляции, в умении реагировать на изменение состояния партнера. Эти составляющие эмоционального компонента должны быть сформированы у младшего школьника;

– поведенческий компонент (совокупность коммуникативных умений, способов деятельности и опыта), который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной компетентности. Коммуникативные умения создают коммуникативное поведение.

Младший школьник должен обладать коммуникативной компетентностью. Определенные навыки общения необходимы ему для позитивного приобщения к группе сверстников в учебном коллективе.

Коммуникативная компетентность является формируемым образованием. Под формированием коммуникативной компетентности будем понимать «целенаправленное и более узкое по сравнению с развитием воздействие, связанное с созданием условий и предполагающее способность личности к перспективному саморазвитию и самосовершенствованию по усвоению коммуникативных действий» [7]. Существуют различные пути формирования коммуникативной компетентности младших школьников. Мы акцентируем внимание на групповой работе как средстве развития коммуникативной компетентности, так как ситуация обучения в целом является ситуацией взаимодействия, ситуацией совместной деятельности. Ситуация обучения – это учебная среда для формирования коммуникативных навыков, которые позволят обучающемуся четко формулировать и задавать вопросы, слушать и отвечать собеседнику, обсуждать поставленную задачу, разрешать конфликтные ситуации, комментировать высказывания собеседников [15].

Итак, в данном параграфе нами проанализированы особенности развития коммуникативной компетентности у младших школьников. На развитие коммуникативной компетентности у младшего школьника во многом влияет

детский ученический коллектив: именно в коллективе у ребенка появляется опыт межличностного общения (наличие которого обеспечивает полноценное и гармоничное психическое развитие личности ребенка), понимание социальных норм и ограничений и пр. Коммуникативная компетентность является фактором личностного развития младшего школьника, условием его саморегуляции.

В общем, коммуникативная компетентность – это определенный уровень развития личностных качеств, черт, свойств и форм поведения, которые реализуются в процессе общения посредством коммуникативных знаний, коммуникативных умений и коммуникативных навыков (О.В. Карунная). Коммуникативная компетентность является образованием формируемым: существуют различные пути формирования коммуникативной компетентности младших школьников: проектная деятельность, игра в учебном процессе, тренинговая работа, а также групповая работа.

1.3 Групповая работа на уроках литературного чтения как одно из средств развития коммуникативной компетентности у младших школьников

Коммуникативные универсальные учебные действия реализуются на всех учебных предметах общеобразовательной школы, начальной в том числе. Однако, по мнению ряда исследователей и, по нашему мнению, предмет «литературное чтение» в начальной школе обладает большими возможностями для продуктивного формирования коммуникативной компетентности младших школьников [8, 43]. Урок литературного чтения, как никакой другой урок, знакомит младшего школьника со словом, с возможностью реализации себя в речи и т.д.

Для развития коммуникативной компетентности на уроках литературного чтения целесообразно использовать: инсценирование отрывка, разговор двух героев произведения и т.д. [31] Так, например, при чтении по ролям дети сами могут распределять роли в группе, функции каждого члена группы,

корректировать ошибки. Тем самым вырабатывается умение слушать друг друга и понимать позицию партнера по общению/деятельности [29]. Данные умения являются составной частью коммуникативной компетентности личности.

Можно выделить некоторые достаточно общие приемы формирования коммуникативных компетентности [7]. Они могут применяться на любом учебном предмете в начальной школе и, безусловно, на уроке литературного чтения. Педагог должен:

- дать обучающимся время на обдумывание ответа;
- обратить собственное внимание и внимание учеников на каждый ответ их товарищей;
- не вносить своих исправлений и своего мнения;
- поддержать все высказывания;
- предоставить возможность учащимся задать вопросы на понимание высказывания их товарищей по поводу расхождений во мнении;
- задать уточняющие вопросы автору высказывания;
- создать атмосферу доброжелательности и уважения в общении;
- организовать целенаправленное наблюдение;
- создать ситуацию проговаривания для анализа совершенной деятельности и ее результата по поводу выполнения общего задания;
- организовать совместный общий поиск учащимся решения общей проблемы, сформулированной ими в ходе конкретного затруднения (общий поиск решения общей проблемы).

Совместная деятельность является важным способом развития коммуникативной компетентности. На уроках литературного чтения необходимо создать условия для формирования межличностных отношений.

Работой в парах называется выполнение учебного задания двумя учащимися, где есть возможность научиться взаимодействовать и общаться с одноклассником, отработать навыки совместной деятельности [53]. Для работы в паре характерно взаимодействие, совместное решение учебной (учебно-игровой) задачи, а также реализация потребности каждого ребенка в общении с

одноклассниками на уроке, формирование деловых отношений в классе. Работа в парах обуславливает наличие у каждого ученика возможности предложить свое мнение по учебному вопросу, поучаствовать в споре, обсудить разные варианты решения. Возникший при парной работе учебный диалог влечет за собой взаимообучение младших школьников [7].

Работа в парах знакомит младших школьников с различными правилами общения (рис. 5) [7]:



Рисунок 5 – Правила общения младших школьников, познаваемые в парной учебной работе

Парная работа может быть организована как при изучении нового материала, так и при повторении, закреплении, контроля знаний, то есть на любом этапе, любом виде урока [7].

Работа в паре формирует у младшего школьника такие важные качества и умения, как [53]:

- желание участвовать в совместной деятельности, уверенность в успехе, ощущение положительных эмоций от удачной совместной деятельности;
- умение презентовать себя – рассказывать о себе, своих возможностях;
- умение строить деловые отношения в совместной деятельности на уроке (принимать цель совместной деятельности и сопроводительные указания к ней,

разделять обязанности, согласовывать способы достижения предложенной цели).

Отметим, что, как правило, парная работа очень нравится младшим школьникам: им нравится возможность свободного общения и свободы поведения (в определенных границах) на уроке, нравится возможность высказаться при наличии стеснения выступления перед аудиторией всего класса и т.д. И.М. Витковской было проведено эмпирическое исследование, которое показало, что младшие школьники предпочитают формы работы, организующие совместную деятельность. Этому выбору служат следующие причины: увеличение результативности учения, возможность получения помощи от одноклассников, возможность оказывать помощь другим, реализация потребности в самовыражении, овладение навыками сотрудничества, совершенствование межличностных отношений [6].

Парная, а также групповая работа на уроках литературного чтения все же должна предваряться формированием у младших школьников ряда других коммуникативных умений: например, чтобы работать в паре или группе, младший школьник должен обладать умением задавать вопросы, их комментировать, умением логичного и последовательного рассказывания, умением высказываться образно, кратко и ярко, умение вступать в контакт с собеседником и пр.

Работа в парах является подготовительным этапом для более сложной формы общения – групповой. Е.Н. Щуркова определяет групповую деятельность как «организованное взаимодействие двух или более индивидов как совокупного субъекта с миром, объединенных единой целью и совместными усилиями по ее достижению» [55, с. 3]. Это довольно общее понятие, поэтому в рамках данной работы уместнее использовать понятие «групповая форма обучения», понимая под ним форму организации деятельности учащихся, при которой в классе создаются небольшие группы для совместной учебной работы.

Групповая форма организации учебной деятельности предполагает выполнение одинаковых или дифференцированных заданий малыми группами

учащихся (2-6 человек) при их сотрудничестве внутри группы и при опосредованном руководстве учителя [6]. Г.А. Цукерман называет групповую работу областью «детской полусамостоятельности» - здесь не нужна помощь взрослого, главным является становление рефлексии [5]. Исследовательницей предлагается такая схема групповой работы (рис. 6):

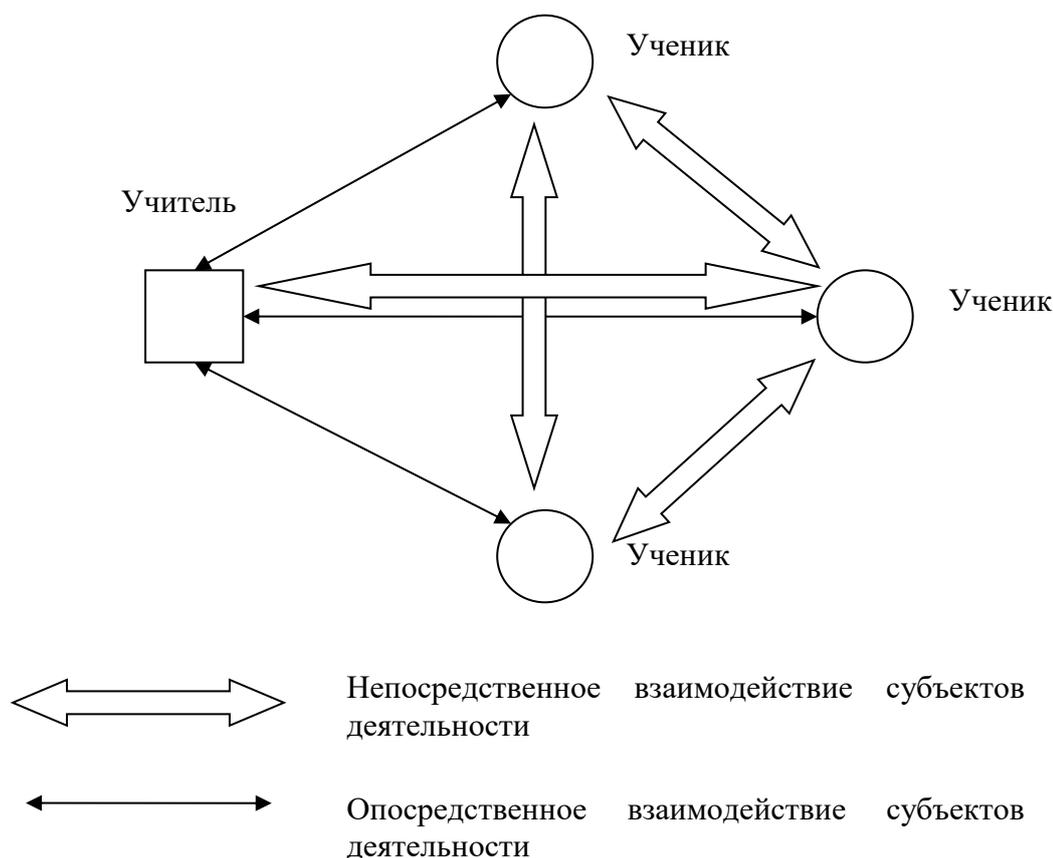


Рисунок 6 – Схема групповой работы в учебном процессе

Целями учебной групповой работы как на уроках литературного чтения, так и на любом другом уроке являются [47]:

- активное включение каждого ученика в процесс усвоения учебного материала;

- обеспечение каждому ученику эмоциональной и содержательной поддержки, без которой может развиваться школьная тревожность, исказиться становление характера и пр.;

– обеспечение каждому ученику возможности самоутверждения, возможности пробы собственных сил в микропорах, в которых нет ни огромного авторитета педагога, ни подавляющего внимания всего класса;

– обеспечение каждому ученику возможности получения опыта выполнения тех рефлексивных учительских функций, которые составляют основу умения (у первоклассников это функции контроля и оценки, а позже - целеполагание);

– получение учителем возможности дополнительных мотивационных средств вовлечения детей в содержание обучения.

А задачи групповой работы на уроках литературного чтения ориентированы на активизацию познавательной деятельности младших школьников, развитию у них навыков самостоятельной учебной деятельности, а также развитию умения успешного общения, умения слушать и слышать собеседника, совершенствовать межличностные отношения в классе, сопереживать одноклассникам и взрослым и т.д. [47]

Работа в парах и группах помогает организации общения, т.к. каждый ребёнок имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником. Одно из главных условий организации диалога – это создание атмосферы доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания, сотворчества равных и разных. Участие детей в играх и упражнениях обеспечивает возникновение между детьми доброжелательных отношений, а групповая поддержка вызывает чувство защищённости, и даже самые робкие и тревожные дети преодолевают страх [4].

Работа в группах – это не только большая численность участников, но и более сложная форма взаимодействия. В групповой работе развиваются качества и умения ученика как субъекта учебного процесса, так как работа в группе обучает [53]:

– восприятию и принятию учебной задачи;

– достижению договоренности о способах, последовательности, очередности выполнения;

- ориентации на получение совместного результата, зависящего от вклада каждого члена группы;
- оцениванию полученного результата, сравнению его с поставленной задачей;
- выражению своего эмоционального отношения к процессу выполнения задания, а также анализу и оцениванию полученному опыту межличностного взаимодействия.

К групповым заданиям, используемым на уроке, предъявляются определенные требования – к их цели, содержанию, функциям, учебному материалу (рис. 7).

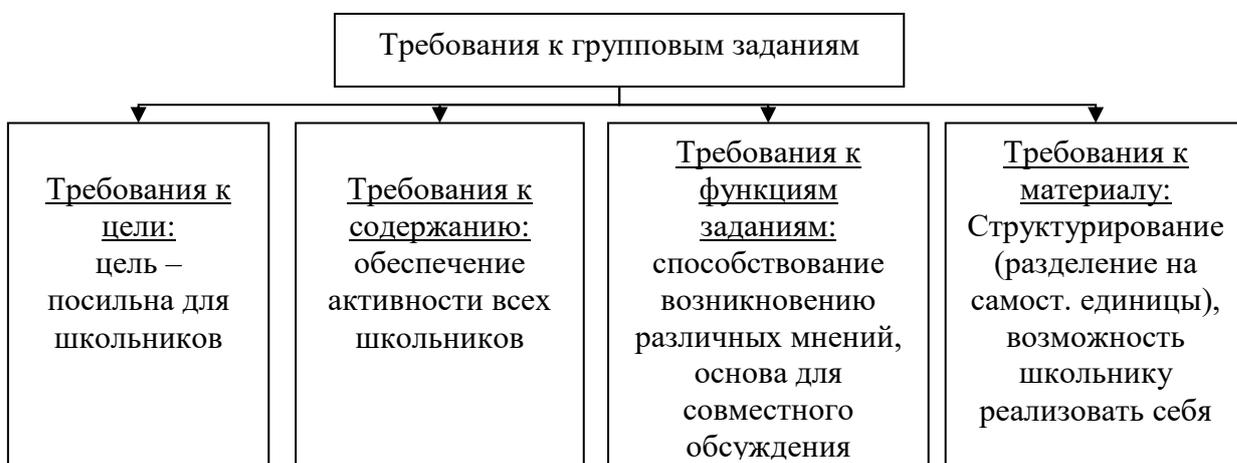


Рисунок 7 – Требования к групповым заданиям

Также важно отметить требования к формированию группы для групповой работы, как гетерогенность по учебным возможностям и психологическим особенностям детей, учет желаний учащихся и межличностных отношений при комплектовании групп, временный характер группы, требования к оптимальной величине группы (3-4 человека), наличие внутри группы консультанта (хорошо успевающего ученика) [6]. Поэтому мы можем сделать вывод о том, что группообразование – очень важный процесс, и от его успешности может зависеть эффективность процесса формирования компетенций младших школьников.

В этой связи рассмотрим принципы формирования групп младших школьников:

– создание групп (а также определение их состава) на различных этапах урока в соответствии с дидактическими, психологическими и управленческими целями педагога и результатами контроля;

– время существования группы равно времени, отведенному на решение предложенной учебной задачи;

– группа получает задачу на ограниченное время и по истечении этого времени отчитывается о результатах работы.

Также следует обратить внимание на организацию общения в группе [4]. Выстраивая отношения, можно выделить некоторые правила ведения диалога:

– любое мнение ценно;

– ты имеешь право на любую реакцию, кроме невнимания;

повернись так, чтобы видеть лицо говорящего, хочешь говорить – подними руку;

– дай возможность другому высказать своё мнение, а себе – понять его;

– обращение начинается с имени;

– критика должна быть тактичной;

– отсутствие результата – тоже результат;

– голос – твой божественный дар, умей им владеть.

Для организации диалога с автором художественного произведения необходима организация читательской деятельности, которая включает [4]:

– эмоциональное вслушивание;

– вычитывание;

– выразительное чтение;

– сочинения, рисование, инсценировки.

Результатом организации чтения, как диалога с автором и освоения ребёнком позиции настоящего читателя считается:

1. Владение детьми способами понимания художественного произведения

2. Умения выразительно читать.

3. Стремление выразить и грамотно оформить свои суждения о произведении в устной речи.

4. Расширение читательского кругозора.

5. Развитие «чувства языка» и литературного вкуса.

6. Формирование коммуникативных способностей.

Технологический процесс групповой работы на любом уроке в начальной школе, в т.ч. и на уроке литературного чтения, складывается из следующих элементов (рис. 8) [29]:

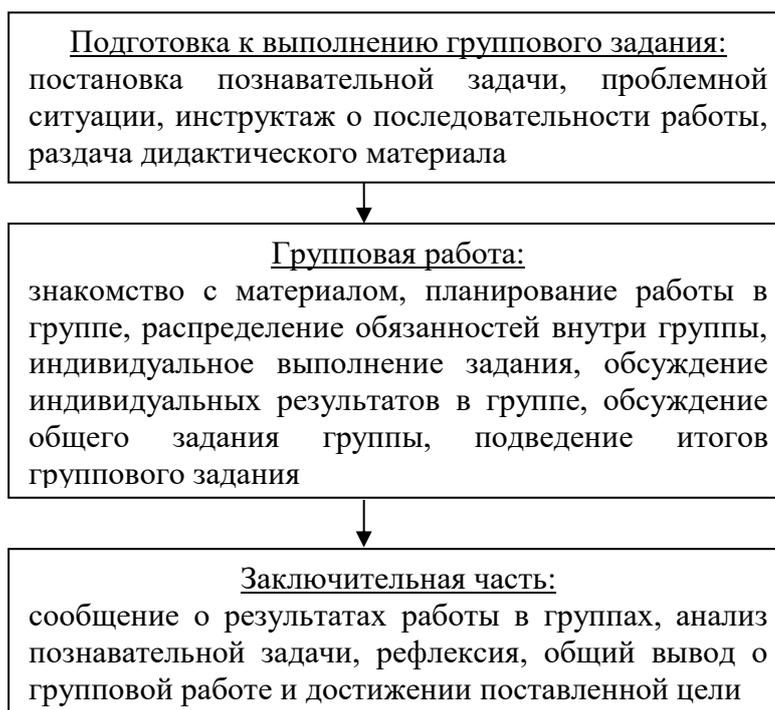


Рисунок 8 – Технологический процесс групповой работы

Соблюдение педагогом требований к технологическому процессу групповой работы также влияет на эффективность процесса формирования компетенций младших школьников, в частности, - коммуникативной.

И парная, и групповая форма учебной деятельности являются видами совместной деятельности. Итак, совместная деятельность в отношении развития коммуникативной компетентности младших школьников обладает такими функциями:

1. Развивающая функция: в процессе совместной деятельности младших школьников в учебном процессе развиваются навыки общения, взаимопомощь, самоконтроль, взаимоконтроль, рефлексия, умение переводить индивидуально

принятую задачу в коллективную и выступать в разных социальных ролях. Также в процессе работы в группе у младших школьников формируются социальные ценности.

2. Воспитательная функция: групповая работа имеет воспитательное влияние на личность младшего школьника. Ощущение ответственности группы и каждого ее члена помогает младшим школьникам сплотиться, создать тесные внутригрупповые и межгрупповые контакты.

3. Диагностическая функция: эта функция в большей степени относится к деятельности педагога, который обладает возможностью осуществлять оперативный анализ на уроке: он замечает межличностные отношения младших школьников, существующие в классе, личностно-смысловые отношения (эмпатия, радость и пр.), эмоциональных и деловых лидеров, отвергнутых и предпочитаемых.

4. Интегративная функция: в процессе совместной работы могут интегрироваться разные виды деятельности (труд, игра, наблюдение и т.д.), могут быть использованы знания в конкретной практической деятельности, формируются отношения в триаде «учитель-ученик-ученики».

5. Коррекционная функция: в процессе совместной деятельности у младших школьников формируется чувство защищенности перед незнакомой ситуацией (если ученик, к примеру, тревожный), у них появляется возможность учиться и общаться с разными одноклассниками.

В заключении данного параграфа, отметим, что предмет литературного чтения в начальной школе совместно с использованием в рамках его парной и групповой работы обладает большими возможностями для продуктивного формирования коммуникативной компетентности младших школьников. Парная и групповая работа обладают большим значением для психического развития младшего школьника: работа в паре/группе – это взаимодействие, это совместное решение учебной (учебно-игровой) задачи, это реализация потребности каждого ребенка в общении с одноклассниками на уроке, формирование деловых отношений в классе. Социальный опыт общения внутри

пары/группы (межличностное и внутригрупповое общение, опыт решения микроспор и конфликтных ситуаций, опыт презентации себя и своего мнения и пр.) способствует формированию коммуникативной компетентности. Младший школьник не только получает коммуникативные знания – когда учитель, к примеру, объясняет правила общения в группе при выполнении учебного задания, но и применяет их на практике (формируется коммуникативное умение), выстраивает собственное отношение к данному опыту.

Выводы по I главе

1. Проблема компетентности активно разрабатывается в современной науке, однако практически все вопросы, связанные с ней, не имеют однозначной трактовки. Это касается:

– истории возникновения понятия компетентность;

– трактовки понятий компетентности и компетенций: существует огромное количество толкований данных научных категорий, но мы под ними будем понимать следующее: компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

– вопроса соотношения компетентности и компетенций: выделяют три основных подхода: понятия компетентности и компетенций тождественны; компетенция – как составная часть компетентности; компетенция – круг полномочий определенного лица, перечень социальных требований к его деятельности в определенной сфере, а компетентность – обобщенная способность личности к деятельности.

2. Также нами проанализированы особенности развития коммуникативной компетентности у младших школьников. В общем, коммуникативная компетентность – это определенный уровень развития личностных качеств, черт, свойств и форм поведения, которые реализуются в процессе общения посредством коммуникативных знаний, коммуникативных умений и коммуникативных навыков (О.В. Карунная). На развитие коммуникативной компетентности у младшего школьника во многом влияет детский ученический коллектив: именно в коллективе у ребенка появляется опыт межличностного общения (наличие которого обеспечивает полноценное и гармоничное психическое развитие личности ребенка), понимание социальных норм и

ограничений и пр. Коммуникативная компетентность является фактором личностного развития младшего школьника, условием его саморегуляции. Существуют различные пути формирования коммуникативной компетентности младших школьников. Мы акцентировали внимание на групповой работе как средстве развития коммуникативной компетентности, так как ситуация обучения в целом является ситуацией взаимодействия, ситуацией совместной деятельности.

3. Предмет литературного чтения представляет собой один из ведущих видов речевой деятельности учащихся, позволяющих погрузиться в самостоятельную учебно-познавательную деятельность, действовать автономно и в процессе чтения совершенствовать умения поиска, хранения, передачи и использования информации, а также совершенствовать языковые навыки в целом и коммуникативную компетенцию в частности. Парная и групповая работа на этих уроках обладает большим значением для психического развития младшего школьника: работа в паре/группе – это взаимодействие, это совместное решение учебной (учебно-игровой) задачи, это реализация потребности каждого ребенка в общении с одноклассниками на уроке, формирование деловых отношений в классе.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Исследование актуального уровня развития коммуникативной компетентности у младших школьников

В рамках экспериментальной главы нашей целью являлось исследование особенностей коммуникативной компетентности младших школьников. В основе нашего исследования лежит гипотеза: процесс развития коммуникативной компетентности у младших школьников будет более эффективным, если на уроках литературного чтения будет организована групповая работа, включающая развитие умений: осознанно и произвольно строить речевое высказывание, аргументировать собственную точку зрения, формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей. Для первого этапа проверки данной гипотезы был реализован констатирующий этап, в рамках которого мы высказали предположение о том, что у младших школьников коммуникативная компетентность развита недостаточно.

Задача констатирующего среза: выявить особенности развития коммуникативной компетентности у младших школьников.

Выборку исследования составили два четвертых класса "МБОУ СОШ №145" 4 «И» класс (общая численность учеников – 28 чел.) и 4 «Б» (общая численность учеников – 23 чел.).

Для измерения уровня коммуникативной компетентности нами использовались контрольные задания, разработанные для четвертого класса, направленные на оценку уровня сформированности общих умений коммуникации. В общем под умениями коммуникации понимаются те умения, которые позволяют человеку оформлять свои мысли в тексты и понимать содержание чужих текстов [13, с. 7]. О.В. Запятой при таком подходе выделяются такие общие умения коммуникации [Запятая]:

1. Умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание, точно, компактно, без искажения;
2. Умение слушать, вникать в суть услышанного;
3. Умение формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей;
4. Умение аргументировать собственную точку зрения;
5. Умение оформить свои мысли в письменный текст.

Для диагностики коммуникативной компетентности у учащихся четвертых классов мы использовали инструментарий, предложенный О.В. Запятой, - специализированные контрольные работы (контрольные работы разработаны педагогами СШ № 9 Дивногорска под руководством лаборатории методологии и центром мониторинга качества образования Красноярского Института повышения квалификации работников образования).

Цель контрольной работы, предлагаемой учащимся четвертых классов, - проверка уровня сформированности общих умений коммуникаций.

Работа рассчитана на два академических часа (80 мин.).

Шкала оценки: выставляется в баллах, для каждого задания баллы индивидуальны. Ведется отдельный подсчет суммы баллов по группам умений, связанных с восприятием, пониманием и воспроизведением. Сумма набранных баллов позволяет делать выводы об уровне сформированности:

- а) умений коммуникации, связанных с восприятием;
- б) понимающих умений;
- в) умений, связанных с письменным и устным воспроизведением;
- г) общих умений коммуникации в целом.

Контрольная работа включает в себя 8 заданий, из них:

- 1 и 7 задания – выполняются в парах постоянного состава методом взаимопроверки, оцениваются значениями «+» или «0»;
- 2-6, 8 задания – выполняются индивидуально.

Нами в практическом исследовании умений коммуникации младших школьника использовано два варианта контрольной работы – одна

использовалась в констатирующем срезе, вторая – в контрольном.

Для данных контрольных работ разработана шкала оценки сформированности общих умений коммуникации (таб. 2) [13, с. 48]:

Таблица 2 – Шкала оценки сформированности общих умений коммуникации

Восприятие	Понимание	Воспроизведение
9-10 б. – умение полностью сформировано;	8 б. – умение полностью сформировано;	8 б. – умение полностью сформировано;
7-8 б. – высокий уровень сформированности;	7 б. – высокий уровень сформированности;	7 б. – высокий уровень сформированности;
5-6 б. – средний уровень сформированности;	5-6 б. – средний уровень сформированности;	5-6 б. – средний уровень сформированности;
2-4 б. – низкий уровень сформированности;	2-4 б. – низкий уровень сформированности;	2-4 б. – низкий уровень сформированности;
0-1 б. – умение несформировано.	0-1 б. – умение несформировано.	0-1 б. – умение несформировано.

Кодификатор элементов содержания представим в таблице 3 [13, с. 48]:

Таблица 3 – Кодификатор элементов содержания

	Умение работать с текстом	№ заданий	Баллы
Восприятие	умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание, точно, компактно, без искажения	1	0-10
	нахождение информации, заданной в тексте в явном виде	2	
Понимание	умение выделять главное от второстепенного	3, 5	0-8
	умение формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей	6	
	умение найти информацию, заданную в тексте в неявном виде	4а	
	умение аргументировать собственную точку зрения	4б	
Воспроизведение	устное воспроизведение прочитанного (сохранение логики изложения) и умение слушать, вникать в суть услышанного;	7	0-8
	письменное воспроизведение прочитанного (правильное деление на абзацы при письменном воспроизведении)	8	

Результаты, полученные в процессе применения этого метода, анализировались с учётом количества баллов. Табло оценивания представим в

таблице 4 [13, с. 53]:

Таблица – 4 Табло оценивания для учителя

Задание	Критерии	Баллы	
1.Выразительное чтение	беглое	+ -	за "+" 1 балл
	без ошибок	+ -	за "+" 1 балл
	с правильной интонацией	+ -	за "+" 1 балл
	соблюдение пауз	+ -	за "+" 1 балл
2. Нахождение верных/неверных утверждений		А.	за правильный выбор 1 балл
		Б.	за правильный выбор 1 балл
		В.	за правильный выбор 1 балл
		Г.	за правильный выбор 1 балл
		Д.	за правильный выбор 1 балл
		Е.	за правильный выбор 1 балл
3.Озаглавливание текста		вынес в заголовок главное – 1 балл	
4. Выбор главного героя и аргументация выбора		А	верно выбрал главного героя – 1 балл; неверно, не выбрал 0 баллов
		Б	аргументировал чётко – 2 балла, допустил неточность – 1 балл, не исправился – 0 баллов
5.Озаглавливание и выделение абзацев		озаглавил и разделил логически верно – 2 балла, допустил неточность – 1 балл, не справился 0 баллов	
6. Вопрос на понимание текста		сформулировал корректно вопрос и ответил на него – 2 балла, допустил неточность 1 балл, не справился 0 баллов	
7. Пересказ текста	порядок событий не нарушен	1 балл	
	события не пропущены	1 балл	
	фактических ошибок нет	1 балл	
	рассказ без посторонней помощи	1 балл	
8. Письменное воспроизведение	порядок событий не нарушен	1 балл	
	события не пропущены	1 балл	
	фактических ошибок нет	1 балл	
	рассказ без посторонней помощи	1 балл	

В Приложении 1 представим варианты 1 и 2 контрольной работы, которые были использованы на констатирующем (вариант 1) и контрольном срезе

(вариант 2).

Педагогическая диагностика умений коммуникаций по первому варианту контрольной работы была проведена нами в 4 «И» и 4 «Б» классе. В Приложении 2 представлены сводные результаты диагностики, позволяющие сделать выводы об актуальном уровне коммуникативной компетентности на этапе констатирующего среза.

Количественный анализ работ учащихся показал результаты, представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Распределение учащихся по уровням сформированности общих умений коммуникации до эксперимента (восприятие)

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
4 «И»	25	7	68	19	7	2
4 «Б»	18	4	73	17	9	2

Итак, у 25 % младших школьников 4 класса «И» (7 человек) и 18 % младших школьников 4 класса «Б» (4 человека) обладают высоким уровнем восприятия как умения общей коммуникации, т.е. ученики точно и компактно и без искажения строят свое высказывание, находят информацию данную, как в явном, так и в неявном виде; 68 % младших школьников 4 класса «И» (19 человек) и 73 % младших школьников 4 класса «Б» (17 человек) обладают средним уровнем восприятия как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся не точно, но без искажения строят свое высказывание, находят информацию в явном виде, но не могут найти информацию данную в неявном виде; 7 % младших школьников 4 класса «И» (2 человека) и 9 % младших школьников 4 класса «Б» (2 человека) обладают низким уровнем восприятия как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся искажают и не могут точно и компактно строить свое высказывание, не могут найти информацию данную, как в явном, так и в неявном виде. Мы видим, что явно преобладает средний уровень восприятия и в

4 классе «И», и в 4 классе «Б». Полученные данные отражены в диаграмме.

Диагностика уровня восприятия как умения общей коммуникации до формирующей работы показала следующие результаты (рис. 9):

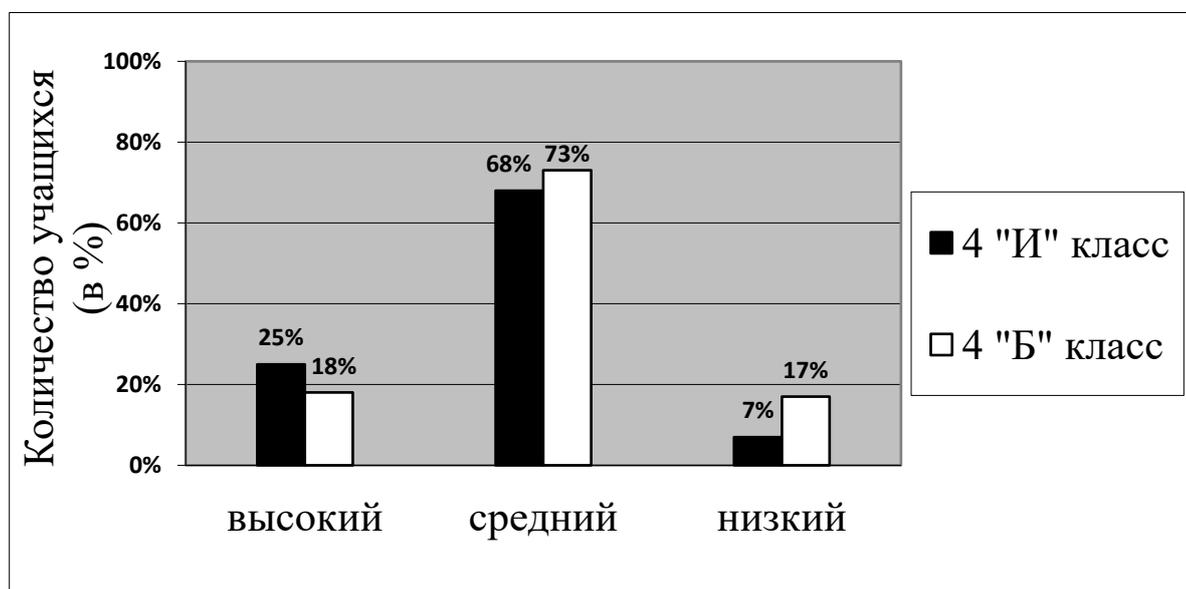


Рисунок 9 – Результаты диагностики уровня восприятия как умения общей коммуникации до эксперимента

Количественный анализ работ учащихся показал результаты, представленные в таблице 6.

Таблица 6 – Распределение учащихся по уровням сформированности общих умений коммуникации до эксперимента (понимание)

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
4 «И»	18	5	32	9	50	10
4 «Б»	14	3	43	10	43	10

Итак, 18 % младших школьников 4 класса «И» (5 человек) и 14 % младших школьников 4 класса «Б» (3 человека) обладают высоким уровнем понимания как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся точно выделяют главное от второстепенного в тексте, могут формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей и аргументировать свою точку зрения; 32 % младших

школьников 4 класса «И» (9 человек) и 43 % младших школьников 4 класса «Б» (10 человек) обладают средним уровнем понимания как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся частично выделяют главное от второстепенного в тексте, не всегда могут формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей и неточно аргументировать свою точку зрения; 50 % младших школьников 4 класса «И» (14 человек) и 43 % младших школьников 4 класса «Б» (10 человек) обладают низким уровнем понимания как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся не выделяют главное от второстепенного в тексте, не могут формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей и не могут аргументировать свою точку зрения. Мы видим, что в 4 классе «И» явно преобладает низкий уровень понимания, а в 4 классе «Б» средний и низкий уровни понимания. Полученные данные отражены в диаграмме.

Диагностика уровня понимания как умения общей коммуникации до формирующей работы показала такие результаты (рис. 10):

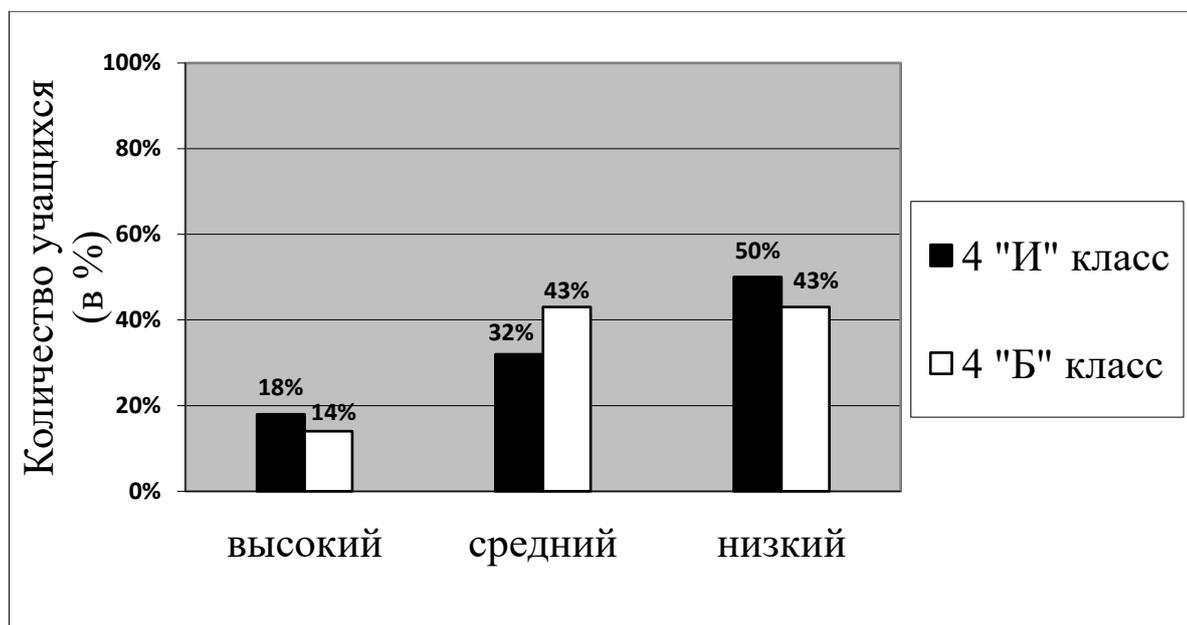


Рисунок 10 – Результаты диагностики уровня понимания как умения общей коммуникации до эксперимента

Количественный анализ работ учащихся показал результаты, представленные в таблице 7.

Таблица 7 – Распределение учащихся по уровням сформированности общих умений коммуникации до эксперимента (воспроизведение)

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
4 «И»	22	6	25	7	53	15
4 «Б»	22	5	26	6	52	12

Итак, 22 % младших школьников 4 класса «И» (6 человек) и 22 % младших школьников 4 класса «Б» (5 человек) обладают высоким уровнем воспроизведения как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся сохраняют логику изложения, выделяют смысловые блоки текста без подсказок, используют слова автора, служащие раскрытию замысла, полностью вникают в суть услышанного; 25 % младших школьников 4 класса «И» (7 человек) и 26 % младших школьников 4 класса «Б» (6 человек) обладают средним уровнем воспроизведения как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся частично сохраняют логику изложения, выделяют смысловые блоки сообщения с помощью подсказок, не совсем точно устанавливают связь между основной мыслью и деталями текста, не используют слова автора, служащие раскрытию замысла; 53 % младших школьников 4 класса «И» (15 человек) и 52 % младших школьников 4 класса «Б» (12 человек) обладают низким уровнем воспроизведения как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся не сохраняют логику изложения, выделяют смысловые блоки сообщения с помощью подсказок, не устанавливают связь между основной мыслью и деталями текста, не вникают в суть услышанного. Мы видим, что явно преобладает низкий уровень воспроизведения и в 4 классе «И», и в 4 классе «Б». Полученные данные отражены в диаграмме.

Диагностика уровня воспроизведения как умения общей коммуникации до формирующей работы показала такие результаты (рис. 11):

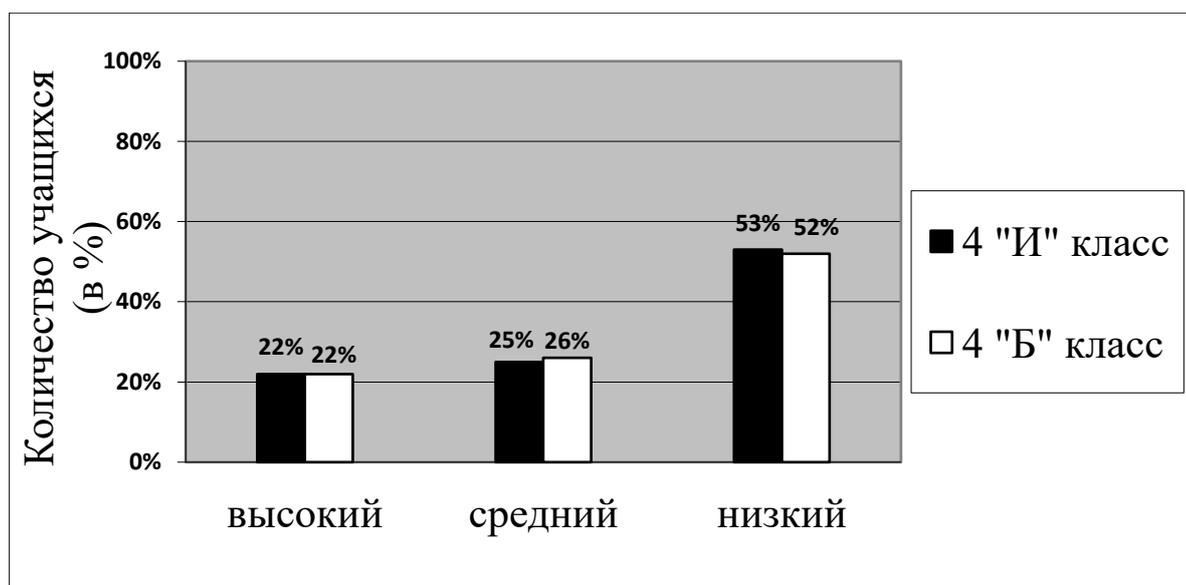


Рисунок 11 – Результаты диагностики уровня воспроизведения как умения общей коммуникации до эксперимента

Количественный анализ работ учащихся показал результаты, представленные в таблице 8.

Таблица 8 – Распределение учащихся по уровням сформированности общих умений коммуникации до эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
4 «И»	21	6	42	12	37	10
4 «Б»	17	4	48	11	35	8

Итак, 21 % младших школьников 4 класса «И» и 17 % младших школьников 4 класса «Б» обладают высоким уровнем умения общей коммуникации, т.е. 42 % младших школьников 4 класса «И» и 48 % младших школьников 4 класса «Б» обладают средним уровнем умения общей коммуникации, 37 % младших школьников 4 класса «И» и 35 % младших школьников 4 класса «Б» обладают низким уровнем умения общей коммуникации. Мы видим, что у учащихся 4 класса «И» и 4 класса «Б» выявлены средний и низкий уровни общих умений коммуникации. Полученные данные

отражены в диаграмме.

Диагностика общего уровня развития общих умений коммуникаций до формирующей работы показала такие результаты (рис. 12):

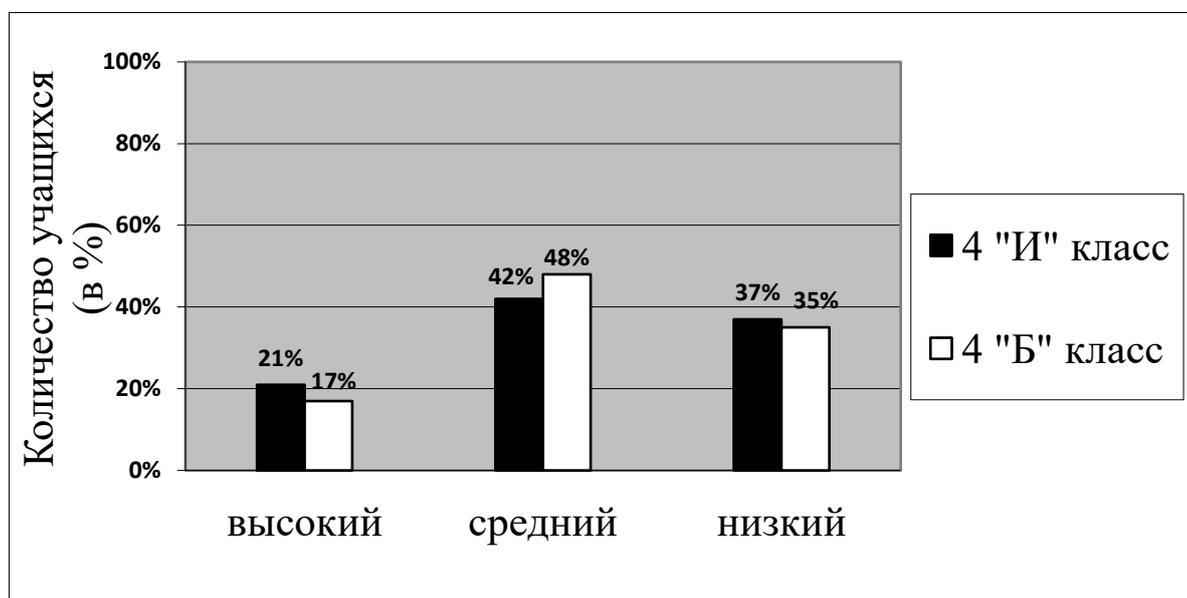


Рисунок 12 – Результаты диагностики уровня общих умений коммуникации до эксперимента

Для обработки и интерпретации полученных диагностических данных целесообразно использовать общепринятые методы математической статистики. Результаты диагностики получены по бальной шкале измерения, что обуславливает необходимость использования непараметрических методов расчета. Будем использовать критерий Манна-Уитни.

Сравнение выборок будет проводиться по трем показателям умений общей коммуникации: восприятие, понимание, воспроизведение.

Для того, чтобы расчет по критерию Манна-Уитни был возможен, необходимо сравнить, первым делом, количественные результаты (восприятие) – Приложение 2. Расчет критерия Манна-Уитни проводился автоматически (этап ранжирования представлен в таб. 9), было получено следующее эмпирическое значение критерия – 289.5.

Таблица 9 – Этап ранжирования (восприятие)

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	5	11.5	6	29.5
2	9	49	2	2
3	6	29.5	6	29.5
4	8	44	5	11.5
5	6	29.5	5	11.5
6	5	11.5	8	44
7	5	11.5	9	49
8	6	29.5	6	29.5
9	8	44	6	29.5
10	6	29.5	6	29.5
11	5	11.5	5	11.5
12	6	29.5	2	2
13	10	51	9	49
14	6	29.5	6	29.5
15	5	11.5	6	29.5
16	6	29.5	5	11.5
17	6	29.5	5	11.5
18	6	29.5	6	29.5
19	8	44	5	11.5
20	2	2	8	44
21	5	11.5	5	11.5
22	5	11.5	6	29.5
23	8	44	6	29.5
24	8	44		
25	6	29.5		
26	3	4		
27	6	29.5		
28	6	29.5		
Суммы:		760.5		565.5

Критические значения при данных объемах выборок равны: при $p \leq 0.01 = 198$, при $p \leq 0.05 = 234$.

График выглядит следующим образом (рис. 13):



Рисунок 13 – График значимости

Из графика видно, что не существует достоверных различий между изучаемыми выборками по исследуемому признаку на обоих уровнях значимости, т.е. не существует различий между уровнем развития восприятия как умения общей коммуникации у учащихся 4 класса «И» и 4 класса «Б».

По той же схеме проверке подверглись результаты диагностики уровня понимания и воспроизведения как общих умений коммуникаций:

1. понимание: эмпирическое значение критерия – 310 при критических значениях: при $p \leq 0.01 = 198$, при $p \leq 0.05 = 234 \Rightarrow$ не существует различий между уровнем развития понимания как умения общей коммуникации у учащихся 4 класса «И» и 4 класса «Б»;

2. воспроизведение: эмпирическое значение критерия – 289 при критических значениях: при $p \leq 0.01 = 198$, при $p \leq 0.05 = 234 \Rightarrow$ не существует различий между уровнем развития воспроизведения как умения общей коммуникации у учащихся 4 класса «И» и 4 класса «Б».

Можно сделать такие выводы первого констатирующего среза:

1. У учащихся четвертых классов экспериментальной и контрольной группы выявлены средний уровень восприятия, а также низкий уровень воспроизведения и понимания как общих умений коммуникаций, вследствие чего становится необходимой формирующая работа.

2. Не выявлены различия между уровнями развития восприятия, понимания, воспроизведения как умений общей коммуникации у учащихся 4 «И» и 4 «Б» класса.

Таким образом, полученные на этапе констатирующего среза результаты подчеркивают актуальность проблемы исследования, поскольку демонстрируют в основном средний и низкий уровни сформированности общих умений коммуникации.

В качестве экспериментального класса мы выбираем 4 класс «И», поскольку у учащихся не выявлены различия между уровнями развития восприятия, понимания, воспроизведения как умений общей коммуникации.

2.2 Развитие коммуникативной компетентности у младших школьников в процессе организации групповой формы работы на уроках литературного чтения

Результаты первого констатирующего среза предопределили необходимость формирующей работы по развитию коммуникативной компетентности у учащихся начальной школы. С этой целью был разработан комплекс уроков, включающий разные формы групповой работы, направленные на развитие коммуникативной компетентности учащихся.

Цель программы формирующего эксперимента заключается в развитии коммуникативной компетентности младших школьников в процессе организации форм групповой работы.

Задачи программы:

- развитие связной речи младших школьников;
- формирование умения воспринимать устную и письменную речь;
- формирование умения понимать устную и письменную речь;
- формирование умения воспроизводить устную и письменную речь.

Средства развития коммуникативной компетентности: парная и групповая работа.

Программа включает в себя пятнадцать уроков, которые были реализованы на классных занятиях (Приложение 3): с периодичностью – три раза в неделю на протяжении пяти недель.

Нами использовались следующие виды групповой работы:

- парная работа (когда двое учащихся выполняют какое-либо задание, сотрудничая друг с другом);
- групповая работа (предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога).

В процессе групповой работы предлагались такие виды заданий:

– единое групповое задание (учащиеся в малых группах совместно выполняют задание, одинаковое для всех групп);

– дифференцированное групповое задание (у каждой группы свое задание, но все они подчинены единой цели).

Были выделены общие умения коммуникации для оценивания результата деятельности младших школьников:

1. Умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание, точно, компактно, без искажения.

2. Умение слушать, вникать в суть услышанного.

3. Умение формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей.

4. Умение аргументировать собственную точку зрения.

5. Умение оформить свои мысли в письменный текст.

Общие умения коммуникации включают в себя следующие микроумения:

Умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание, точно, компактно, без искажения.

– выбирать объем высказывания в зависимости от ситуации и цели общения;

– определять границы содержания темы;

– сформулировать название (тему) своего текста четко, компактно;

– при изложении мыслей придерживаться темы;

– при изложении мысли придерживаться определённого плана;

– грамматически правильно связывать слова в предложении, предложения

в текст;

– излагать мысли тезисно;

– формулировать выводы из собственного текста;

– подбирать к тезисам соответствующие примеры, факты, аргументы;

– пользоваться первоисточниками (делать ссылки, цитировать)

– подбирать соответствующие выразительные средства для изложения мысли.

Умения слушать, вникать в суть услышанного и поставить вопрос к услышанному и аргументировать свою точку зрения.

- поставить цель слушания, самоопределиться к слушанию;
- концентрировать внимание при слушании;
- выделять в слушаемом тексте понятное и непонятное;
- сформулировать вопрос к тому, что непонятно в тексте (вопрос на понимание слушаемого текста);
- выделять смысловые темы текста;
- выделять главную мысль (мысли) текста;
- понимать ситуацию общения (цели, мотивы, поступки участников общения) и адекватно реагировать;
- извлекать из текста информацию, данную в явном виде;
- извлекать информацию, данную в неявном виде;
- сформулировать вопрос, направленный на обсуждение слушаемого текста;
- высказать свое мнение относительно слушаемого текста;
- аргументировать свою точку зрения.

Умения оформить свои мысли в письменный текст.

- писать;
- сформулировать название (тему) своего текста четко, компактно;
- определить границы содержания темы;
- выбирать объем текста в зависимости от ситуации и цели общения;
- составлять разные виды плана (простой, сложный, тезисный);
- при изложении мыслей придерживаться темы;
- при изложении мысли придерживаться определенного плана;
- оформлять мысли тезисно;
- подобрать к тезису соответствующие примеры, факты, аргументы;

– имеющиеся факты, примеры, доказательство обобщить и оформить
выводы;

– пользоваться первоисточниками (делать ссылки, цитировать);

– подобрать соответствующие выразительные средства для изложения
мысли;

– грамматически правильно связывать слова в предложении, предложения
в текст.

На основании критериев, разработанных О.В. Запятой, уроки были
сгруппированы по разделам: план и анализ текста, выразительное чтение, чтение
по ролям, составление текста.

На уроках литературного чтения в экспериментальном классе с детьми
была проведена предварительная работа по уяснению учащимися задач,
способов работы, форм предъявления результата до момента объявления
задания: «а сейчас мы будем работать в парах/группах». Детям были предложены
некоторые правила-ориентиры работы на уроке, при работе в парах и группах:

– Любое мнение ценно;

– Ты имеешь право на любую реакцию, кроме невнимания;

– Повернись так, чтобы видеть лицо говорящего;

– Хочешь говорить с учителем – подними руку;

– Дай возможность другому высказать свое мнение, а себе – понять его;

– Обращение начинается с имени;

– Критика должна быть тактичной и пр.

Группы комплектовались педагогом при учете двух факторов: успехи в
учебной деятельности и характер межличностных отношений.

Риском групповой работы являлось неравномерное распределение ролей,
различия в активности позиций учеников (нередки случаи, когда один участник
группы брал на себя лидерство, либо навязывая группе свою точку зрения, либо
действуя из-за иждивенческой позиции других участников группового
взаимодействия). Профилактическим мероприятием в отношении этого риска
явилось введение дополнительного условия в групповую работу: спросить

произвольно любого члена группы и по его ответу оценить работу всей группы.

Успех эффективной работы во многом зависел от того, каким образом были распределены роли в группе, поэтому сначала был определен список ролей, а затем происходило их распределение:

1. Организатор – отвечает за работу группы в целом.
2. Секретарь – записывает от лица группы.
3. Контролер времени – следит за временем.
4. Контролер порядка – следит за порядком и сохранением рабочего шепота.
5. «Почемучка» - задает уточняющие вопросы.

На протяжении всего эксперимента младшие школьники вели «Рефлексивный дневник». Рефлексия проходила в два этапа, первый этап – обсуждение, подведение итогов по произведению, а второй этап – дневник, в котором ученик анализирует зависимость между успешным выполнением работы и взаимодействием с другими учениками.

Дневник. Фамилия Имя.

1 день.

1. Как ты думаешь, что у тебя удалось хорошо, а что не очень? Почему не удалось?
2. С какими трудностями ты столкнулся, работая на занятиях в паре/группе?
3. Что ты делал, чтобы справиться с возникшими трудностями? К кому обращался за помощью? Как ты обращался за помощью?

Ученики достаточно быстро включились в групповую работу; в большинстве случаев были активны и довольны ситуациями взаимодействия с одноклассниками в условиях урока. Школьники не всегда оказывались довольны предлагаемым составом группы, два-три раза даже осуществлялись его корректировки, но в целом проведенную работу можно оценить, как успешную. Учащиеся не только познакомились с формой групповой работы над учебным заданием, но и получили практические навыки работы в группе – распределение

ролей, ответственности и пр., и т.д.

2.3 Анализ результатов формирующего эксперимента

Для определения эффективности проведенной формирующей работы нами осуществлен второй констатирующий (контрольный) срез уровня развития коммуникативной компетентности в экспериментальной (4 «И») и контрольной (4 «Б») группе. В Приложении 4 представлены сводные результаты диагностики, позволяющие сделать выводы об актуальном уровне коммуникативной компетентности в экспериментальной и контрольной группе на этапе второго констатирующего среза.

Количественный анализ работ учащихся показал результаты, представленные в таблице 10.

Таблица 10 – Распределение учащихся экспериментального (4 «И») и контрольного (4 «Б») классов по уровням сформированности общих умений коммуникации после эксперимента (восприятие)

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
Экспериментальный	61	14	32	9	7	2
Контрольный	21	4	62	14	17	4

Итак, 61 % младших школьников экспериментальной группы (14 человек) и 21 % младших школьников контрольной группы (4 человека) обладают высоким уровнем восприятия как умения общей коммуникации, т.е. ученики точно и компактно и без искажения строят свое высказывание, находят информацию данную, как в явном, так и в неявном виде; 32 % младших школьников экспериментальной группы (9 человек) и 62 % младших школьников контрольной группы (14 человек) обладают средним уровнем восприятия как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся не точно, но без

искажения строят свое высказывание, находят информацию в явном виде, но не могут найти информацию данную в неявном виде; 7 % младших школьников экспериментальной группы (2 человека) и 17 % младших школьников контрольной группы (4 человека) обладают низким уровнем восприятия как умения общей коммуникации т.е. учащиеся искажают и не могут точно и компактно строить свое высказывание, не могут найти информацию данную, как в явном, так и в неявном виде. Мы видим, что в экспериментальной группе уровень коммуникации повысился (преобладает теперь высокий уровень), а в контрольной группе – результаты остались примерно такими же (преобладает также, как и при первичной диагностике средний уровень). Полученные данные отражены в диаграмме.

Диагностика уровня восприятия как умения общей коммуникации после формирующей работы показала такие результаты (рис. 14):

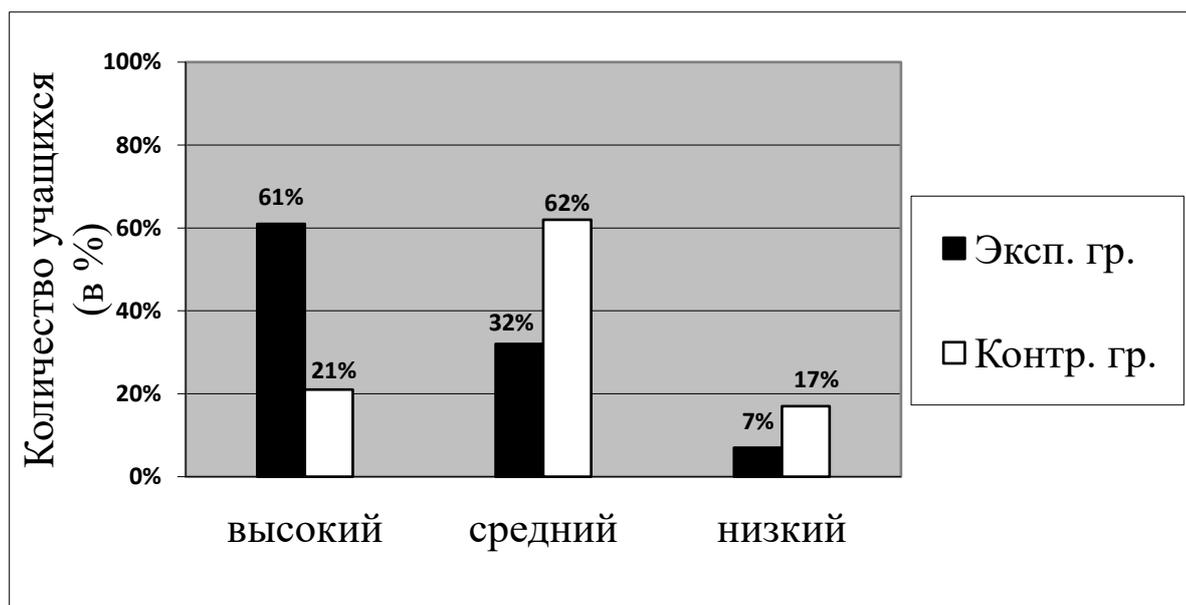


Рисунок 14 – Результаты диагностики уровня восприятия как умения общей коммуникации после эксперимента

Количественный анализ работ учащихся показал результаты, представленные в таблице 11.

Таблица 11 – Распределение учащихся экспериментального (4 «И») и контрольного (4 «Б») классов по уровням сформированности общих умений коммуникации после эксперимента (понимание)

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
Экспериментальный	39	7	47	13	14	4
Контрольный	14	3	39	9	47	11

Итак, у 39 % младших школьников экспериментальной группы (7 человек) и 14 % младших школьников контрольной группы (3 человека) обладают высоким уровнем понимания как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся точно выделяют главное от второстепенного в тексте, могут формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей и аргументировать свою точку зрения; 47 % младших школьников экспериментальной группы (13 человек) и 39 % младших школьников контрольной группы (9 человек) обладают средним уровнем понимания как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся частично выделяют главное от второстепенного в тексте, не всегда могут формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей и неточно аргументировать свою точку зрения; 14 % младших школьников экспериментальной группы (4 человека) и 47 % младших школьников контрольной группы (11 человек) обладают низким уровнем понимания как умения общей коммуникации т.е. учащиеся не выделяют главное от второстепенного в тексте, не могут формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей и не могут аргументировать свою точку зрения. Мы видим, что в экспериментальной группе уровень коммуникации повысился (преобладает теперь средний уровень), а в контрольной группе – результаты остались примерно такими же (выражен также, как и при первичной диагностике низкий уровень). Полученные данные отражены в диаграмме.

Диагностика уровня понимания как умения общей коммуникации после формирующей работы показала такие результаты (рис. 15):

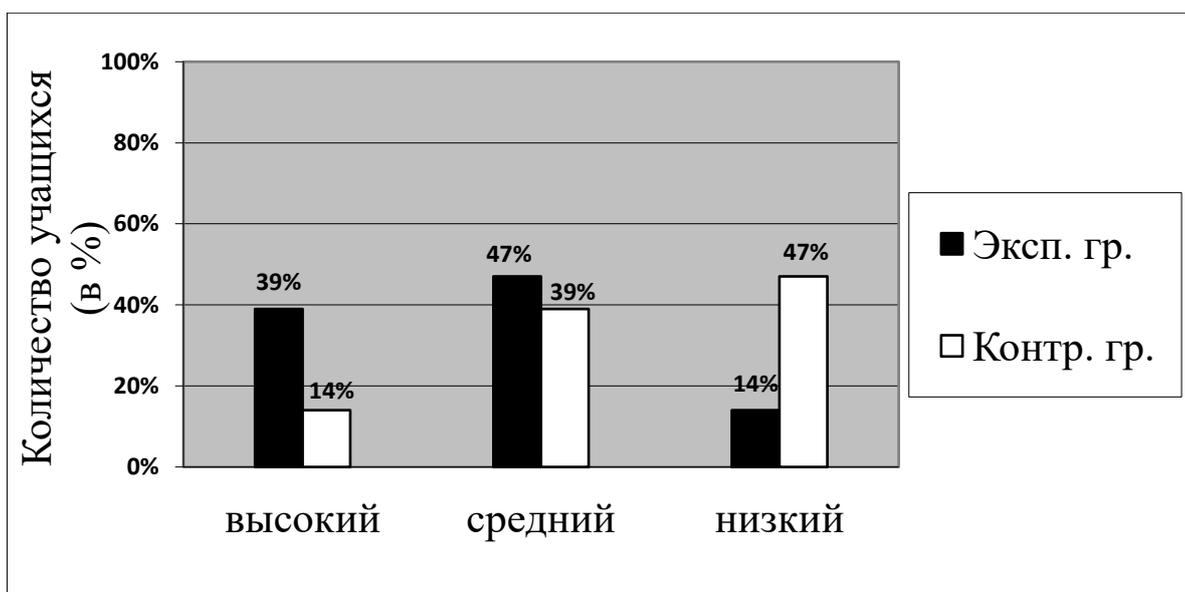


Рисунок 15 – Результаты диагностики уровня понимания как умения общей коммуникации после эксперимент

Количественный анализ работ учащихся показал результаты, представленные в таблице 12.

Таблица 12 – Распределение учащихся экспериментального (4 «И») и контрольного (4 «Б») классов по уровням сформированности общих умений коммуникации после эксперимента (воспроизведение)

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
Экспериментальный	29	5	60	17	11	3
Контрольный	17	4	30	7	52	12

Итак, 29 % младших школьников экспериментальной группы (5 человек) и 17 % младших школьников контрольной группы (4 человека) обладают высоким уровнем воспроизведения как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся сохраняют логику изложения, выделяют смысловые блоки текста без подсказок, используют слова автора, служащие раскрытию замысла, полностью вникают в суть услышанного; 60 % младших школьников экспериментальной группы (17 человек) и 30 % младших школьников контрольной группы (7 человек) обладают

средним уровнем воспроизведения как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся частично сохраняют логику изложения, выделяют смысловые блоки сообщения с помощью подсказок, не совсем точно устанавливают связь между основной мыслью и деталями текста, не используют слова автора, служащие раскрытию замысла; 11 % младших школьников экспериментальной группы (3 человека) и 52 % младших школьников контрольной группы (12 человек) обладают низким уровнем воспроизведения как умения общей коммуникации, т.е. учащиеся не сохраняют логику изложения, выделяют смысловые блоки сообщения с помощью подсказок, не устанавливают связь между основной мыслью и деталями текста, не вникают в суть услышанного. Мы видим, что в экспериментальной группе уровень коммуникации повысился (преобладает теперь средний уровень), а в контрольной группе – результаты остались примерно такими же (преобладает также, как и при первичной диагностике низкий уровень). Полученные данные отражены в диаграмме.

Диагностика уровня воспроизведения как умения общей коммуникации после формирующей работы показала такие результаты (рис. 16):

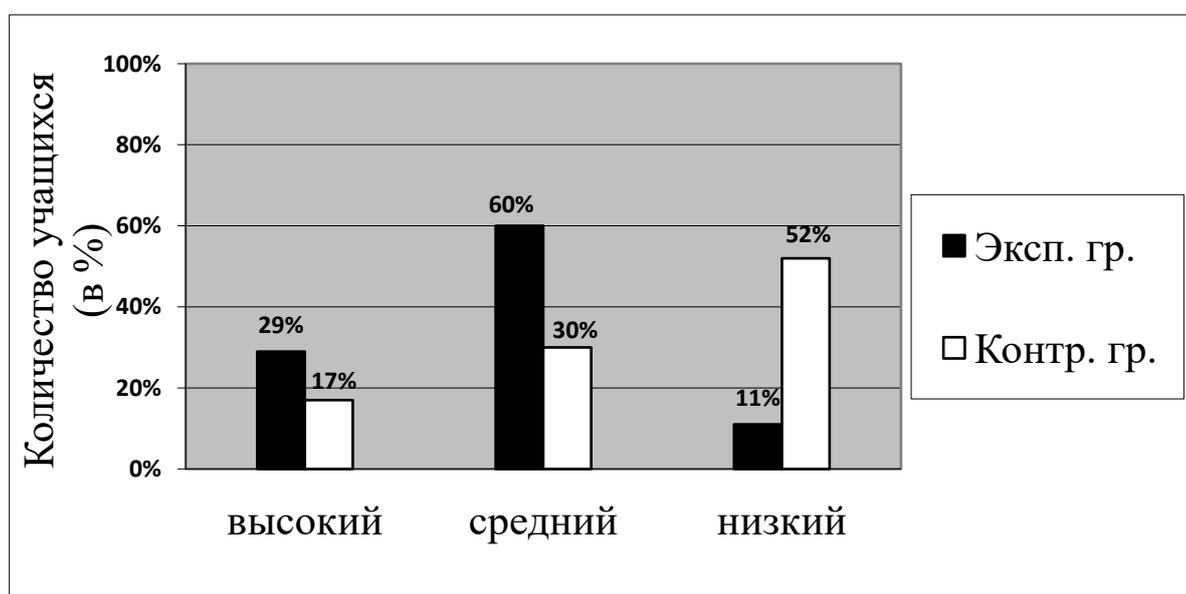


Рисунок 16 – Результаты диагностики уровня воспроизведения как умения общей коммуникации после эксперимента

Количественный анализ работ учащихся показал результаты, представленные в таблице 13.

Таблица 13 – Распределение учащихся экспериментального (4 «И») и контрольного (4 «Б») классов по уровням сформированности общих умений коммуникации после эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
Экспериментальный	42	12	47	13	11	3
Контрольный	18	4	44	10	38	9

Итак, 42 % младших школьников экспериментальной группы и 18 % младших школьников контрольной группы обладают высоким уровнем умения общей коммуникации, 47 % младших школьников экспериментальной группы и 44 % младших школьников контрольной группы обладают средним уровнем умения общей коммуникации, 11 % младших школьников экспериментальной группы и 38 % младших школьников контрольной группы обладают низким уровнем умения общей коммуникации. Мы видим, что в экспериментальной группе уровень коммуникации повысился (преобладает высокий и средний уровни), а в контрольной группе – результаты остались примерно такими же (преобладает также, как и при первичной диагностике средний и низкий уровни). Полученные данные отражены в диаграмме.

Диагностика общего уровня развития общих умений коммуникаций у учащихся экспериментальной и контрольной группы после формирующей работы показала такие результаты (рис. 17):

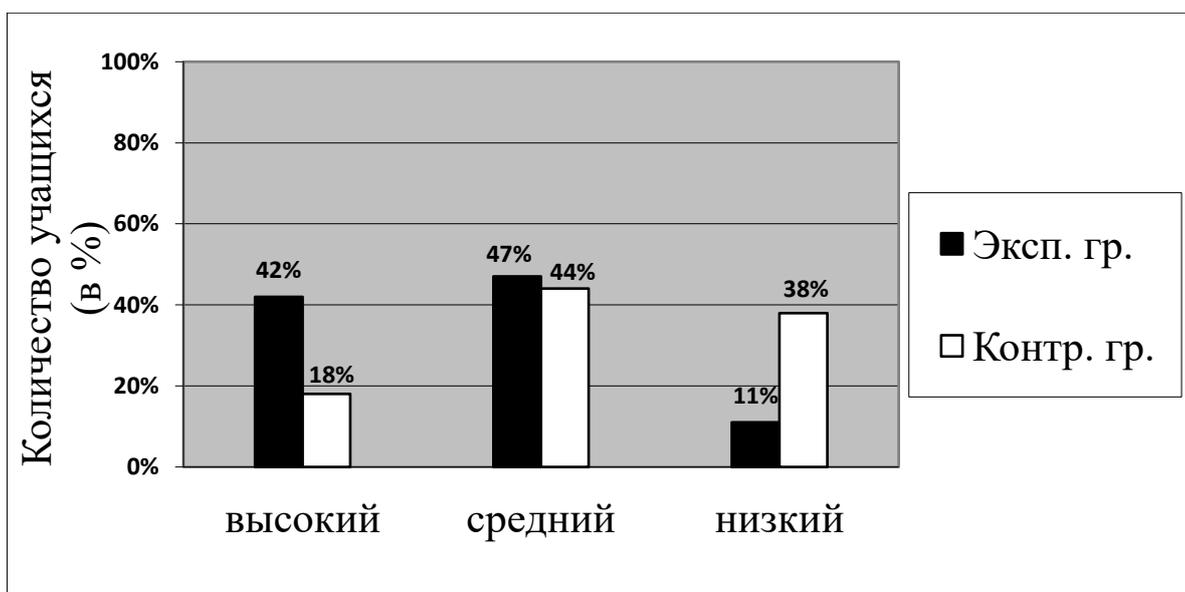


Рисунок 17 – Результаты диагностики уровня общих умений коммуникации после эксперимента

Количественный анализ работ учащихся показал результаты, представленные в таблице 14.

Таблица 14 – Распределение учащихся экспериментального класса (4 «И») по уровням сформированности общих умений коммуникации (до и после эксперимента)

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
До эксперимента	21	12	42	13	37	3
После эксперимента	42	4	47	10	11	9

Итак, 21 % младших школьников экспериментальной группы до формирующей работы и 42 % младших школьников экспериментальной группы после формирующей работы обладают высоким уровнем умения общей коммуникации, 42 % младших школьников экспериментальной группы до формирующей работы и 47 % младших школьников экспериментальной группы

после формирующей работы группы обладают средним уровнем умения общей коммуникации, 37 % младших школьников экспериментальной группы до формирующей работы и 11 % младших школьников экспериментальной группы после формирующей работы обладают низким уровнем умения общей коммуникации. Мы видим, что в экспериментальной группе после формирующей работы уровень общих умений коммуникации повысился: преобладает высокий и средний уровень, а до формирующей работы преобладал средний и низкий уровень общих умений коммуникации. Полученные данные отражены в диаграмме.

Диагностика общего уровня развития общих умений коммуникаций у учащихся экспериментальной группы до и после формирующей работы показала такие результаты (рис. 18):

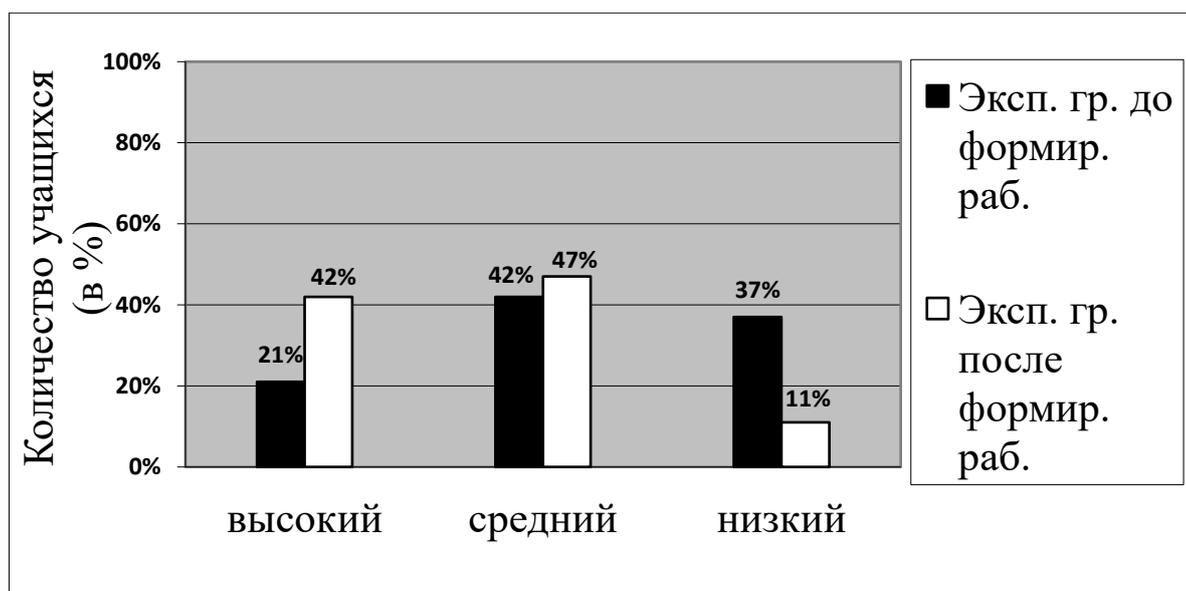


Рисунок 18 – Результаты диагностики уровня общих умений коммуникации у учащихся экспериментальной группы до и после эксперимента

При количественном анализе данных, при сравнении результатов диагностики первого и второго констатирующего среза видно, что уровень общих умений коммуникации у учащихся экспериментальной группы повысился при том, что уровень общих умений коммуникации учащихся контрольной группы остался примерно на том же уровне. Проверим с помощью критерия Манна-Уитни является ли эта динамика качественной. Для этого мы:

1. сравнили результаты диагностики экспериментальной и контрольной группы во втором констатирующем срезе:

– восприятие: эмпирическое значение критерия – 157,5 при критических значениях: при $p \leq 0.01 = 198$, при $p \leq 0.05 = 234 \Rightarrow$ существуют достоверные различия между уровнем развития восприятия как умения общей коммуникации у учащихся экспериментальной и контрольной группы после формирующей работы;

– понимание: эмпирическое значение критерия – 152,5 при критических значениях: при $p \leq 0.01 = 198$, при $p \leq 0.05 = 234 \Rightarrow$ существуют достоверные различия между уровнем развития воспроизведения как умения общей коммуникации у учащихся экспериментальной и контрольной группы после формирующей работы;

– воспроизведение: эмпирическое значение критерия – 172 при критических значениях: при $p \leq 0.01 = 198$, при $p \leq 0.05 = 234 \Rightarrow$ существуют достоверные различия между уровнем развития воспроизведения как умения общей коммуникации у учащихся экспериментальной и контрольной группы после формирующей работы;

2. сравнили результаты диагностики экспериментальной до и после формирующей работы:

– восприятие: эмпирическое значение критерия – 253 при критических значениях: при $p \leq 0.01 = 249$, при $p \leq 0.05 = 291 \Rightarrow$ существуют различия на уровне значимости $p \leq 0.05$ между уровнем развития восприятия как умения общей коммуникации у учащихся экспериментальной группы до и после формирующей работы;

– понимание: эмпирическое значение критерия – 205 при критических значениях: при $p \leq 0.01 = 249$, при $p \leq 0.05 = 291 \Rightarrow$ существуют достоверные различия между уровнем развития воспроизведения как умения общей коммуникации у учащихся экспериментальной группы до и после формирующей работы;

– воспроизведение: эмпирическое значение критерия – 202,5 при критических значениях: при $p \leq 0.01 = 249$, при $p \leq 0.05 = 291 \Rightarrow$ существуют достоверные различия между уровнем развития воспроизведения как умения общей коммуникации у учащихся экспериментальной группы до и после формирующей работы.

Таким образом, выявлены достоверные различия между уровнем развития общих умений коммуникации у учащихся экспериментальной и контрольной группы после формирующей работы, а также достоверные различия между уровнем развития общих умений коммуникации у учащихся экспериментальной группы до и после формирующей работы, что доказывает эффективность формирующей работы.

Выводы по II главе

В связи с новыми стандартами обучения (ФГОС) процесс развития коммуникативной компетентности у обучающихся начальных классов приобретает первостепенную важность. Чтобы быть успешным, нужно быть более коммуникативно-активным, социально компетентным, более адаптированным к социальной действительности, способным эффективно взаимодействовать и управлять процессами общения. Таким образом, основной задачей учителя является воспитание разносторонне развитой, коммуникационно-компетентной личности.

В рамках экспериментальной главы мы проверяли гипотезу о том, что процесс развития коммуникативной компетентности у младших школьников будет более эффективным, если на уроках литературного чтения будет организована групповая работа, включающая развитие умений: осознанно и произвольно строить речевое высказывание, аргументировать собственную точку зрения, формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей. Для этого была организована такая поэтапная деятельность:

1. Подготовительный этап: определены критерии: Восприятие (умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание, точно, компактно, без искажения; нахождение информации, заданной в тексте в явном виде). Понимание (умение выделять главное от второстепенного; умение формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей; умение найти информацию, заданную в тексте в неявном виде; умение аргументировать собственную точку зрения). Воспроизведение (устное воспроизведение прочитанного, сохранение логики изложения, и умение слушать, вникать в суть услышанного; письменное воспроизведение прочитанного, правильное деление на абзацы при письменном воспроизведении). Для измерения уровня коммуникативной компетентности нами использовался инструментарий, предложенный О.В. Запятой, - специализированные контрольные работы, разработанные для четвертого класса и направленные на оценку уровня сформированности общих умений коммуникации.

2. Констатирующий этап: организована и проведена первичная диагностика общих умений коммуникации младших школьников. Результаты диагностики показали, что у младших школьников выявлены средний уровень: 42 % у 4 «И» и 48 % у 4 класса «Б», а также низкий уровень: 37 % у 4 класса «И» и 38 % у 4 класса «Б» общих умений коммуникаций, что определило необходимость формирующей работы в этом направлении. Двум выборкам по результатам диагностики были присвоены статусы экспериментальной (4 «И») и контрольной группы (4 «Б»).

3. Формирующий этап: разработана и апробирована программа формирования коммуникативной компетентности младших школьников, включающая в себя пятнадцать уроков, реализуемых в форме классных занятий: периодичность – три раза в неделю на протяжении пяти недель. На основании критериев, разработанных О.В. Запятой, уроки были сгруппированы по разделам: план и анализ текста, выразительное чтение, чтение по ролям, составление текста. Ученикам предлагалось вести рефлексивный дневник, состоящий из двух этапов. Устный этап – анализ работы в паре/группе и письменный – ведение рефлексивного дневника.

4. Контрольный этап: организована и проведена повторная диагностика сформированности общих умений коммуникации. Результаты диагностики показали, что уровни общих умений коммуникации учащихся из экспериментальной группы повысились, теперь у них преобладает высокий 42 % и средний 47 % уровни, в то время, как в контрольной группе положительной динамики не обнаружено, преобладает также, средний 44 % и низкий 38 % уровни. Методами математической статистики выявлены достоверные различия между уровнем развития умений общей коммуникации у учащихся экспериментальной и контрольной группы после формирующей работы, а также достоверные различия между уровнем развития умений общей коммуникации у учащихся экспериментальной группы до и после формирующей работы. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что разработанная и апробированная нами программа оказалась эффективной. Цель достигнута, гипотеза доказана.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Компетентность и грамотность в общении сегодня являются одним из факторов успеха в любой сфере жизнедеятельности. Отсутствие элементарных навыков общения приводит к множеству конфликтов не только в семье, но и в коллективе, при совместной деятельности.

Предмет литературного чтения в начальной школе совместно с использованием в рамках его парной и групповой работы обладает большими возможностями для продуктивного формирования коммуникативной компетентности младших школьников. Парная и групповая работа обладают большим значением для психического развития младшего школьника: работа в паре/группе – это взаимодействие, это совместное решение учебной (учебно-игровой) задачи, это реализация потребности каждого ребенка в общении с одноклассниками на уроке, формирование деловых отношений в классе.

На основании теоретического анализа литературы по проблеме исследования мы сформулировали гипотезу: процесс развития коммуникативной компетентности у младших школьников будет более эффективным, если на уроках литературного чтения будет организована групповая работа, включающая развитие умений: осознанно и произвольно строить речевое высказывание, аргументировать собственную точку зрения, формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей.

С помощью специализированных контрольных работ для четвертых классов, разработанных О.В. Запятой были выявлены уровни развития общих умений коммуникации.

Первичная диагностика показала, что у младших школьников выявлены средний уровень восприятия, низкий уровень воспроизведения и понимания, вследствие чего становится необходимой формирующая работа.

Нами была разработана программа формирующего эксперимента, направленная на развитие коммуникативной компетентности младших школьников посредством организации групповой работы. Программа включала в себя пятнадцать уроков и была реализована на классных занятиях.

Для оценивания результата деятельности младших школьников были выделены следующие общие умения коммуникации:

1. Умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание, точно, компактно, без искажения.
2. Умение слушать, вникать в суть услышанного.
3. Умение формулировать вопросы в соответствии с коммуникативной задачей.
4. Умение аргументировать собственную точку зрения.
5. Умение оформить свои мысли в письменный текст.

В конце каждого урока проводилась рефлексия, состоящая из двух этапов. Устный этап – анализ работы в паре/группе и письменный – ведение рефлексивного дневника.

После реализации программы формирующего эксперимента нами был проведен повторный срез, направленный на анализ динамики уровня коммуникативной компетентности младших школьников. В работе использовалась методика, аналогичная первому срезу, использовались те же параметры и критерии оценки исследуемого объекта, что и на этапе констатирующего среза.

Вторичная диагностика показала, что уровни общих умений коммуникации учащихся из экспериментальной группы повысились, теперь у них преобладает высокий уровень; в то время, как в контрольной группе положительной динамики не обнаружено. Методами математической статистики выявлены достоверные различия между уровнем развития умений общей коммуникации у учащихся экспериментальной и контрольной группы после формирующей работы, а также достоверные различия между уровнем развития умений общей коммуникации у учащихся экспериментальной группы до и после формирующей работы, что доказывает эффективность формирующей работы. Цель достигнута, гипотеза доказана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова, И.Н. Развитие коммуникативной компетентности школьников / И.Н. Агафонова // Управление начальной школой, МЦФЭР. – 2009. – № 2.
2. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих: учебное пособие / под. общ. ред. А.А. Деркача. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: РАГС, 2007.
3. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. Книжное издательство», 2004. – 176 с.
4. Борисова, М.А. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников на уроках литературного чтения / М.А. Борисова // URL: http://nsportal.ru/sites/default/files/2013/12/12/formirovanie_kommunikativnoy_kompetentsii_na_urokakh_literaturnogo_chteniya__0.doc.
5. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников: практическое пособие / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 159 с.
6. Витковская, И.М. Обучение младших школьников в совместной деятельности / И.М. Витковская. – Псков, 2000. – 96 с.
7. Воителева, Г.В. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников на уроках математики / Г.В. Воителева // Педагогическая лаборатория. – 2014. – № 1 (5).
8. Волкова, Т.А. Формирование коммуникативных умений младших школьников на уроках литературного чтения / Т.А. Волкова, Д.Л. Коломиец // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2015. – № 8. – С. 51-54.
9. Вохменцева, Е.А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей / Е.А. Вохменцева // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 58-65.

10. Горохова, Ю.В. Значение групповой работы в обучении младших школьников / Ю.В. Горохова, Е.В. Головки // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 4-3. – С. 137-139.

11. Дзюбенко, И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» / И.А. Дзюбенко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2013. – № 1. – С. 18-20.

12. Дубова, М.В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификация / М.В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 17-22.

13. Загrevская, А.И. О сущностных характеристиках понятий «компетентность» и «компетенция» / А.И. Загrevская, О.И. Загrevский // Динамика систем, механизмов и машин. – 2014. – № 6. – С. 118-120.

14. Запятая, О.В. Формирование и мониторинг общих умений коммуникации учащихся: методическое пособие / О.В. Запятая. – Красноярск, 2007. – 136 с.

15. Заречная, А.А. Формирование коммуникативной компетентности у младших школьников / А.А. Заречная // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 7 № 1. – С. 48-55.

16. Зарубин, В.Г. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / под ред. В. Г. Зарубина, Л. А. Громовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

17. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2013. – 412 с.

18. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004.

19. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16-31.

20. Жесткова, Е.А. Использование приемов языковой игры на уроках русского языка как условие формирования коммуникативной компетенции младших школьников / Е.А. Жесткова, А.С. Клычева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 7-2.

21. Иванчикова, Т.В. Речевая компетентность в педагогической деятельности: учебное пособие / Т.В. Иванчикова. – М.: Флинта, 2010. – 224 с.

22. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О.М. Казарцева. – М.: Академия, 1998. – 210 с.

23. Карунная, О.В. Формирование коммуникативной компетентности подростков в процессе работы со сказкой / О.В. Карунная. – Архангельск: САФУ, 2012. – 160 с.

24. Комарова, А.В. Понятия «компетентность» и «компетенция» как смыслообразующие единицы компетентностного подхода / А.В. Комарова // Известия Рос. гос. пед.ун-та им. А. И. Герцена. – 2010. – № 123.

25. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: монография / под ред. А.А. Орлова, В.В. Грачева. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 378 с.

26. Короленко, Ж.В. Формирование текстовой компетенции учащихся лицея в иноязычном образовательном пространстве: автореф. дисс. ...канд. пед. Наук / Ж.В. Короленко. – Ставрополь, 2006. – 27 с.

27. Кострова, Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» / Ю. С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – С. 102-104.

28. Кузенко, В.В. Компетенция и компетентность / В.В. Кузенко // Наука и современность. – 2010. – № 5-1. – С. 333-336.

29. Куликова, С.А. Формирование коммуникативных универсальных действий младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения / С.А. Куликова // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – № 7-10. – С. 66-70.

30. Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы: Вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27-34.

31. Лапаева, О.Н. Развитие коммуникативных компетенций младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения в процессе парной и групповой работы / О.Н. Лапаева, Т.В. Новгородова // URL: http://www.naukait.ru/attachments/article/1920/lapaeva_on_novgorodova_tv_orstk_fest14.pdf.

32. Луговая, А.В. Компетенция и компетентность: к проблеме соотношения и определения понятий / А.В. Луговая // Вестник Воронежского института ФСИИ России. – 2013. – № 2. – С. 142-144.

33. Митин, А.Н. О различении понятий «компетенция» и «компетентность» / А.Н. Митин // Аграрный вестник Урала. – 2013. – № 2 (108). – С. 62-64.

34. Петренко, Е.Г. Диагностика состояния коммуникативной компетентности младшего школьника / Е.Г. Петренко // Гуманизация образования. – 2009. – № 1. – С. 88-93.

35. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже // Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969.

36. Подберезина, Е.И. Специфика предвузовской подготовки иностранных студентов в рамках интегративного подхода / Е.И. Подберезина, Е.Н. Некряч, А.И. Шерстнева // URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2013/3/285.pdf>.

37. Полянская, С.Г. Проектная деятельность как средство развития коммуникативной компетентности младших школьников / С.Г. Полянская // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5. – С. 174-176.

38. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002.

39. Селюкова, Е.А. Детский коллектив в процессе формирования личности / Е.А. Селюкова, И.А. Малашихина // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 9. – С. 153-154.

40. Селюкова, Е.А. Диалектика развития детского коллектива / Е.А. Селюкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 9. – С. 153.

41. Сергеевко, Е.Н. Особенности коммуникативной компетентности младших школьников с разным типом темперамента / Е.Н. Сергеевко, Н.Н. Кузьмина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 28. – С. 290-294.

42. Сихимбаева, С.М. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников / С.М. Сихимбаева, Ж.У. Асылбаева, Р.Т. Мейрбекова и пр. // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 3-2.

43. Смородинова, М.В. Многообразие подходов к определению понятий «компетентность» и «компетенция» / М. В. Смородинова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 16-18.

44. Троицкая, Н.И. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения / Н.И. Троицкая // Вектор науки Томского государственного университета. – 2012. – № 1 (8). – С. 289-292.

45. Турлова, Е.А. Организация групповой деятельности младших школьников на уроках литературного чтения / Е.А. Турлова // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2015. – № 8. – С. 224-226.

46. Фабрикантова, О.Г. Понятия компетентность и компетенция в современном образовании / О.Г. Фабрикантова // Наука и современность. – 2011. – № 13-2. – С. 63-67.

47. Фастунова, Л.В. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников через групповые формы работы / Л.В. Фастунова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 2-2. – С. 147-154.

48. Харитонова, Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» / Е.В. Харитонова // Успехи современного образования. – 2007. – № 3. – С. 67-68.

49. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.

50. Цыгулева, М.В. Уточнение понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогических исследованиях / М.В. Цыгулева // Омский научный вестник. – 2010. – № 2 (86). – С. 150-154.

51. Черникова, Т.Н. Сущность понятий «компетенции», «компетентность», «компетентностный подход», «ключевые компетенции» / Т.Н. Черникова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 23. – С. 338-343.

52. Шишкин, Ф.Т. Компетенция и компетентность как ключевые понятия компетентностного подхода в образовании / Ф.Т. Шишкин // Наука и школа. – 2008. – № 4. – С. 5-7.

53. Шкуричева, Н.А. Взаимодействие младших школьников как средство развития коммуникативной компетентности / Н.А. Шкуричева // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 4-9.

54. Шлыкова, Р.Н. Развитие коммуникативной компетентности младших школьников в тренинговой работе / Р.Н. Шлыкова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2010. – № 3. – С. 27-37.

55. Яковлева, Т.С. Дифференциация терминов «компетенция» и «компетентность» в современной образовательной парадигме / Т.С. Яковлева // Гуманитарные исследования. – 2014. – № 2 (50). – С. 186-191.

Приложения к выпускной квалификационной работе на тему:
«Групповая работа на уроках литературного чтения как средство развития
коммуникативной компетентности у младших школьников»

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Контрольные работы для выявления общих умений коммуникаций учащихся четвертых классов

Вариант 1 (констатирующий срез):

Прочитай текст про себя:

На большой лесной полянке играют лисята, радостно кувыркаются в траве. Вдруг с молоденькой сосны прямо на лисёнка упала шишка. Малыш испугался и кинулся с поляны. От страха он не заметил откоса и кубарем покатился к реке. По берегу шла дикая свинья с поросятами, и лисёнок свалился прямо на поросят. Завизжали, захрюкали поросята и разбежались. Один бросился в кусты малины, а там медведь лакомится ягодами. Он заревел и ринулся через лес к реке. Мчится медведь, только подошвы сверкают. Остановился на поляне, где раньше лисята играли. Поднял голову, замер. На сосновой ветке белочка сидит, шишки срывает. Не знал медведь, что эта белочка шишку уронила и переполох в лесу устроила.
(106 слов)

Задания:

1. Прочитай выразительно текст напарнику. Выстави в индивидуальное табло «+» и «-», поставленные тебе напарником.
2. Отметь «+» верные утверждения, «-» - неверные:
 - а) лисята играли на полянке;
 - б) на лисенка шишка упала с елки;
 - в) лисенок кубарем покатился к реке;
 - г) по берегу шла дикая свинья с поросятами;
 - д) лисенок упал прямо на свинью;
 - е) в кустах медведь лакомился малиной.
3. Озаглавь текст, запиши заголовок и объясни почему ты дал такое название.
4. Кого ты назовешь главным героем рассказа? Обоснуй свой ответ?

5. Раздели текст на 4 абзаца черточками. Озаглавь каждую часть, запиши названия.

6. Сформулируй вопрос на понимание текста и запиши на него ответ.

7. Перескажи напарнику свой текст устно, выстави в индивидуальное табло «+» и «-», поставленные тебе напарником.

8. Напиши на отдельном листе подробный пересказ текста, соблюдая абзацы.

Вариант 2 (контрольный срез):

Прочитай текст про себя:

Кошка заметила, что маленькие рыбки не спешат покидать убежище. Они затеяли радостный хоровод, весело гонясь друг за другом. Кошку мальки совсем не боялись, принимая ее за небольшой серый холмик. А ей не терпелось прыгнуть в эту лужу с маленькими рыбками. Она сгорбилась, напряжинилась, но в последнее мгновение передумала. Она плюхнулась на протоку, соединяющую лужу с рекой, и отрезала малькам путь к отступлению. Рыбки заметались и в панике выпрыгивали на берег. Кошка отбрасывала шустрюю мелочь подальше от воды и собирала в кучу. Затем она быстро поела и стала терпеливо ждать, когда щуренок загонит в лужу новую стайку глупых мальков.

Задания:

1. Прочитай выразительно текст напарнику. Выстави в индивидуальное табло «+» и «-», поставленные тебе напарником.

2. Отметь «+» верные утверждения, «-» - неверные:

а) мальки прятались в водорослях и не играли;

б) кошку мальки совсем не боялись;

в) кошка прыгнула в лужу;

г) кошка плюхнулась в протоку, соединяющую лужу с рекой;

д) рыбки в панике выпрыгивали на берег;

е) после еды кошка продолжила охоту.

3. Озаглавь текст, запиши заголовок и объясни почему ты дал такое название.

4. Кого ты назовешь главным героем рассказа? Обоснуй свой ответ?

5. Раздели текст на 4 абзаца черточками. Озаглавь каждую часть, запиши названия.

6. Сформулируй вопрос на понимание текста и запиши на него ответ.

7. Перескажи напарнику свой текст устно, выстави в индивидуальное табло «+» и «-», поставленные тебе напарником.

8. Напиши на отдельном листе подробный пересказ текста, соблюдая абзацы.

Индивидуальное табло оценивания выразительного чтения и пересказа текста (таб. 15):

Таблица 15 – Индивидуальное табло оценивания

Ф.И. учащегося:			
1. Выразительное чтение			
Беглое	Без ошибок	С правильной интонацией	Соблюдая паузы
7. Пересказ текста			
Порядок событий не нарушен	События не пропущены	Фактических ошибок нет	Пересказ без посторонней помощи

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Актуальный уровень коммуникативной компетентности в 4 классе «Б» и 4 классе «И» на этапе первого констатирующего среза

Таблица 16 – Актуальный уровень коммуникативной компетентности в 4 классе «И» на этапе первого констатирующего среза (сводная ведомость)

№ уч.	Устная работа с текстом																Письменная работа с текстом						
	№ 1				№ 2					№3	№4	№4	№5	№6	№7				№8				
	Выразительное чтение				Нахождение верных и неверных утверждений					озаглавливание текста	выбор гл. героя	аргументация выбора	озаглавливание и выделение абзацев	вопрос на понимание текста	Пересказ				Письменное воспроизведение				
	беглое	без ошибок	с правильной интонацией	с паузами											порядок	события	без ошибок	без помощи	порядок	события	без ошибок	без помощи	
				А	Б	В	Г	Д	Е														
1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	0	1
4	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1
5	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
6	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	0	1	1	0	0	1	1
8	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0
9	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1
10	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
11	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1
12	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	2	2	1	1	0	1	1	0	0	1

Продолжение таблицы 16

	№ 1				№ 2						№3	№4	№4	№5	№6	№7				№8			
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
15	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
16	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	2	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1
17	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1
18	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	2	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1
19	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
20	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0
21	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	2	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1
22	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	1	0	0	1
23	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	0	1	1	1	1	1
24	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1
25	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
26	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1
27	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	2	0	1	0	0	1	1	1	1	0
28	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0

Таблица 17 – Итоговые данные по показателям (4 класс «И»)

№ уч.	Восприятие		Понимание		Воспроизведение	
	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень
1	8	высокий	6	средний	6	средний
2	10	высокий	7	высокий	8	высокий
3	7	высокий	6	средний	6	средний
4	9	высокий	8	высокий	7	высокий
5	6	средний	5	средний	6	средний
6	7	высокий	7	высокий	6	средний
7	8	высокий	6	средний	5	средний
8	6	средний	5	средний	5	средний
9	10	высокий	8	высокий	7	высокий
10	7	высокий	6	средний	6	средний
11	5	средний	5	средний	6	средний
12	6	средний	7	высокий	5	средний

Продолжение таблицы 17

	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень
13	10	высокий	8	высокий	8	высокий
14	6	средний	6	средний	6	средний
15	8	высокий	6	средний	6	средний
16	6	средний	7	высокий	6	средний
17	8	высокий	7	высокий	6	средний
18	7	высокий	4	низкий	7	высокий
19	8	высокий	8	высокий	8	высокий
20	4	низкий	5	средний	5	средний
21	7	высокий	4	низкий	6	средний
22	6	средний	6	средний	4	низкий
23	8	высокий	7	высокий	7	высокий
24	8	высокий	7	высокий	7	высокий
25	6	средний	5	средний	6	средний
26	3	низкий	3	низкий	3	низкий
27	6	средний	5	средний	5	средний
28	8	высокий	4	низкий	4	низкий
ИТОГО	высокий уровень – 17 ч. (61 %); средний уровень – 9 ч. (32 %); низкий уровень- 2 ч. (7%).		высокий уровень – 11 ч. (39 %); средний уровень – 13 ч. (47 %); низкий уровень- 4 ч. (14 %).		высокий уровень – 8 ч. (29 %); средний уровень – 17 ч. (60 %); низкий уровень- 3 ч. (11 %).	

Таблица 18 – Актуальный уровень коммуникативной компетентности в 4 классе «Б» на этапе первого констатирующего среза (сводная ведомость)

Таблица 19 – Итоговые данные по показателям (4 класс «Б»)

№ уч.	Восприятие		Понимание		Воспроизведение	
	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень
1	5	средний	4	средний	3	низкий
2	2	низкий	3	низкий	3	низкий
3	7	высокий	6	средний	5	средний
4	5	средний	2	низкий	4	низкий
5	5	средний	4	низкий	4	низкий
6	8	высокий	7	высокий	6	средний
7	9	высокий	6	средний	7	высокий
8	6	средний	3	низкий	4	низкий
9	6	средний	7	высокий	6	средний
10	5	средний	5	средний	3	низкий
11	5	средний	4	низкий	4	низкий
12	2	низкий	3	низкий	4	низкий
13	8	высокий	7	высокий	7	высокий
14	6	средний	5	средний	5	средний
15	6	средний	6	средний	4	низкий
16	3	низкий	4	низкий	5	средний
17	5	средний	4	низкий	4	низкий
18	6	средний	3	низкий	5	средний
19	5	средний	5	средний	3	низкий
20	8	высокий	5	средний	7	высокий
21	5	средний	3	низкий	6	средний
22	5	средний	5	средний	7	высокий
23	4	низкий	3	низкий	4	низкий
ИТОГО	высокий уровень – 5 ч. (21 %); средний уровень – 14 ч. (62 %); низкий уровень- 4 ч. (17 %).		высокий уровень – 3 ч. (14 %); средний уровень – 9 ч. (39 %); низкий уровень- 11 ч. (47 %).		высокий уровень – 4 ч. (17 %); средний уровень – 7 ч. (30 %); низкий уровень- 12 ч. (52 %).	

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Программа развития коммуникативной компетентности у учащихся в начальной школе на основе использования парной и групповой формы работы

Раздел 1 Анализ и план текста

Урок 1.

Тема: Н.А. Заболоцкий «Детство».

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Прочтение названия стихотворения и рассматривание иллюстрации к стихотворению французского живописца Вильяма-Адольфа Бугеро, картина: «Задумчивая красавица» (рис. 19), коллективное обсуждение:

- *Какие эмоции изображены на лице у девочки?*
- *Почему художник назвал эту картину «Задумчивая красавица»?*
- *Как вы думаете, о чем думает это девочка?*
- *Подумайте, о чем, может быть это стихотворение, если судить по картине?*

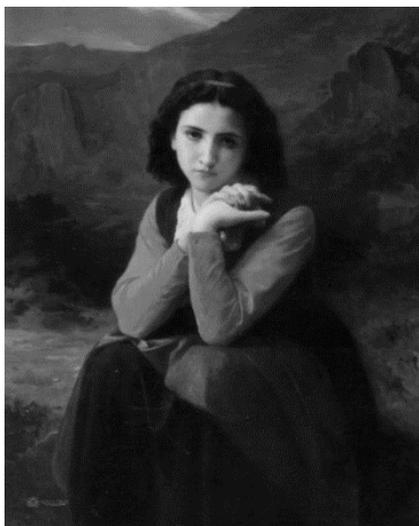


Рисунок 19 – Вильям-Адольф Бугеро «Задумчивая красавица»

Учитель рассказывает краткие биографические данные о Н.А. Заболоцком: *Сегодня мы с вами познакомимся со стихами Н.А. Заболоцкого. Жизнь Заболоцкого внешне небогата событиями, хотя и достаточно трудна. Родился он в 1903 году под Казанью в семье агронома и сельской учительницы. У отца*

была большая библиотека и он уже в детстве перечитал все произведения русской литературы, а в 7 лет сочинил свое первое стихотворение и решил стать поэтом. Николай Заболоцкий никогда не изменял себе, своему высокому назначению поэта – и в этом смысле он является верным сыном, продолжателем творцов великой русской литературы. Его лучшие стихи удивительно естественны: они выросли из почвы и судьбы поэта. Читая стихи Заболоцкого, невольно обращаешь внимание на глубину и сложность внутреннего мира поэта. В своих стихах он утверждал идеалы красоты, чести, совести. Характерен пример со стихотворением «Детство».

Учитель выразительно читает стихотворение, затем предлагает младшим школьникам работу в группах (5 групп). Перед началом работы учитель проводит беседу с детьми:

- Ребята, какое настроение вызвало у вас это стихотворение? Почему?
- С чего мы начинаем анализ произведения?
- Все ли слова вам понятны в этом стихотворении?
- Что необходимо сделать, если слово вам неизвестно?
- Назовите главные принципы работы в паре/группе:

1. Говори тихо и спокойно.
2. К своим товарищам относись с уважением, внимательно слушай партнёра.
3. Старайся не перебивать товарища, выслушай его до конца.
4. Делай замечания тактично, не груби.
5. В случае, когда проблему решить не удастся, обратись к учителю.
6. В паре, группе распределяйте работу.

После этого учитель предлагает младшим школьникам распределить роли для быстрого и успешного выполнения задания:

1. Организатор – отвечает за работу группы в целом.
2. Секретарь – записывает от лица группы.
3. Контролер времени – следит за временем.
4. Контролер порядка – следит за порядком и сохранением рабочего

шепота.

5. «Почемучка» - задает уточняющие вопросы.

Ученикам предлагается выполнить задания, разделенные на две части, в первой части даны вопросы, на которые необходимо ответить, а во второй части детям необходимо самим сформулировать вопросы для анализа текста.

Николай Алексеевич Заболоцкий

ДЕТСТВО

Огромные глаза, как у нарядной куклы,
Раскрыты широко. Под стрелами ресниц,
Доверчиво-ясны и правильно округлы,
Мерцают ободки младенческих зениц.
На что она глядит? И чем необычаен
И сельский этот дом, и сад, и огород,
Где, наклонясь к кустам, хлопчет их хозяин,
И что-то, вяжет там, и режет, и поет?
Два тощих петуха дерутся на заборе,
Шершавый хмель ползет по столбику крыльца.
А девочка глядит. И в этом чистом взоре
Отображен весь мир до самого конца.
Он, этот дивный мир, поистине впервые
Очаровал ее, как чудо из чудес,
И в глубь души ее, как спутники живые,
Вошли и этот дом, и этот сад, и лес.
И много минет дней. И боль сердечной смуты
И счастье к ней придет. Но и жена, и мать,
Она блаженный смысл короткой той минут
Вплоть до седых волос всё будет вспоминать.

1 часть. Даны вопросы на понимание текста:

- Найдите объяснение слова «Зеницы».
- А как вы понимаете выражение «младенческих зениц»?
- Объясните выражение «Два тощих петуха».
- Что значит слово «Взор»?
- Каково значение слова «Очаровал»?
- Объясните выражение «В глубь души её...».
- Каким синонимом можно заменить глагол в отрывке: «И много минет

дней»?

-Объясните значение выражения «Сердечной смуты».

-А каково значение выражения «Блаженный смысл»?

Каждой группе предоставляется словарь (рис. 20):

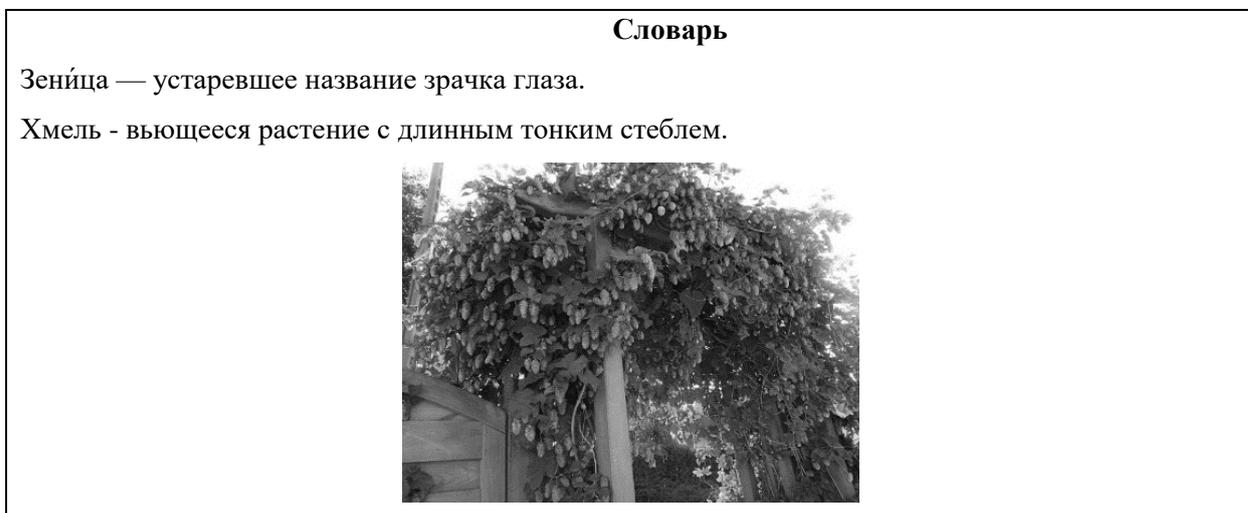


Рисунок 20 – Словарь

2 часть. *Сформулируйте вопросы для анализа текста. Обратите внимание, как меняется сам герой на протяжении всего стихотворение и как меняется его настроение и чувства.*

После этого идет проверка задания. При проверке второй части осуществляется корректировка вопросов, правильный вариант выписывается учителем на доске. Группы отвечают на эти вопросы.

Приблизительный перечень вопросов:

-*Кто главный герой стихотворения? Меняется ли он на протяжении всего стихотворения?*

- *Опишите героя этого стихотворения, приведите примеры из текста.*

- *Каким словом можно охарактеризовать чувство, которое испытывает девочка?*

- *О чем она задумалась? Есть ли на этот вопрос ответ в тексте?*

- *Какие чувства она испытывает, смотря на свой дом, сад, огород? А вы когда-нибудь испытывали что-то подобное?*

- *А можно ли сказать, что чувства девочки такие же, как у автора?*

Итог урока, рефлексия. Рефлексия проходит в два этапа, первый этап –

обсуждение, подведение итогов по произведению, а второй этап – дневник, в котором ученик анализирует зависимость между успешным выполнением работы и взаимодействием с другими учениками. Учитель предлагает детям начать вести «Рефлексивный дневник» (таб. 20) [13, с. 32].

Таблица 20 – Рефлексивный дневник

Фамилия Имя:	
1 день	
Как ты думаешь, что у тебя удалось хорошо, а что не очень? Почему не удалось	
С какими трудностями ты столкнулся, работая на занятиях в паре/группе?	
Что ты делал, чтобы справиться с возникшими трудностями? К кому обращался за помощью? Как ты обращался за помощью?	

Домашнее задание: Дома потренироваться в выразительном прочтении стихотворения.

Урок 2.

Тема: В.В. Голявкин «Никакой горчицы я не ел»

Ход занятия:

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Учитель рассказывает краткие биографические данные о В.В. Голявкине:

Виктор Владимирович Голявкин родился 31 августа 1929 года в Баку. В раннем детстве у Виктора проявились способности и тяга к рисованию. Он изрисовал стены не только в квартире, но и в городе Баку.

Когда ему исполнилось 12 лет, началась война, его отец ушёл на фронт. Виктор рисовал карикатуры на фашистов и на Гитлера.

После войны Виктор Голявкин вопреки желанию родителей выбирает живопись, оканчивает художественное училище в Сталинабаде, а позднее и институт живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина в Ленинграде. Но у художника появляется ещё и желание писать рассказы для детей, которые он сам и оформляет. В 1959 году выходит его первая книжка «Тетрадки под дождём», а затем ещё ряд других: «Ты приходи к нам, приходи», «Это мальчик», «Мой добрый папа» (1964 г.); «Рисунки на асфальте» (1965 г.). Умер Виктор Голявкин в 2001 году.

Работа над названием произведения «Никакой я горчицы не ел»:

- Как вы думаете, о чем будет это произведение?

- Кому могут принадлежать слова: «Никакой я горчицы не ел»?

Работа в группах. Ученикам предлагается самостоятельно прочитать рассказ, параллельно разделяя его на смысловые части. После этого идет работа с таблицей, школьникам дана только шапка таблицы (таб. 21).

Таблица 21 – Анализ смысловых частей текста

№	Название части	Какие чувства испытывал герой?	Отношение к мальчику тех людей, с которыми встретился?	Вывод: Чему встреча должна научить мальчика?
1	Прогульщик	Хотел петь, радовался свободе.	-	-
2	Шофер	Вздыхнул и дальше пошел.	Прогнал (Не умеешь, не надо).	Делай то, что умеешь.
3	Изобретатели	Удивление, обида, возмущение.	Смеются над ним, Иронизируют.	В мире много непознанного. Познай!
4	Дворник	Нечем заняться, скучно, обида.	Злится, прогнал. Метла для работы.	Не мешай другим работать.
5	Строители	Удивление, интерес (головой верчу во все стороны)	Прогнали, накричали.	Знай правила безопасного поведения.
6	Кондуктор	Усталость, испуг, стыд, страх.	Определила, что он прогульщик, разоблачила.	Тайное становится явным.
7	Экскаваторщик	Удивление, желание работать на экскаваторе.	Не захотел разговаривать.	Учиться надо, чтобы стать профессионалом.

Обсуждение рассказа, учитель произвольно спрашивает учащихся:

- От чьего имени ведётся рассказ?

- Почему мальчик попадает в нелепые ситуации?

- Как характеризуют мальчика его поступки?

- Что о нём думают окружающие?

- Как к герою относится автор?

- Что бы вы посоветовали герою рассказа?

- В чём основная мысль рассказа?

- Почему автор так назвал рассказ? Что он хотел сказать своим читателям?

- Как заканчивается рассказ? Почему автор решил закончить свой рассказ?

- Можем ли мы ответить на этот вопрос?

Работа в парах. Учитель предлагает объяснить следующие выражения:

- Гляди-ка, парень рот раскрыл;

- *Попусту не катайся.*

Как связаны данные выражения с нашим уроком. Вспомните пословицы и поговорки к рассказу.

Итог урока, рефлексия (2 этапа).

Домашнее задание: написать мини-рассказ о прогульщике.

Виктор Владимирович Голявкин.

Никакой я горчицы не ел.

Сумку я спрятал под лестницу. А сам за угол завернул, на проспект вышел.

Весна. Солнышко. Птички поют. Неохота как-то в школу. Любому ведь надоест. Вот и мне надоело.

Иду, витрины разглядываю, во весь голос песни пою. Попробуй в классе запой — сразу выгонят. А тут пой, сколько твоей душе угодно. Так до конца проспекта дошёл. Потом обратно. Хорошо ходить! Ходи себе и ходи.

Смотрю — машина стоит, шофёр что-то в моторе смотрит. Я его спрашиваю:

— Поломалась?

Молчит шофёр.

— Поломалась? — спрашиваю.

Он молчит.

Я постоял, постоял, говорю:

— Что, поломалась машина?

На этот раз он услышал.

— Угадал, — говорит, — поломалась. Помочь хочешь? Ну, давай чинить вместе.

— Да я... не умею...

— Раз не умеешь, не надо. Я уж как-нибудь сам.

Что мне оставалось делать? Вздохнул и дальше пошёл.

Вон двое стоят. Разговаривают. Подхожу ближе. Прислушиваюсь. Один говорит:

— Как с патентом?

Другой говорит:

— Хорошо с патентом.

«Что это, — думаю, — патент? Никогда я про него не слышал». Я думал, они про патент ещё скажут. А они про патент ничего не сказали больше. Про завод стали что-то рассказывать. Один заметил меня, говорит другому:

— Гляди-ка, парень как рот раскрыл.

И ко мне обращается:

— Что тебе?

— Мне ничего, — отвечаю, — я просто так...

— Тебе нечего делать?

— Ага.

— Вот хорошо! Видишь, вон дом кривой?

— Вижу.

— Пойди подтолкни его с того боку, чтоб он ровный был.

— Как это?

— А так. Тебе ведь нечего делать. Ты и подтолкни его.

И смеются оба.

Я что-то ответить хотел, но не мог придумать. По дороге придумал, вернулся к ним.

— Не смешно, — говорю, — а вы смеётесь.

Они как будто не слышат.

Я опять:

— Не смешно совсем. Что вы смеётесь?

Тогда один говорит:

— Мы совсем не смеёмся. Где ты видишь, что мы смеёмся?

Они и правда уже не смеялись. Это раньше они смеялись. Значит, я опоздал немножко...

О! Метла у стены стоит. И никого рядом нету.

Дворник вдруг из ворот выходит.

— Не тронь метлу!

— Да зачем мне метла? Мне метлы не нужно...

— А не нужно, так не подходи к метле. Метла для работы, а не для того, чтобы к ней подходили.

Какой-то злой дворник попался! Метлы даже жалко.

Эх, чем бы заняться? Домой идти ещё рано. Уроки ещё не кончились. Ходить по улицам скучно. Ребят никого не видно.

На леса строительные залезть?! Как раз рядом дом ремонтируют. Погляжу сверху на город. Вдруг слышу голос:

— Куда лезешь? Эй!

Смотрю — нет никого. Вот это да! Никого нет, а кто-то кричит! Выше стал подниматься — опять:

— А ну слезь!

Головой верчу во все стороны. Откуда кричат? Что такое?

— Слезай! Эй! Слезай, слезай!

Я чуть с лестницы не скатился.

Перешёл на ту сторону улицы. Наверх, на леса, смотрю. Интересно, кто это кричит? Вблизи я никого не видел. А издали всё увидел — рабочие на лесах штукатурят, красят...

Сел на трамвай, до кольца доехал. Всё равно идти некуда. Лучше буду кататься. Устал ходить.

Второй круг на трамвае сделал. На то же самое место приехал. Ещё круг проехать, что ли? Не

время пока домой идти. Рановато. В окно вагона смотрю. Все спешат куда-то, торопятся. Куда это все спешат? Непонятно.

Вдруг кондукторша говорит:

— Плати, мальчик, снова.

— У меня больше денег нету. Только три копейки было.

— Тогда сходи, мальчик. Иди пешком.

— Ой, мне далеко пешком идти!

— А ты попусту не катайся. В школу, наверное, не пошёл?

— Откуда вы знаете?

— Я всё знаю. По тебе видно.

— А чего видно?

— Видно, что в школу ты не пошёл. Вот что видно. Из школы ребята весёлые едут. А ты как будто горчицей объелся.

— Никакой я горчицы не ел...

— Всё равно сходи. Прогульщиков я не вожу бесплатно. — А потом говорит: — Ну уж ладно, катайся. В другой раз не разрешу. Так и знай.

Но я всё равно сошёл. Неудобно как-то.

Место совсем не знакомое. Никогда я в этом районе не был. С одной стороны дома стоят. С другой стороны, нет домов; пять экскаваторов землю роют. Как слоны по земле шагают. Зачерпывают ковшиками землю и в сторону сыплют. Вот это техника! Хорошо сидеть в будке. Куда лучше, чем в школу ходить. Сидишь себе, а он сам ходит, да ещё землю копает.

Один экскаватор остановился. Экскаваторщик слез на землю и говорит мне:

— В ковш хочешь попасть?

Я обиделся.

— Зачем мне в ковш? Я в кабину хочу.

И тут вспомнил я про горчицу, что кондукторша мне сказала, и стал улыбаться. Чтоб экскаваторщик думал, что я весёлый. И совсем мне не скучно. Чтоб он не догадался, что я не был в школе.

Он посмотрел на меня удивлённо:

— Ты что?

— А что?

— Вид у тебя, брат, какой-то дурацкий.

Я ещё больше стал улыбаться. Рот чуть не до ушей растянул.

А он:

— Что с тобой?

— А чего?

— Что ты мне рожи строишь?

— На экскаваторе покатайте меня.

— Это тебе не троллейбус. Это машина рабочая. На ней люди работают. Ясно?

— Я тоже, — говорю, — хочу на нём работать.

Он говорит:

— Эге, брат! Учиться надо!

Я думал, что он про школу. И опять улыбаться стал.

А он рукой на меня махнул и залез в кабину. Не захотел со мной разговаривать больше.

Весна. Солнышко. Воробьи в лужах купаются.

Но почему мне так скучно?

Урок 3.

Тема: Стихотворения о Родине и родной природе. Н.М. Рубцов «Березы».

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Работа над картиной художника-живописца В.Д. Паленова «Золотая осень» (рис. 21).

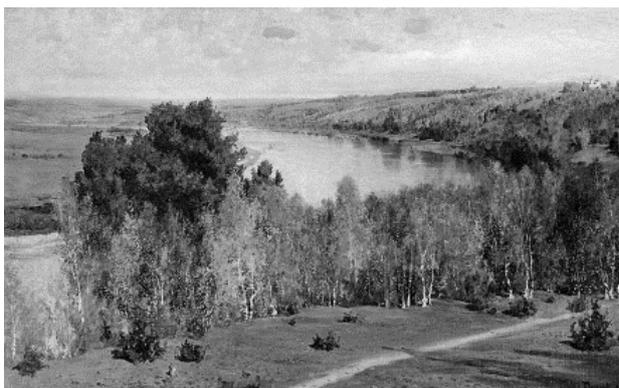


Рисунок 21 – В.Д. Паленов “Золотая осень”

- К какому жанру живописи принадлежит эта картина?
- Что изображено на этой картине?
- Что придает праздность этой картине?
- Какие деревья изображены на этой картине?
- Вы видели еще какие-нибудь картины, на которых изображены березы?

Учитель показывает картины, на которых изображены березы (рис. 22, 23, 24) и задает вопросы:



Рисунок 22 – Архип Куинджи “Берёзовая роща”



Рисунок 23 – И. И. Шишкин “Берёза и рябинки”



Рисунок 24 – Игорь Грабарь “Майский вечер”

- *Как вы думаете, почему художники любят изображать березы на своих полотнах?*

- *Какую роль береза играет в России?*

Учитель рассказывает краткую биографию Н.М. Рубцова.

Да, ребята, береза вдохновила на творчество, не только художников и музыкантов, но и простого мальчишку, ставшего впоследствии известным русским поэтом.

- Многие знают его имя! Я думаю, что и вы знакомы с Николаем Михайловичем Рубцовым (рис 25).



Рисунок 25 – Изображение Н М Рубцова

Простой деревенский мальчишка, воспитывавшийся в детском доме в трудное послевоенное время. Яркими впечатлениями, которые запали запали в душу маленького Николая, были простые русские березки под его окном. И даже через много лет эти воспоминания его не оставили. Береза у Рубцова – символ связи времен, символ родного дома. Так и появилось стихотворение «Березы». Это тема нашего урока. Мы познакомимся с произведением и раскроем его идею и смысл.

Учитель выразительно читает стихотворение, затем задает вопросы:

- Как вы думаете, какие чувства хотел передать поэт?*
- Какие чувства вызвало у вас это стихотворение?*

Николай Михайлович Рубцов

БЕРЕЗЫ

Я люблю, когда шумят березы,
Когда листья падают с берез.
Слушаю - и набегают слезы
На глаза, отвыкшие от слез.

Все очнется в памяти невольно,
Отзовется в сердце и в крови.
Станет как-то радостно и больно,
Будто кто-то шепчет о любви.

Только чаще побеждает проза,
Словно дунет ветер хмурых дней.
Ведь шумит такая же береза
Над могилой матери моей.

На войне отца убила пуля,
А у нас в деревне у оград
С ветром и дождем шумел, как улей,
Вот такой же желтый листопад...

Русь моя, люблю твои березы!
С первых лет я с ними жил и рос.
Потому и набегают слезы
На глаза, отвыкшие от слез...

Словарная работа.

Учитель читает стихотворение еще раз и отмечает слова, значение которых не понятны ученикам. Затем предлагает разбиться на **группы** и произвести работу со словарями: найти значение непонятных слов (проза, невольно, очнется и пр.) и выписать к себе в тетрадь. В ходе работы мы наблюдаем за тем, как в группе распределяются роли: кто осуществляет поиск слов в словаре, кто их зачитывает, кто контролирует весь процесс работы группы и пр.

Физкультминутка.

Анализ содержания стихотворения.

Работа в парах. Ученикам необходимо подумать, о чем данное стихотворение (какие темы в нем прослеживаются), и найти подтверждение в тексте. Каждая пара представляет свою работу, в случае затруднения учитель задает наводящие вопросы:

- Можно ли сказать, что это стихотворение о Родине? Если да, найдите подтверждение в тексте.

- Затронута ли в нем тема детства? Если да, найдите подтверждение в тексте.

- Говорит ли поэт о гибели отца? Если да, найдите подтверждение в тексте. и т.д.

Итог урока, рефлексия (2 этапа).

Домашнее задание: нарисовать иллюстрацию к этому стихотворению.

Урок 4.

Тема: В.Ю. Драгунский «Что любит Мишка»

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Чтение рассказа (самостоятельное). Затем дети **в парах** читают рассказ и отмечают слова, значение которых им непонятны и работают со словарями: найти значение непонятных слов (кавалерист, лань, зельц, частичк и пр.) и выписать к себе в тетрадь.

Учитель предлагает ученикам разделиться на группы, подумать над тем, какими качествами обладают главные герои произведения (Дениска, Мишка, Борис Сергеевич) и составить вопросы для анализа текста. Для этого текст разделяется учениками на микротемы и выделителем отмечаются ключевые слова или отрывки из текста.

Виктор Юзефович Драгунский

«Что любит Мишка»

Один раз мы с Мишкой вошли в зал, где у нас бывают уроки пения. Борис Сергеевич сидел за своим роялем и что-то играл потихоньку. Мы с Мишкой сели на подоконник и не стали ему мешать, да он нас и не заметил вовсе, а продолжал себе играть, и из-под пальцев у него очень быстро **выскакивали** разные звуки. Они **разбрызгивались**, и получалось что-то очень приветливое и радостное. Мне очень понравилось, и я бы мог **долго так сидеть и слушать**, но Борис Сергеевич скоро перестал играть. Он закрыл крышку рояля, и увидел нас, и весело сказал:

- О! Какие люди! Сидят, как два воробья на веточке! Ну, так что скажете?

Я спросил:

- Это вы что играли, Борис Сергеевич?

Он ответил:

- Это Шопен. Я его очень люблю.

Я сказал:

- Конечно, раз вы учитель пения, вот вы и любите разные песенки.

Он сказал:

- Это не песенка. Хотя я и песенки люблю, но это не песенка. То, что я играл, называется гораздо большим словом, чем просто "песенка".

Я сказал:

- Каким же? Словом-то?

Он серьезно и ясно ответил:

- Му-зы-ка. Шопен - великий композитор. Он сочинил чудесную музыку. А я люблю музыку больше всего на свете.

Тут он посмотрел на меня внимательно и сказал:

- Ну, а ты что любишь? Больше всего на свете?

Я ответил:

- Я много чего люблю.

И я рассказал ему, что я люблю. И про собаку, и про стrogанье, и про слоненка, и про красных кавалеристов, и про маленькую лань на розовых копытцах, и про древних воинов, и про прохладные звезды, и про лошадиные лица, все, все...

Он выслушал меня внимательно, у него было задумчивое лицо, когда он слушал, а потом он сказал:

- Ишь! А я и не знал. Честно говоря, ты ведь еще маленький, ты не обижайся, а смотри-ка - любишь как много!

Тут в разговор вмешался Мишка. Он надулся и сказал:

- А я еще больше Дениски люблю разных разностей! Подумаешь!

Борис Сергеевич рассмеялся:

- Очень интересно! Ну-ка, поведай тайну своей души. Теперь твоя очередь, принимай эстафету! Итак, начинай! Что же ты любишь?

Мишка поерзал на подоконнике, потом откашлялся и сказал:

- Я люблю булки, плюшки, батоны и кекс! Я люблю хлеб, и торт, и пирожные, и пряники, хоть тульские, хоть медовые, хоть глазурованные. Сушки люблю тоже, и баранки, бублики, пирожки с мясом, повидлом, капустой и с рисом.

Я горячо люблю пельмени, и особенно ватрушки, если они свежие, но черствые тоже ничего. Можно овсяное печенье и ванильные сухари.

А еще я люблю кильки, сайру, судака в маринаде, бычки в томате, частик в собственном соку, икру баклажанную, кабачки ломтиками и жареную картошку.

Вареную колбасу люблю прямо безумно, если докторская, - на спор, что съем целое кило! И столовую люблю, и чайную, и зельц, и копченую, и полукопченую, и сырокопченую! Эту вообще я люблю больше всех. Очень люблю макароны с маслом, вермишель с маслом, рожки с маслом, сыр с дырочками и без дырочек, с красной коркой или с белой - все равно.

Люблю вареники с творогом, творог соленый, сладкий, кислый; люблю яблоки, тертые с

сахаром, а то яблоки одни самостоятельно, а если яблоки очищенные, то люблю сначала съесть яблочко, а уж потом, на закуску - кожуру!

Люблю печенку, котлеты, селедку, фасолевый суп, зеленый горошек, вареное мясо, ириски, сахар, чай, джем, боржом, газировку с сиропом, яйца всмятку, вкрутую, в мешочке, могу и сырые. Бутерброды люблю прямо с чем попало, особенно если толсто намазать картофельным пюре или пшенной кашей. Так... Ну, про халву говорить не буду - какой дурак не любит халвы? А еще я люблю утятину, гусятину и индюшину. Ах, да! Я всей душой люблю мороженое. За семь, за девять. За тринадцать, за пятнадцать, за девятнадцать. За двадцать две и за двадцать восемь.

Мишка обвел глазами потолок и перевел дыхание. Видно, он уже здорово устал. Но Борис Сергеевич пристально смотрел на него, и Мишка поехал дальше.

Он бормотал:

- Крыжовник, морковку, кету, горбушу, репу, борщ, пельмени, хотя пельмени я уже говорил, бульон, бананы, хурму, компот, сосиски, колбасу, хотя колбасу тоже говорил...

Мишка выдохся и замолчал. По его глазам было видно, что он ждет, когда Борис Сергеевич его похвалит. Но тот смотрел на Мишку немного недовольно и даже как будто строго. Он тоже словно ждал чего-то от Мишки: что, мол, Мишка еще скажет. Но Мишка молчал. У них получилось, что они оба друг от друга чего-то ждали и молчали.

Первый не выдержал Борис Сергеевич.

- Что ж, Миша, - сказал он, - ты многое любишь, спору нет, но все, что ты любишь, оно какое-то одинаковое, чересчур съедобное, что ли. Получается, что ты любишь целый продуктовый магазин. И только... А, люди? Кого ты любишь? Или из животных?

Тут Мишка весь встрепенулся и покраснел.

- Ой, - сказал он смущенно, - чуть не забыл! Еще - котят! И бабушку!

После этого ученики принимают участие в обсуждении задания. Выступление одной группы дополняется другими – учитель обращает внимание на необходимо корректного и вежливого дополнения (не перебивать, не кричать и пр.). В ходе работе идет корректировка вопросов:

– Как автор передает игру на фортепиано? С чем сравниваются звуки?

– Какими прилагательными можно охарактеризуйте учителя пения.

(Творческий, талантливый) Докажите словами из текста.

– Что любит учитель пения? (Музыку Фредерика Шопена «Минутка»).

– Как автор относится к Борису Сергеевичу? (с уважением.)

- В чем разница между песенкой и музыкой? Как это характеризует главных героев, подтвердите словами из текста.

4. Физкультминутка (Под музыку Фредерика Шопена «Минутка»)

- Какой герой нам еще встречается в рассказе? (Дениска.)
 - Что мы можем сказать о Дениске? (Он мечтатель. У него разные интересы.)
 - Как слушал Дениску Борис Сергеевич? Прочитайте. Почему? (Ему было интересно.)
 - Как автор относится к Дениске? (с одобрением.)
 - Как вы относитесь к Дениске? (Предположения учащихся.)
 - Что мы можем сказать о Мишке? (Он беззаботный и легкомысленный)
 - Какими словами автор изобразил поведение Мишки? (Надулся.)
 - Почему автор взял именно это слово? (Иронизирует, насмешничает.)
 - Как понимаете «Поведай тайну души своей»? (Расскажи самое сокровенное.)
 - Что такое «разные разности»? (Всякие разности.) Можно ли так сказать? Это грамотно? (Нет.)
 - Какими словами автор описывает характер Мишки во время его рассказа о любви? («...поерзал на подоконнике, откашлялся...»)
 - О чем говорят эти слова? (Мишка вел себя беззаботно, ждал похвалы.)
 - Прочитайте, как слушал Мишку Борис Сергеевич. Почему? (Был недоволен, расстроен, возмущен.)
 - Зачем автор делает паузу? (Это кульминационный момент рассказа.)
- Прочитайте.
- Для чего пауза? (Осмыслить, задуматься.)
 - Когда вспомнил Мишка о любви к людям? (После замечания Бориса Сергеевича.) Прочитайте, как он отреагировал. (Покраснел.)
 - Как автор относится к Мишке? (с сожалением.)
 - Сравните, что любят мальчики.
 - Можно ли сказать, что у Мишки больше интересов, чем у Дениски?
 - В чем разница между ответом Мишки и Дениски? Какую цель преследовал каждый мальчик?

Подведение итогов учитель задает следующие вопросы:

– *Посмотрите, сколько слов Мишка употребил, чтобы описать свою любовь к пище, и сколько, чтобы описать любовь к людям.*

– *Какое чувство у вас возникло в этот момент? (Грусть.) Почему?*

– *Прочитайте еще раз последние слова Мишки. Можно ли сказать, что он осознал свою ошибку? Докажите.*

– *Давайте подумаем, можно ли это произведение отнести к юмористическим? (Нет.) Почему? (Смех сквозь слезы.)*

– *В каком жанре написан рассказ? (Сатира.)*

– *Почему вы так считаете? (Высмеиваются недостатки. Помогает исправиться.)*

– *Что такое сатира?*

– *О чем мы должны задуматься, читая этот рассказ? (О любви к ближнему, к животным.)*

Далее идет заполнение таблиц **в паре** (таб. 22):

Таблица 22 – Краткая характеристика рассказа и его героев

Название	«Что любит Мишка»
Автор	В. Драгунский
Жанр	Мягкая сатира
Главные герои произведения	Борис Сергеевич, Мишка, Дениска
Характер героев произведения	Борис Сергеевич – насмешливый Мишка – беззаботный Дениска – мечтатель, любознательный
Отношение автора к героям произведения	Борис Сергеевич – с уважением, пример Мишка – иронично, с сожалением Дениска – по-доброму
Ваше отношение к героям произведения	

Итог урока, рефлексия (2 этапа).

Домашнее задание: написать рассказ «А что люблю я».

Урок 5 (самостоятельная часть к 1 разделу: Анализ и план текста).

Тема: Ю.Я. Яковлев «Багульник»

Самостоятельная работа в группах (6 групп). Рассказ разделен на 6 смысловых частей. Ученикам необходимо дать название каждой части и выполнить задание в Бланке 1 (рис. 26):

Бланк 1

Номер группы: _____ Участники группы: _____

Название рассказа: _____

Автор: _____

1 часть

Прочитайте первый абзац. Подчеркните слова или словосочетания, которые описывают поведение ученика на уроке. Чьими глазами дано такое описание поведения ученика на уроке?

Кто такая Женечка?

- Кем считали Косту в классе? Объясните смысл этого определения.

2 часть

Какая связь между Костой и багульником. Сделайте вывод?

3 часть

О ком идет речь в тексте?

Маленькая, худая, слегка косящая, волосы - конским хвостиком, воротник - хомутиком, каблуки с подковками.

Как зовут учительницу Косты. А почему её называют ласково Женечка?

Заполни таблицу.

Порода собаки	Описание
1.	
2.	
3.	
4.*	

4. часть

Зачем Женечка решила проследить за Костой? Почему она просто не спросила Косту о его собаках и о том куда он так спешит?

Рисунок 26 – Задания для анализа текста

Дополнительные материалы: словарь к рассказу (рис. 27).

Словарь

Коста – осетинское мужское имя.

Очesy - это длинные волосы на ушах, снизу на шее и груди, на конечностях, особенно задних и на хвосте.

Головешка - кусок тлеющего или обуглившегося дерева.

Подпалина - рыжевато-жёлтое или белесое пятно на шерсти или мехе другого цвета.

* Сенбернар — порода собак. Различают две разновидности: короткошёрстную и длинношёрстную. В XVII веке монахи решили использовать собак для спасения людей, пострадавших от лавин. Толстая шкура надёжно защищала собак от льда и снега, а их необычайный нюх позволял находить пострадавших, погребённых под снежными лавинами. Собаки сопровождали монахов в долину, и их способность чувствовать приближение лавин часто спасала путникам жизнь.

Рисунок 27 – Словарь

К рассказу прилагались картинки багульника и пород собак (рис. 28):

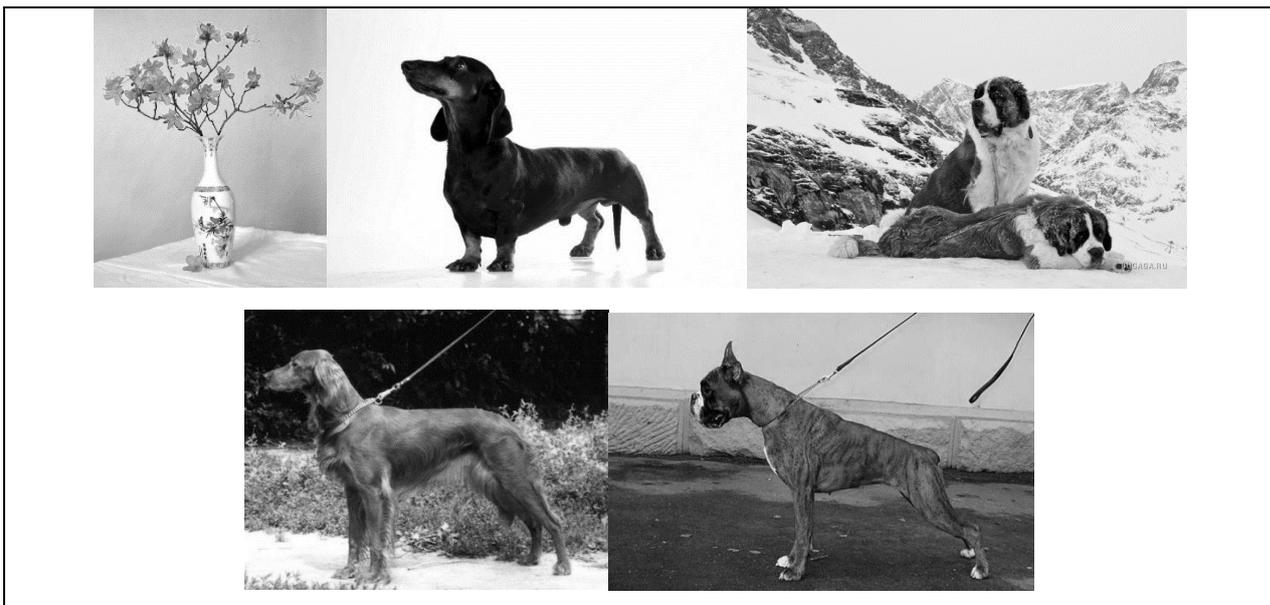


Рисунок 28 – Изображения к заданиям

Итог урока. Рефлексия (2 этапа). Учитель задает проблемный вопрос: Как влияет распределение ролей в группе на качество и быстроту работы?

1. Прочитайте и дайте краткое название этой части.

Он вызывающе зевал на уроках: зажмурил глаза, отвратительно морщил нос и открывал пасть - другого слова тут не подберешь! При этом он подвывал, что вообще не лезло ни в какие ворота. Потом энергично тряс головой - разгонял сон - и уставлялся на доску. А через несколько минут снова зевал.

- Почему ты зеваешь?! - раздраженно спрашивала Женечка.

Она была уверена, что он зевает от скуки. Расспрашивать его было бесполезно: он был молчальником. Зевал же потому, что всегда хотел спать.

2. Прочитайте и дайте краткое название этой части.

Он принес в класс пучок тонких прутиков и поставил их в банку с водой. И все посмеивались над прутиками, и кто-то даже пытался подмести ими пол, как веником. Он отнял и снова поставил в воду.

Он каждый день менял воду.

И Женечка посмеивалась.

Но однажды веник зацвел. Прутики покрылись маленькими светло-лиловыми цветами, похожими на фиалки. Из набухших почек узелков прорезались листья, светло-зеленые, ложечкой. А за окном еще поблескивали кристаллики уходящего последнего снега.

Все толпились у окна. Разглядывали. Старались уловить тонкий сладковатый аромат. И шумно дышали. И спрашивали, что за растение, почему оно цветет.

- Багульник! - буркнул он и пошел прочь.

Люди недоверчиво относятся к молчаливкам. Никто не знает, что у них, молчаливков, на уме: плохое или хорошее. На всякий случай думают, что плохое. Учителя тоже не любят молчаливков, потому что хотя они и тихо сидят на уроке, зато у доски каждое слово приходится вытягивать из них клещами.

Когда багульник зацвел, все забыли, что Коста молчаливик. Подумали, что он волшебник.

3. Прочитайте и дайте краткое название этой части.

Женечка обратила внимание, что каждый раз, когда раздавался звонок с последнего урока, Коста вскакивал с места и сломя голову выбегал из класса. С грохотом скатывался с лестницы, хватал пальто и, на ходу попадая в рукава, скрывался за дверь. Куда он мчался?

Его видели на улице с собакой, огненно-рыжей. Очesy длинной шелковистой шерсти колыхались языками пламени. Но через некоторое время его встречали с другой собакой - под короткой шерстью тигрового окраса перекачивались мускулы бойца. А позднее он вел на поводке черную головешку на маленьких кривых ногах. Головешка не вся обуглилась - над глазами и на груди теплились коричневые подпалины.

Чего только не говорили про Косту ребята!

- У него ирландский сеттер, - утверждали они. - Он охотится на уток.

- Ерунда! У него самый настоящий боксер. С такими ходят на диких быков. Мертвая хватка! - говорили другие.

Третьи смеялись:

- Не можете отличить таксы от боксера!

Были еще такие, которые спорили со всеми:

- Он держит трех собак!

На самом деле у него не было ни одной собаки.

А сеттер? А боксер? А такса?

Ирландский сеттер горел костром. Боксер, как перед боем, играл мышцами. Такса чернела обгоревшей головешкой.

Что это были за собаки и какое отношение они имели к Косте, не знали даже его родители. В доме собак не было и не предвиделось.

Когда родители возвращались с работы, они заставляли сына за столом: он поскрипывал перышком или бормотал под нос глаголы. Так он сидел запоздно. При чем здесь сеттеры, боксеры, таксы?

Коста же появлялся дома за пятнадцать минут до прихода родителей и едва успевал отчистить штаны от собачьей шерсти.

Впрочем, кроме трех собак, была еще и четвертая. Огромная, головастая, из тех, что спасают людей, застигнутых в горах снежными лавинами. Из-под длинной свалывшейся шерсти проступали худые, острые лопатки, большие впалые глаза смотрели печально, тяжелые львиные лапы - ударом такой лапы можно сбить любую собаку - ступали медленно, устало.

С этой собакой Косту никто не видел.

4. Прочитайте и дайте краткое название этой части.

Звонок с последнего урока - сигнальная ракета. Она звала Косту в его загадочную жизнь, о которой никто не имел представления.

И как зорко ни следила за ним Женечка, стоило ей на мгновение отвести глаза, как Коста исчезал, выскальзывал из рук, улетучивался.

Однажды Женечка не выдержала и бросилась вдогонку. Она вылетела из класса, застучала подковками по лестничным ступеням и увидела его в тот момент, когда он несся к выходу. Она выскользнула в дверь и устремилась за ним на улицу. Прячась за спины прохожих, она бежала, стараясь не стучать подковками, а конский хвост развивался на ветру.

Она превратилась в следопыта.

Коста добежал до своего дома - он жил в зеленом облупившемся доме, исчез в подъезде и минут через пять появился снова. За это время он успел бросить портфель, не раздеваясь проглотить холодный обед, набить карманы хлебом и остатками обеда.

Женечка поджидала его за выступом зеленого дома. Он пронесся мимо нее. Она поспешила за ним. И прохожим не приходило в голову, что бегущая, слегка косящая девушка не Женечка, а Евгения Ивановна.

Урок 6 (продолжение урока).

Тема: Ю.Я. Яковлев «Багульник»

Самостоятельная работа в группах (6 групп).

Ученики продолжают работать самостоятельно в группах над рассказом, заполняют Бланк 2 (рис. 29).

5 часть _____

Запиши по порядку каких собак навещал Коста.

Как звали пса?	Что случилось с его хозяином?

6 часть _____

Как поменялось отношение Женечки к Косте к концу рассказа? (ответ на вопрос в тексте 5) Запишите с кем она сравнила Косту.

Что сделала учительница, когда дети стали замечать, что Коста опять заснул на уроке? Ответ подчеркните в тексте.

Рисунок 29 – Задания для анализа текста

После того, как все группы выполнили задание, начинается его

обсуждение, каждая группа выступает с одной частью (6 групп – 6 смысловых частей), другие группы задают вопросы. Учитель так же задает каждой группе дополнительные вопросы:

1 группа.

- Почему автор не сразу сообщает имя героя? С кем сравнивается ученик?

- Как Женечка относится к Косте?

- А почему автор называет учительницу Женечкой, а не Евгения Ивановна?

- Какую пословицу можно подобрать к слову «молчальник»?

2 группа.

- Поменялось ли поведение Женечки к Косте?

- Что можно сказать об учительнице исходя из ее описания?

- Как ученики относятся к учительнице? Кем они ее считают?

3 группа.

- Какие чувства вызывают у вас собаки, с которыми гуляет Коста, и их хозяева и почему именно такие?

- Описывается ли порода четвертой собаки? А как можно догадаться какой она породы?

- Посмотрите внимательно, как описываются собаки. Какое впечатление они вызывают у вас?

- Какие детали в описании собак помогают автору передать их отношение к Косте?

- Описывая море, автор пишет: «Море потускнело и стало как бы меньше размером. Погасшее небо плотнее прижалось к сонным волнам» Какое настроение вызывает этот пейзаж? Что в этом описании помогает Ю. Яковлеву создать настроение? Как связано это описание с настроением персонажей?

4 группа.

- Как вы думаете, Женечка хороший учитель? Почему?

- Какие черты характера ей присущи?

5 группа.

- *Что поддерживал Коста в собаках?*
- *Какими словами можно назвать Косту?*
- *Почему автор не дает имя четвертой собаки?*
- *С кем автор сравнивает собаку?*
- *Каким теперь вам представляется Коста?*
- *Кто для него собаки и, кто он для них?*
- *Как ведет себя Коста, когда они с учительницей идут домой?*

6 группа.

- *Почему учительница в конце рассказа не стала будить Косту?*
- *Какое открытие сделала для себя Женечка? А какое открытие сделали вы?*
- *Как может помочь Женечка Косте и его собакам?*
- *Как вы понимаете смысл названия рассказа – Багульник?*

Итог урока, рефлексия.

5. Прочитайте и дайте краткое название этой части.

Коста нырнул в кривой переулочек и скрылся в парадном. Он по звонил в дверь. И сразу послышалось какое-то странное подвывание и царапанье сильной когтистой лапы. Потом завывание перешло в нетерпеливый лай, а царапанье в барабанную дробь.

- Тише, Артюша, подожди! - крикнул Коста.

Дверь отворилась, и огненно-рыжий пес бросился на Косту, положил передние лапы на плечи мальчику и стал лизать длинным розовым языком нос, глаза, подбородок.

- Артюша, перестань!

Куда там! На лестнице послышался лай и грохот, и оба - мальчик и собака - с невероятной скоростью устремились вниз. Они чуть не сбили с ног Женечку, которая едва успела прижаться к перилам. Ни тот, ни другой не обратили на нее внимания. Артюша кружился по двору. Припадал на передние лапы, а задние подбрасывал, как козленок, словно хотел сбить пламя. При этом лаял, подскакивал и все норовил лизнуть Косту в щеку или в нос. Так они бегали, догоняя друг друга. А потом нехотя шли домой.

Их встречал худой человек с костылем. Собака терлась о его единственную ногу. Длинные мягкие уши сеттера напоминали уши зимней шапки, только не было завязочек.

- Вот, погуляли. До завтра" - сказал Коста.

- Спасибо. До завтра.

Артюша скрылся, и на лестнице стало темнее, словно погасили костер.

Теперь пришлось бежать три квартала. До двухэтажного дома с балконом, который находился в глубине двора. На балконе стоял пес боксер. Скуластый, с коротким, обрубленным хвостом, он стоял на задних лапах, а передние положил на перила.

Боксер не сводил глаз с ворот. И когда появился Коста, глаза собаки загорелись темной радостью.

- Атилла! - крикнул Коста, вбегая во двор.

Боксер тихо взвизгнул. От счастья.

Коста подбежал к сараю, взял лестницу и потащил ее к балкону.

Лестница была тяжелой. Мальчику стоило больших трудов поднять ее. И Женечка еле сдержалась, чтобы не кинуться ему на помощь.

Когда Коста наконец приставил лестницу к перилам балкона, боксер спустился по ней на землю. Он стал тереться о штаны мальчика. При этом поджимал лапу. У него болела лапа.

Коста достал припасы, завернутые в газету. Боксер был голоден.

Он ел жадно, но при этом посматривал на Косту, и в его глазах накопилось столько невысказанных чувств, что казалось, он сейчас заговорит.

Когда собачий обед кончился, Коста похлопал пса по спине, прицепил к ошейнику поводок, и они отправились на прогулку.

Отвисшие углы большого черногубого рта собаки вздрагивали от пружинистых шагов. Иногда боксер поджимал больную лапу.

Женечка слышала, как дворничиха им вслед сказала:

- Выставили собаку на балкон и уехали. А она хоть помирай с голоду! Люди ведь!..

Когда Коста уходил, боксер провожал его глазами, полными преданности. Его морда была в темных морщинах, лоб пересекала глубокая складка. Он молча шевелил обрубок хвоста.

Женечке вдруг захотелось остаться с этой собакой. Но Коста спешил дальше.

В соседнем доме на первом этаже болел парнишка - был прикован к постели. Это у него была такса - черная головешка на четырех ножках. Женечка стояла под окнами и слышала разговор Косты и больного мальчика.

- Она тебя ждет, - говорил больной.

- Ты болей, не волнуйся, - слышался голос Косты.

- Я болею... не волнуюсь, - отвечал больной. - Может быть, я отдам тебе велосипед, если не смогу кататься.

- Мне не надо велосипеда.

- Мать хочет продать Лаптя. Ей утром некогда с ним гулять.

- Приду утром, - после некоторого раздумья отвечал Коста. - Только очень рано, до школы.

- Тебе не попадет дома?

- Ничего... тяну... на тройки... Только спать хочется, поздно уроки делаю.

- Если я выкарабкаюсь, мы вместе погуляем.

- Выкарабкивайся.

- Ты куришь? - спрашивал больной.

- Некурящий, - отвечал Коста.

- И я некурящий.

- Ну, мы пошли... Ты болей... не волнуйся. Пошли, Лапоть!

Таксу звали Лаптем. Коста вышел, держа собаку под мышкой.

И вскоре они уже шагали по тротуару. Рядом с сапогами, ботинками, туфлями на кривых ножках семенил черный Лапоть.

Женечка шла за таксой. И ей казалось, что это пламеннорыжая собака обгорела и превратилась в такую головешку. Ей захотелось заговорить с Костой. Расспросить его о собаках, которых он кормил, выгуливал, поддерживал в них веру в человека. Но она молча шла по следам своего ученика, который отвратительно зевал на уроках и слыл молчальником. Теперь он менялся в ее глазах, как веточка багульника.

Но вот Лапоть отгулял и вернулся домой. Коста двинулся дальше, и его невидимая спутница - Женечка - снова пряталась за спины прохожих. Дома уменьшились ростом. А спин стало совсем мало.

Город кончался. Начались дюны. Женечке трудно было идти на каблуках по вязкому песку и корявым корням сосен. В конце концов она сломала каблук.

И тут показалось море.

Оно было мелким и плоским. Волны не обрушивались на низкий берег, а тихо и неторопливо напоздали на песок и так же медленно и беззвучно откатывались, оставляя на песке белую каемку пены.

Море выглядело сонным и вялым, не способным к бурям и штормам.

Но бури на нем бывали. Далеко от дюн, за линией горизонта.

Коста шел по берегу, наклоняясь вперед - против ветра. Женечка сняла туфли, босиком было идти легче, но холодный влажный песок обжигал ступни. На берегу сохли развешанные на кольях сети с круглыми поплавками из бутылочного стекла, лежали лодки, перевернутые вверх килем.

Неожиданно вдалеке, на самой кромке берега, возникла собака.

Она стояла неподвижно, в странном оцепенении. Большеголовая, с острыми лопатками, с опущенным хвостом. Ее взгляд был устремлен в море. Она ждала кого-то с моря.

Коста подошел к собаке, но она даже не повернула головы, словно не слышала его шагов. Он провел рукой по свалявшейся шерсти.

Собака едва заметно шевельнула хвостом. Мальчик присел на корточки и разложил перед собакой хлеб и остатки своего обеда, завернутого в газету. Собака не оживилась, не выказала никакого интереса к пище. Коста стал ее поглаживать и уговаривать:

- Ну поешь... Ну поешь немного...

Собака посмотрела на него большими впалыми глазами и снова обратила взгляд к морю.

Женечка притаилась за развешанными сетями, словно попалась, запуталась в них и не могла вырваться, чтобы тоже гладить собаку и говорить:

"Ну поешь... Ну поешь хоть немного!"

Коста взял кусок хлеба и поднес ко рту собаки. Та вздохнула глубоко и громко, как человек, и принялась медленно жевать хлеб.

Она ела без всякого интереса, как будто была сыта или привыкла к лучшей пище, чем хлеб, холодная каша и кусок жилистого мяса из супа... Она ела для того, чтобы не умереть. Ей нужно было жить. Она ждала кого-то с моря.

Когда все было съедено, Коста сказал:

- Идем. Погуляем.

Собака снова посмотрела на мальчика и послушно зашагала рядом. У нее были тяжелые лапы и неторопливая, полная достоинства львиная походка. Следы заполнялись водой.

В море переливались нефтяные разводы. Будто где-то за горизонтом произошла катастрофа, рухнула радуга и ее обломки прибило к берегу.

Мальчик и собака шли не спеша, а Женечка - следопыт Женечка - слышала, как Коста говорил собаке:

- Ты хороший... Ты верный... Пойдем со мной. Он никогда не вернется. Он погиб. Честное пионерское.

Собака молчала. Она и не должна была говорить. Она не отрывала глаз от моря. И в который раз не верила Косте. Ждала.

- Что же мне с тобой делать? - спросил мальчик. - Нельзя же жить одной на берегу моря. Когда-нибудь надо уйти.

6. Прочитайте и дайте краткое название этой части.

Рыбацкая сеть кончилась. И Женечка как бы выпуталась из сетей.

Коста оглянулся и увидел учительницу. Она стояла на песке босая, а туфли держала иод мышкой. И сквозняк, тянувший с моря, развеивал ее волосы, собранные в конский хвост.

- Что же с ней делать? - растерянно спросила она Косту.

- Она не пойдет. Я знаю, - сказал мальчик. Он почему-то не удивился появлению учительницы.

- Она никогда не поверит, что хозяин погиб...

Женечка подошла к собаке. Собака глухо зарычала, но не залаяла, не бросилась на нее.

- Я ей сделал дом из старой лодки. Подкармливаю. Она очень тощая... Сперва укусила меня.

- Укусила?

- Руку. Теперь все зажило. Я йодом смазывал.

Пройдя еще несколько шагов, он сказал:

- Собаки всегда ждут. Даже погибших... Им надо помогать.

Море потускнело и стало как бы меньше размером. Погасшее небо плотнее прижалось к сонным волнам. Коста и Женечка проводили собаку до ее бессменного поста, где неподалеку от воды лежала перевернутая лодка, подпертая чурбаком, чтобы под нее можно было забраться. Собака подошла к воде. Села на песок. И снова застыла в своем вечном ожидании...

Обратно учительница и ученик шли быстро, но, когда берег кончился, за дюнами Женечка

остановилась и сказала:

- Я не могу так быстро. У меня каблук сломался.

- Мне надо бы поспеть до их прихода, - отозвался Коста.

- Тогда иди.

Коста внимательно посмотрел на Женечку и спросил:

- А как же вы?

- Я дойду не спеша.

- Может быть, вбить гвоздь? У вас есть гвоздь?

- Не знаю. - Женечка протянула ему туфлю.

Он покрутил каблук, как зуб, который шатается. И постучал камнем.

- Вот.

- Теперь лучше, - сказала Женечка, надевая туфлю.

Но шла она прихрамывая, наступая на носок, чтобы каблук держался.

10. На другой день в конце последнего урока Коста уснул. Он зевал, зевал, но потом уронил голову на согнутый локоть и уснул. Сперва никто не замечал, что он спит. Потом кто-то захихикал. И Женечка увидела, что он спит.

- Тихо, - сказала она. - Совсем тихо!

Когда она хотела, все было как полагается. Тихо так тихо.

- Вы знаете, почему он уснул? - шепотом произнесла Евгения Ивановна. Я вам расскажу... Он гуляет с чужими собаками. Кормит их. Собаки всегда ждут. Даже погибших... Им надо помогать.

Зазвенел звонок с последнего урока. Он звенел громко и протяжно.

Но Коста не слышал звонка. Он спал.

Евгения Ивановна - Женечка - склонилась над спящим мальчиком, положила руку ему на плечо и легонько потрясла. Он вздрогнул и открыл глаза.

- Звонок с последнего урока, - сказала Женечка, - тебе пора.

Коста вскочил. Схватил портфель. И в следующее мгновение скрылся за дверью.

Раздел 2 Выразительное чтение

Урок 7.

Тема: Н.А. Заболоцкий «Лебедь в зоопарке»

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Учитель задает детям проблемный вопрос, предлагая им отвечать, соблюдая правила вежливости, которые были определены в начале формирующей работы:

- *Нужны ли нам зоопарки?*

Учитель предлагает детям разделить на 3 группы (**единая групповое задание**). Каждая группа должна написать «плюсы», «минусы» зоопарка, после этого идет проверка задания. Детям предлагается написать пожелания, насчет улучшения работы зоопарков.

Затем дети предполагают с каким произведением мы будем знакомиться, какую тему оно будет затрагивать.

Далее детям предлагается **дифференцированное групповое задание** над стихотворением:

1 группа – найти трудные и непонятные слова в стихотворении (грезы, лоно, мантия, аметист, лира, изваянье и пр.);

2 группа – анализ чувств, которые вызвало стихотворение (например, в начале – радостное, веселое; в конце – грустное, испытывали жалость);

3 группа – выделение структурных компонентов стихотворения (о чем говорится в первой части, во второй, третьей и пр.).

При проверке этого задания происходит обмен информацией, в итоге ученики получают единый анализ стихотворения.

Физкультминутка.

Работа над выразительностью чтения – ученики, по желанию читают стихотворение, с соблюдением норм литературного произношения. Учитель знакомит их с таблицей для оценивания выразительного чтения, работа с таблицей корректируется учителем на месте (таб. 23):

Таблица 23 – Табло оценки выразительного чтения

Поставь «+», если напарник выполнил условия. Если не выполнил, клеточка остается пустой	
Ф. И. читающего текст:	
Ф. И. оценивающего:	
Соблюдал	
• интонацию	
• тембр	
• паузы	
Читал	
• без ошибок	
• громко и четко	

Итог урока, рефлексия (2 этапа).

Домашнее задание: Дома потренироваться в выразительном прочтении стихотворения.

Николай Алексеевич Заболоцкий

Лебедь в зоопарке

Сквозь летние сумерки парка
По краю искусственных вод
Красавица, дева, дикарка —
Высокая лебедь плывет.
Плывет белоснежное диво,
Животное, полное грез,
Колебля на лоне залива
Лиловые тени берез.

Головка ее шелковиста,
И мантия снега белей,
И дивные два аметиста
Мерцают в глазницах у ней.

И светлое льется сиянье;
Над белым изгибом спины,
И вся она как изваянье
Приподнятой к небу волны.

Скрежещут над парком трамвая,
Скрипит под машинами мост,
Истошно кричат попугаи,
Поджав перламутровый хвост.

И звери сидят в отдаленье,
Приделаны к выступам нор,
И смотрят фигуры олени
На воду сквозь тонкий забор.

И вся мировая столица,
Весь город, сверкающий наш,
Над маленьким парком теснится,
Этаж громоздя на этаж.

И слышит, как в сказочном мире
У самого края стены
Крылатое диво на лире
Поет нам о счастье весны.

Урок 8.

Тема: Стихи С. В. Михалкова «Школа».

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Учитель задает ключевой вопрос: «Нужна ли нам школа?». Он предлагает разделиться на пять групп, подумать над этим вопросом и записать все «за» и «против», после этого идет проверка задания. Затем ученики делают предположения о произведении, с которым они познакомятся на уроке.

Учитель называет автора и предлагает детям вспомнить все, что они знают об этом авторе, с какими его произведениями они уже знакомы.

Родился Михалков 13 марта 1913 года в Москве. Раннее детство Сергея Владимировича прошло в Подмосковье. Писать стихи начал с девяти лет. В годы войны был корреспондентом газеты «Во славу Родины», был ранен. Его произведения знают во всём мире. С.В. Михалков написал Гимн России. В 1999 году именем С.В. Михалкова названа одна из малых планет Солнечной.

Физкультминутка.

Учитель выразительно читает стихотворение, затем задает вопросы:

- Каков жанр этого произведения? Какова тема?
- Какое настроение вызвало у вас это стихотворение?
- Как поэт относится к школе?

Анализ содержания стихотворения.

Учитель предлагает учащимся самостоятельно в группах (4 человека) проверить выразительное чтение, для этого он дает таблицу (Дана только шапка таблицы). Ученикам необходимо вспомнить и записать критерии выразительного чтения (таб. 24).

Таблица 24 – Табло оценки выразительного чтения

Фамилия Имя	Соблюдал:	Читал:	+/-	Отметка

При выполнении этого задания один человек от группы выходит и выразительно читает стихотворение, остальные группы оценивают его по таблице, после этого обсуждаются результаты в группе, затем между группами

вместе с учителем.

Итог урока, рефлексия (2 этапа).

Домашнее задание:

- придумать четверостишие в паре про школу.
- вспомнить прочитанные ранее рассказы Н.Н. Носова.

Урок 9 (самостоятельная часть ко 2 разделу: Выразительное чтение).

Тема: Выразительное чтение.

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Учитель предлагает учащимся разделиться на пары. Каждой паре дан бланк с заданиями (перед выполнением заданий ученики задают вопросы)

1. Прочитайте текст.

На большой полянке играют лисята, радостно кувыркаются в траве. Вдруг с молоденькой сосны прямо на лисёнка упала шишка. Малыш испугался и кинулся с поляны. От страха он не заметил **откоса** и кубарем покатился к реке. По берегу шла дикая свинья с поросятами, и лисёнок свалился прямо на поросят. Завизжали, захрюкали поросята и разбежались. Один бросился в кусты малины, а там медведь лакомился ягодами. Он заревел, ринулся через лес к реке. Мчится медведь берегом, только подошвы мелькают. Остановился на поляне, где раньше лисята играли. Поднял голову, замер. На сосновой ветке белочка сидит, шишку срывает. Не знал мишка, что эта белочка шишку уронила и **переполох** устроила.

2. Отметьте «+» верные утверждения, «-» неверные:

- ___ а) лисята играли на полянке;
- ___ б) на лисенка шишка упала с елки;
- ___ в) лисенок кубарем покатилаь к реке;
- ___ г) по берегу шла дикая свинья с поросятами
- ___ д) лисенок упал прямо на свинью;
- ___ е) в кустах медведь лакомился малиной.

3. Дайте определения выделенным в тексте словам

4. Озаглавьте текст и запиши заголовок: _____
5. Кого вы назовете главным героем рассказа? _____
6. Почему? Запишите ответ. _____
7. Разделите текст на 4 абзаца черточками.
8. Озаглавьте каждую часть, запишите названия:
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
9. Прочитай с выражением текст своему напарнику. Напарник в это время должен заполнить таблицу «Оценка выразительности чтения» (таб. 25).
Поменяйтесь ролями.

Таблица 25 – Табло оценки выразительного чтения

Поставь «+», если напарник выполнил условие. Если не выполнил, клеточка остается пустой	
Ф. И. читающего текст:	
Ф. И. оценивающего:	
Соблюдал	
• интонацию	
• тембр	
• паузы	
Читал	
• без ошибок	
• громко и четко	

Раздел 3: Чтение по ролям

Урок 10

Тема: Н. Н. Носов «Федина задача».

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Домашнее задание: вспомнить прочитанные ранее рассказы Н.Н. Носова и его творчество.

Введение в тему урока (Те рассказы Носова, которые вы прочитали, какие они по характеру? (добрые, смешные, веселые)).

Знакомство с рассказом. Работа в парах. Обсуждение значения слов, которые встречаются в тексте.

Чурбан – обрубок бревна; неповоротливый человек, болван (переносное значение).

Бархатный кафтан – старинная мужская верхняя одежда.

Диктор – человек, осуществляющий чтение информационных, политических, художественных, рекламных материалов у микрофона в прямом эфире и в магнитной записи.

Портной – шьет разную одежду для детей и взрослых, мужчин и женщин, на любые времена года.

Титулярный советник – чин в России, утвержденный Петром I.

Генеральская дочь – дочь генерала.

Задачник – сборник задач.

Анализ рассказа:

- Почему Феде не удалось решить задачу?

- Как вы думаете, можно смеяться в этом рассказе над Федей? Чтобы не попасть в такую ситуацию как Федя, мы не будем совмещать отдых с работой. Сначала отдохнём, а затем продолжим работать. Встали.

Физкультминутка.

- Ребята, почему автор озаглавил свой рассказ «Федина задача»?

- Как Федя вышел из ситуации с нерешённой задачей? Найдите и зачитайте.

- Сможет ли Юра растолковать трудную задачу для Феде?

- А как бы вы помогли Феде с задачей?

- Как вы думаете лучше дать списать или объяснить? Ответ обоснуйте

- А вы, к кому бы из одноклассников обратились за помощью?

- Что нужно для того, чтобы решить задачу или любое другое домашнее задание?

Чтение по ролям с предварительной подготовкой **в парах**. Перед тем, как начать эту работу учитель предлагает в группах составить памятку правил чтения по ролям (рис. 30):

1. Прочитай произведение «про себя» и определи его главную мысль, идею.
2. Обращая внимание на содержание стихотворного произведения, выбери:
 - темп (скорость);
 - интонацию;
 - громкость чтения;
 - жесты и мимику.
3. При чтении вслух выдели голосом важные по смыслу слова.
4. Выбери стиль чтения, который больше подходит для каждого героя.
5. Следи за своей дикцией. Произноси слоги и слова правильно, отчетливо.

Рисунок 30 – Правила чтения по ролям

Итог урока, рефлексия (2 этапа).

Домашнее задание: чтение рассказа Н.Н. Носова «Заплата».

Носов, Николай Николаевич

Федина задача

Раз как-то зимой Федя Рыбкин пришел с катка. Дома никого не было. Младшая сестра Феди, Рина, уже успела сделать уроки и пошла играть с подружками. Мать тоже куда-то ушла.

- Вот и хорошо! - сказал Федя. - По крайней мере, никто не будет мешать делать уроки.

Он включил радио, достал из сумки задачник и стал искать заданную на дом задачу.

- Передаем концерт по заявкам, - объявил голос по радио.

- Концерт - это хорошо, - сказал Федя. - Веселей будет делать уроки.

Он отрегулировал репродуктор, чтоб было погромче, и сел за стол.

- Ну-ка, что тут нам на дом задано? Задача номер шестьсот тридцать девять? Так... "На мельницу доставили четыреста пятьдесят мешков ржи, по восемьдесят килограммов в каждом..."

Из репродуктора слышались звуки рояля и чей-то голос запел рокочущим густым басом:

Жил-был король когда-то,

При нем блоха жила.

Милей родного брата

Она ему была.

- Вот какой противный король! - сказал Федя. - Блоха ему, видите ли, милей родного брата!

Он почесал кончик носа и принялся читать задачу сначала:

- "На мельницу доставили четыреста пятьдесят мешков ржи, по восемьдесят килограммов в каждом. Рожь смолоти, причем из шести килограммов зерна вышло пять килограммов муки..."

Ха-ха-ха! Блоха! – засмеялся певец и продолжал петь:

Позвал король портного:

- Послушай, ты, чурбан!

Для друга дорогого

Сшей бархатный кафтан.

- Ишь, чего еще выдумал! - воскликнул Федя. - Блохе - кафтан! Интересно, как портной его шить будет? Блоха ведь маленькая!

Он прослушал песню до конца, но так и не узнал, как портной справился со своей задачей. В песне ничего про это не говорилось.

- Плохая песня, - решил Федя и опять принялся читать задачу: - "На мельницу доставили четыреста пятьдесят мешков ржи, по восемьдесят килограммов в каждом. Рожь смололи, причем из шести килограммов зерна..."

Он был титулярный советник,

Она - генеральская дочь,

- запел репродуктор снова.

- Интересно, кто такой титулярный советник? - сказал Федя. - Гм!

Он потер обеими руками уши, словно они у него замерзли, и, стараясь не обращать внимания на радио, принялся читать задачу дальше:

- Так. "...Из шести килограммов зерна вышло пять килограммов муки. Сколько понадобилось машин для перевозки всей муки, если на каждой машине помещалось по три тонны муки?"

Пока Федя читал задачу, песенка про титулярного советника кончилась и началась другая:

Легко на сердце от песни веселой,

Она скучать не дает никогда,

И любят песню деревни и села,

И любят песню большие города!

Эта песенка очень понравилась Феде. Он даже забыл про задачу и стал пристукивать карандашом по столу в такт.

- Хорошая песня! - одобрил он, когда пение кончилось. - Так... О чем тут у нас говорится? "На мельницу доставили четыреста пятьдесят мешков ржи..."

Однозвучно гремит колокольчик, - послышался высокий мужской голос из репродуктора.

- Ну, гремит и пусть гремит, - сказал Федя. - Нам-то какое дело? Нам надо задачу решать. На чем тут мы остановились? Так... "Для дома отдыха купили двадцать одеял и сто тридцать пять простынь за двести пятьдесят шесть рублей. Сколько денег уплатили за купленные одеяла и простыни в отдельности..." Позвольте! Откуда тут еще одеяла с простынями взялись? У нас разве про одеяла? Тьфу, черт! Да это не та задача! Где же та? А, вот она! "На мельницу доставили четыреста пятьдесят мешков ржи..."

По дороге зимней, скучной

Тройка борзая бежит,

Колокольчик однозвучный

Утомительно гремит...

- Опять про колокольчик! - воскликнул Федя. - На колокольчиках помешались! Так... Утомительно гремит... в каждом мешке... рожь смололи, причем из шести килограммов муки вышло пять килограммов зерна... То есть муки вышло, а не зерна! Совсем запутали!

Колокольчики мои, цветики степные!

Что глядите на меня, темно-голубые?

- Тьфу! - плюнул Федя. - Прямо деваться от колокольчиков некуда! Хоть из дому беги, с ума можно сойти! Из шести килограммов зерна вышло пять килограммов муки, и спрашивается, сколько понадобилось машин для перевозки всей муки...

Не счесть алмазов в каменных пещерах,

Не счесть жемчужин в море полуденном.

- Очень нам нужно еще алмазы считать! Тут мешки с мукой никак не сосчитаешь! Прямо наказание какое-то! Двадцать раз прочитал задачу - и ничего не понял! Пойду лучше к Юре Сорокину, попрошу, чтоб растолковал.

Федя Рыбкин взял под мышку задачник, выключил радио и пошел к своему другу Сорокину.

Урок 11.

Тема: Н.Н. Носов «Заплата»

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Работа в группах: необходимо разделить текст на части и дать название каждой части (обсуждение – 1 минута, учитель произвольно спрашивает учащихся):

- *Какие у Бобки были штаны? Подтвердите примером из текста.*

- *Почему Бобка их особенно любил?*

- *Что случилось со штанами? Прочитайте.*

- *Что произошло дальше?*

Чтение по ролям – подготовка **в группах:**

1. Разговор Бобки с мамой (автор, мама, Бобка).

Обсуждение:

- *Как в этой ситуации ведёт себя Бобка?*

- *Каким он предстаёт перед нами? (капризный, несамостоятельный)*

2. Дальнейший разговор ребят с Бобкой (автор, ребята, Бобка).

Обсуждение:

- *Так что же заставило Бобку взяться за работу по починке штанов?*

- *Как Бобка подошёл к делу? Всегда ли он вёл себя одинаково?*

- *Похоже на Мишу и Колю из «Мишкиной каши»?*

3. Прочитаем отрывок, в котором говорится, как Бобка первый раз пришивал заплатку. *Какие черты характера мальчика здесь проявились? (торопливость, нетерпеливость)*

4. Прочитаем отрывок, где Бобка переделывает свою работу. *Какие черты характера проявились у него в этой ситуации? (старательность, аккуратность, основательность).*

После каждого прочтения ученики в группах анализируют результат по критериям, которые были составлены на предыдущем уроке (рис.31).

1. Прочитай произведение «про себя» и определи его главную мысль, идею.
2. Обращая внимание на содержание стихотворного произведения, выбери:
 - темп (скорость);
 - интонацию;
 - громкость чтения;
 - жесты и мимику.
3. При чтении вслух выдели голосом важные по смыслу слова.
4. Выбери стиль чтения, который больше подходит для каждого героя.
5. Следи за своей дикцией. Произноси слоги и слова правильно, отчетливо.

Рисунок 31 – Правила чтения по ролям

Итог урока, рефлексия (2 этапа).

Домашнее задание: пересказ текста от лица героя – Бобки.

Николай Николаевич Носов

Заплатка

У Бобки были замечательные штаны: зеленые, вернее сказать, защитного цвета. Бобка их очень любил и всегда хвастался:

- Смотрите, ребята, какие у меня штаны. Солдатские!

Все ребята, конечно, завидовали. Ни у кого больше таких зеленых штанов не было.

Однажды Бобка полез через забор, зацепился за гвоздь и порвал эти замечательные штаны.

От досады он чуть не заплакал, пошел поскорее домой и стал просить маму зашить.

Мама рассердилась:

- Ты будешь по заборам лазить, штаны рвать, а я зашивать должна?

- Я больше не буду! Зашей, мама!

- Сам зашей.

- Так я же ведь не умею!

- Сумел порвать, сумей и зашить.

- Ну, я так буду ходить, - проворчал Бобка и пошел во двор.

Ребята увидели, что у него на штанах дырка, и стали смеяться.

- Какой же ты солдат, - говорят, - если у тебя штаны порваны?

А Бобка оправдывается:

- Я просил маму зашить, а она не хочет.

- Разве солдатам мамы штаны зашивают? - говорят ребята. - Солдат сам должен уметь все делать: и заплатку поставить и пуговицу пришить.

Бобке стало стыдно.

Пошел он домой, попросил у мамы иголку, нитку и лоскуток зеленой материи. Из материи он вырезал заплатку величиной с огурец и начал пришивать ее к штанам.

Дело это было нелегкое. К тому же Бобка очень спешил и колол себе пальцы иголкой.

- Чего ты колешься? Ах ты, противная! - говорил Бобка иголке и старался схватить ее за самый кончик, так чтоб не уколоться.

Наконец заплатка была пришита. Она торчала на штанах, словно сушеный гриб, а материя вокруг сморщилась так, что одна штанина даже стала короче.

- Ну, куда же это годится? - ворчал Бобка, разглядывая штаны. - Еще хуже, чем было! Придется все наново переделывать.

Он взял ножик и отпорол заплатку. Потом расправил ее, опять приложил к штанам, хорошенько обвел вокруг заплатки чернильным карандашом и стал пришивать ее снова. Теперь он шил не спеша, аккуратно и все время следил, чтобы заплатка не вылезала за черту.

Он долго возился, сопел и кряхтел, зато, когда все сделал, на заплатку было любо взглянуть. Она была пришита ровно, гладко и так крепко, что не отодрать и зубами.

Наконец Бобка надел штаны и вышел во двор. Ребята окружили его.

- Вот молодец! - говорили они. - А заплатка, смотрите, карандашом обведена. Сразу видно, что сам пришивал.

А Бобка вертелся во все стороны, чтобы всем было видно, и говорил:

- Эх, мне бы еще пуговицы научиться пришивать, да жаль, ни одна не оторвалась! Ну ничего.

Когда-нибудь оторвется - обязательно сам пришью.

Урок 12 (заключительный урок к третьему разделу: Чтение по ролям).

Тема: В.Ю. Драгунский «... Бы»

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Работа над названием рассказа, ученики предполагают, о чем будет произведение.

Чтение рассказа, его обсуждение:

- *Что это рассказ или сказка? Докажите.*

- *С каким настроением вы закончили читать этот рассказ? Какой вывод*

можно из этого сделать?

-Почему автор выбрал такое странное название?

Работа в парах: объясни выражение «*Я бы показал бы, почём фунт лиха*». (узнать, понять сполна горе, трудности), «*Сидели б у меня как шёлковые*». (хорошо, смирно, тихо).

Физкультминутка.

Продолжение работы над рассказом:

Групповая работа. Детям даются критерии, которые они должны учитывать при чтении по ролям:

- темп (скорость);
- интонацию;
- громкость чтения;
- жесты и мимику.

Текст разделен на части, каждая группа работает над своей частью. Затем устраивается конкурс: «*Мастер перевоплощения в роль*».

Итог урока, рефлексия (2 этапа).

Домашнее задание.

Виктор Юзефович Драгунский

«... Бы»

Один раз я сидел, сидел и ни с того ни с сего вдруг такое надумал, что даже сам удивился. Я надумал, что вот как хорошо было бы, если бы все вокруг на свете было устроено наоборот. Ну вот, например, чтобы дети были во всех делах главные и взрослые должны были бы их во всем, во всем слушаться. В общем, чтобы взрослые были как дети, а дети как взрослые. Вот это было бы замечательно, очень было бы интересно.

Во-первых, я представляю себе, как бы маме "понравилась" такая история, что я хожу и командую ею как хочу, да и папе небось тоже бы "понравилось", а о бабушке и говорить нечего. Что и говорить, я все бы им припомнил! Например, вот мама сидела бы за обедом, а я бы ей сказал:

"Ты почему это завела моду без хлеба есть? Вот еще новости! Ты погляди на себя в зеркало, на кого ты похожа? Вылитый Кощей! Ешь сейчас же, тебе говорят! - И она бы стала есть, опустив голову, а я бы только подавал команду: - Быстрее! Не держи за щекой! Опять задумалась? Все решаешь мировые проблемы? Жуй как следует! И не раскачивайся на стуле!"

И тут вошел бы папа после работы, и не успел бы он даже раздеться, а я бы уже закричал:

"Ага, явился! Вечно тебя надо ждать! Мой руки сейчас же! Как следует, как следует мой,

нечего грязь размазывать. После тебя на полотенце страшно смотреть. Щеткой три и не жалея мыла. Ну-ка, покажи ногти! Это ужас, а не ногти. Это просто когти! Где ножницы? Не дергайся! Ни с каким мясом я не режу, а стригу очень осторожно. Не хлюпай носом, ты не девчонка... Вот так. Теперь садись к столу".

Он бы сел и потихоньку сказал маме:

"Ну как поживаешь?"

А она бы сказала тоже тихонько:

"Ничего, спасибо!"

А я бы немедленно:

"Разговорчики за столом! Когда я ем, то глух и нем! Запомните это на всю жизнь. Золотое правило! Папа! Положи сейчас же газету, наказание ты мое!"

И они сидели бы у меня как шелковые, а уж когда бы пришла бабушка, я бы прищурился, всплеснул руками и заголосил:

"Папа! Мама! Полюбуйтесь-ка на нашу бабуленьку! Каков вид! Грудь распахнута, шапка на затылке! Щеки красные, вся шея мокрая! Хороша, нечего сказать. Признавайся, опять в хоккей гоняла! А это что за грязная палка? Ты зачем ее в дом приволокла? Что? Это клюшка! Убери ее сейчас же с моих глаз - на черный ход!"

Тут я бы прошелся по комнате и сказал бы им всем троим:

"После обеда все садитесь за уроки, а я в кино пойду!"

Конечно, они бы сейчас же заныли и захныкали:

"И мы с тобой! И мы тоже хотим в кино!"

А я бы им:

"Нечего, нечего! Вчера ходили на день рождения, в воскресенье я вас в цирк водил! Ишь! Понравилось развлекаться каждый день. Дома сидите! Натя вам вот тридцать копеек на мороженое, и все!"

Тогда бы бабушка взмолилась:

"Возьми хоть меня-то! Ведь каждый ребенок может провести с собой одного взрослого бесплатно!"

Но я бы увильнул, я сказал бы:

"А на эту картину людям после семидесяти лет вход воспрещен. Сиди дома, гулена!"

И я бы прошелся мимо них, нарочно громко постукивая каблуками, как будто я не замечаю, что у них у всех глаза мокрые, и я бы стал одеваться, и долго вертелся бы перед зеркалом, и напевал бы, и они от этого еще хуже бы мучились, а я бы приоткрыл дверь на лестницу и сказал бы...

Но я не успел придумать, что бы я сказал, потому что в это время вошла мама, самая настоящая, живая, и сказала:

- Ты еще сидишь. Ешь сейчас же, посмотри, на кого ты похож? Вылитый Кощей!

Раздел 4 Составление теста

Урок 13.

Тема: Восстановление деформированного текста и его пересказ.

Учитель сообщает детям о том, что они сегодня будут работать в паре и предлагает такое задание:

Задание:

1. Из данных слов составь 5 предложений и запиши текст.

- недалеко, река, ребята, устроили, горка

- после, школа, горка, весело, бегут, снежная дети

- санки, летят, горка, стрела

- хорошо, лететь, ледяной, дорожка, на, санки

- целый, река, слышны, звонкие, голоса, ребята, день

2. Найди напарника для проверки задания.

3. Подготовь краткий пересказ текста (3 предложения) своими словами.

4. Перескажи текст напарнику. *Напарник оценивает пересказ по табло оценивания.* В графе «Отметка о выполнении» поставь «+», если напарник выполнил условие. Поставь «-», если условие не выполнил (таб. 26):

Таблица 26 – Табло оценивания

Ф. И. пересказывающего _____

Ф. И. оценивающего _____

Условия	Отметка о выполнении
Составил краткий пересказ	
Передал основную мысль рассказа	
Не употреблял в речи «лишние слова»	

(«Лишние» слова – это слова-паразиты).

Урок 14 (творческое задание)

Тема: Бином фантазий.

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Учитель предлагает вспомнить слово (существительное) и записать его на

листочке, после чего он объявляет задание: «А теперь, когда ваши слова записаны, вы можете показать их вашему напарнику. У вас получились пары слов». Дети зачитывают получившиеся словосочетания и предполагают, какое задание им будет задано.

После обсуждения вариантов учитель предлагает каждой паре написать мини-рассказ, в котором данные словосочетания окажутся заглавием текста (разрешается изменять форму слова).

Перед тем как начать работу над рассказом, учитель обговаривает с детьми алгоритм работы над рассказом, после этого он раздает карточки с примерами (рис. 32).

<p>Слова: щенок и шкаф. Заголовок: пес в шкафу. Действующие лица: мальчик Ваня, щенок. План текста. 1. Ваня переехал в новый дом. 2. В своей новой комнате он увидел шкаф. 3. Шкаф «рычал». 4. Ваня открыл шкаф и обнаружил там щенка.</p>	<p>Слова: птица и треугольник. Заголовок: Птица в треугольнике. Действующие лица: ученик Петя. 1. На уроке математики ученикам задали начертить треугольник. 2. Петя начертил ровный треугольник. 3. Сосед по парте нечаянно толкнул Петю. 4. Петя расстроился. 5. Петя заметил, что каракули в его треугольнике, похожи на птицу.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Рисунок 32 – Карточки с примерами

После этого учитель приводит пример своего рассказа со словами: пес, шкаф:

<p style="text-align: center;">Пес в шкафу.</p> <p>Доктор Соколов, придя домой, лезет в шкаф за домашней курткой, а в шкафу - собака. Она добродушна, приветливо виляет хвостом, вежливо подает лапу, но о том, чтобы вылезти из шкафа, и слушать его не желает; как ее доктор Соколов ни спрашивает, пес неумолим.</p> <p>Доктор Соколов отправляется в ванную принимать душ и там, в шкафчике, обнаруживает другую собаку. Третья сидит в кухонном шкафу среди кастрюль, четвертая - в посудомойке, еще одна, в полузамороженном виде, - в холодильнике. Симпатичный щенок прячется в закутке для половых щеток, а маленькая болонка - в ящике письменного стола.</p> <p>Доктор Соколов мог бы, конечно, вызвать лифтера и с его помощью выдворить непрошенных гостей из квартиры, но доктор Соколов собачник, и сердце подсказывает ему другое решение. Он побежал в мясную лавку и купил десять килограммов вырезки, чтобы накормить своих гостей. Отныне он ежедневно берет по десять килограммов мяса.</p>

Это не может пройти незамеченным. Хозяин мясной лавки почуял что-то неладное. Пошли разговоры, перешептывания. А не прячет ли доктор Соколов в своей квартире шпионов, гоняющихся за атомными секретами? Не производит ли каких-нибудь дьявольских опытов - иначе зачем ему столько мясных полуфабрикатов? Бедняга-доктор стал терять клиентов. Поступил донос в полицию. Начальник полиции распорядился произвести у доктора обыск. И только тут выяснилось, что доктор Соколов претерпел все эти неприятности исключительно из-за любви к собакам.

В конце урока ученики читают по желанию получившиеся рассказы. Далее идет обсуждение этих рассказов.

Итог урока (ученики читают по желанию получившиеся рассказы), **рефлексия** (2 этапа).

Урок 15 (заключительный урок)

Тема: Штопальная игла.

Фрагмент занятия, включающий работу в группах.

Работа над названием рассказа. Прочитав название произведения, учащиеся предполагают, о чем будет идти речь. Учитель задает следующие вопросы:

- *Кто знаком с этим автором? К какому литературному жанру относится это произведение?*

- *Чем сказка отличается от других литературных жанров? (вымысел, поучительный характер, национальный характер).*

- *Какие виды сказок вы помните? Какие сказки бывают по написанию? (сказка (изначально) - это результат фольклора. Затем сказки стали и авторскими).*

- *К какому виду сказок принадлежит сказка Ганса Кристиана Андерсена?*

Учитель предлагает разделить ребят на пять групп. Каждая группа должна проанализировать свой отрывок текста (сказка предварительно прочитана всеми), после этого группы выступают со своим анализом отрывка и в итоге составляется общий анализ произведения.

1. Жила-была штопальная игла; она считала себя такой тонкой, что воображала, будто она швейная иголка.

— Смотрите, смотрите, что вы держите! — сказала она пальцам, когда они вынимали ее. — Не уроните меня! Упаду на пол — чего доброго, затеряюсь: я слишком тонка!

— Будто уж! — ответили пальцы и крепко обхватили ее за талию.

— Вот видите, я иду с целой свитой! — сказала штопальная игла и потянула за собой длинную нитку, только без узелка.

— Пальцы ткнули иглу прямо в кухаркину туфлю, — кожа на туфле лопнула, и надо было зашить дыру.

— Фу, какая черная работа! — сказала штопальная игла. — Я не выдержу! Я сломаюсь! И вправду сломалась.

— Ну вот, я же говорила, — сказала она. — Я слишком тонка!

1. Какой себя считала штопальная игла? Как диалоги штопальной иглы характеризуют ее, как личность?

2. Чем отличается штопальная игла от швейной?

3. Кого сравнивают со свитой? С кем сравниваются пальцы?

4. Какая работа ждала штопальную иглу? Понравилась ли эта работа штопальной игле?

5. Что произошло, когда штопальной иглой зашивали кухаркины туфли? Как штопальная игла отреагировала на случившееся?

6. Дайте название этой части.

Вывод: Что вы можете сказать о штопальной игле? Как ведет себя игла?

2. "Теперь она никуда не годится", — подумали пальцы, но им все-таки пришлось крепко держать ее: кухарка накапала на сломанный конец иглы сургуч и потом заколола ею косынку.

— Вот теперь я — брошка! — сказала штопальная игла. — Я знала, что буду в чести: в ком есть толк, из того всегда выйдет что-нибудь путное.

И она засмеялась про себя, — ведь никто не видал, чтобы штопальные иглы смеялись громко, — она сидела в косынке, словно в карете, и поглядывала по сторонам.

— Позвольте спросить, вы из золота? — обратилась она к соседке-булавке. — Вы очень милы, и у вас собственная головка... Только маленькая! Постарайтесь ее отрастить, — не всякому ведь достается сургучная головка!

При этом штопальная игла так гордо выпрямилась, что вылетела из платка прямо в раковину, куда кухарка как раз выливали помои.

1. Какую головку сделали штопальной игле? Что это такое?

2. «Я знала, что буду в чести: в ком есть толк, из того всегда выйдет что-нибудь путное.»

Как можно охарактеризовать иголку? Выберите одно качество и докажите: скромная, зазнайка, трудолюбивая.

3. С кем себя сравнивает штопальная игла? Докажите словами из текста.

4. Прочитайте, что такое самодовольство. Приведите пример из текста, где штопальная игла ведет себя самодовольно.

5. Что произошло со штопальной иглой, когда она гордо выпрямилась? А что значит гордо выпрямилась?

6. Дайте название этой части.

Вывод: Что вы можете сказать о штопальной игле? Какое впечатление она у вас вызывает?

3. — Отправляюсь в плавание! — сказала штопальная игла. — Только бы мне не затеряться!

Но она затерялась.

— Я слишком тонка, я не создана для этого мира! — сказала она, лежа в уличной канаве. — Но я знаю себе цену, а это всегда приятно.

И штопальная игла тянулась в струнку, не теряя хорошего расположения духа.

Над ней проплывала всякая всячина: щепки, соломинки, клочки газетной бумаги...

— Ишь, как плывут! — говорила штопальная игла. — они понятия не имеют о том, кто скрывается тут под ними. — Это я тут скрываюсь! Я тут сижу! Вон плывет щепка: у нее только и мыслей, что о щепках. Ну, щепкой она век и останется! Вот соломинка несется... Вертится-то, вертится-то как! Не задирай так носа! Смотри, как бы не наткнуться на камень! А вон газетный обрывок плывет. Давно уж забыть успели, что на нем напечатано, а он, гляди, как развернулся!.. Я лежу тихо, смиренно. Я знаю себе цену, и этого у меня не отнимут!

1. Отчаялась ли штопальная игла, когда попала в уличную поляну? Приведите пример из текста.

2. Какая фраза в этом отрывке повторяется несколько раз? Объясните, что она означает.

3. Кого штопальная игла увидела в уличной канаве? Как она отнеслась к ним, какое слово здесь можно побрать?

4. Можно ли щепку назвать скромной? Говорит: «Я лежу тихо, смиренно». Докажите.

5. Жалко ли вам штопальную иглу? Объясните почему.

6. Дайте название этой части.

Вывод: Что вы можете сказать о штопальной игле?

4. Раз возле нее что-то заблестело, и штопальная игла вообразила, что это бриллиант. Это был бутылочный осколок, но он блестел, и штопальная игла заговорила с ним. Она назвала себя брошкой и спросила его:

— Вы, должно быть, бриллиант?

— Да, нечто в этом роде.

И оба думали друг про друга и про самих себя, что они настоящие драгоценности, и говорили между собой о невежественности и надменности света.

— Да, я жила в коробке у одной девицы, — рассказывала штопальная игла. — Девица эта была кухаркой. У нее на каждой руке было по пяти пальцев, и вы представить себе не можете, до чего доходило их чванство! А ведь занятие у них было только одно — вынимать меня и класть обратно в коробку!

— А они блестели? — спросил бутылочный осколок.

— Блестели? — отвечала штопальная игла. — Нет, блеску в них не было, зато сколько высокомерия!.. Их было пять братьев, все — урожденные "пальцы"; они всегда стояли в ряд, хоть и были различной величины. Крайний — Толстяк, — впрочем, отстоял от других, он был толстый коротышка, и спина у него гнулась только в одном месте, так что он мог кланяться только раз; зато он говорил, что если его отрубят, то человек не годится больше для военной службы. Второй — Лакомка — тыкал нос всюду: и в сладкое и в кислое, тыкал и в солнце и в луну; он не нажимал перо, когда надо было писать. Следующий — Долговязый — смотрел на всех свысока. Четвертый — Златоперст — носил вокруг пояса золотое кольцо и, наконец, самый маленький — Пермузыкант — ничего не делает и очень этим гордился. Да, они только и знали, что хвастаться, и вот — я бросилась в раковину.

— А теперь мы сидим и блестим! — сказал бутылочный осколок.

В это время воды в канаве прибыло, так что она хлынула через край и унесла с собой осколок.

— Он продвинулся! — вздохнула штопальная игла. — А я осталась лежать! Я слишком тонка, слишком деликатна, но я горжусь этим, и это благородная гордость!

И она лежала, вытянувшись в струнку, и передумала много дум.

1. Прочитайте отрывок и подберите к нему пословицу.

«Раз возле нее что-то заблестело, и штопальная игла вообразила, что это бриллиант. Это был бутылочный осколок, но он блестел, и штопальная игла заговорила с ним.»

2. Что имели в виду штопальная игла и бутылочный осколок, когда говорили о невежественности и надменности света?

3. Что говорит иголка о пальцах? Почему они ей не нравятся?

4. Прочитайте понятие «чванство» в словаре. Можно ли пять пальцев назвать чванливыми? Объясните, почему.

5. Отчаялась ли штопальная игла, когда вода унесла бутылочный осколок? С кем себя сравнивала штопальная игла? Приведите пример из текста.

6. Дайте название этой части.

Вывод: Что вы можете сказать о штопальной игле?

5. — Я просто готова думать, что родилась от солнечного луча, — так я тонка! Право, кажется, будто солнце ищет меня под водой! Ах, я так тонка, что даже отец мой солнце не может меня найти! Не лопни тогда мой глазок (игольное ушко по-датски называется игольным глазком), я бы, кажется, заплакала! Впрочем, нет, плакать неприлично!

Однажды пришли уличные мальчишки и стали копать в канавке, выискивая старые гвозди, монетки и прочие сокровища. Перепачкались они страшно, но это-то и доставляло им удовольствие!

— Ай! — закричал вдруг один из них; он укололся о штопальную иглу. — Смотри, какая штука!

— Я не штука, а барышня! — заявила штопальная игла, но ее никто не расслышал. Сургуч с нее сошел, и она вся почернела, но в черном всегда выглядишь стройнее, и игла воображала, что стала еще тоньше прежнего.

— Вон плывет яичная скорлупа! — закричали мальчишки, взяли штопальную иглу и воткнули в скорлупу.

— Черное на белом фоне очень красиво! — сказала штопальная игла. — Теперь меня хорошо видно! Только бы не поддаться морской болезни, этого я не выдержу: я такая хрупкая!

Но она не поддалась морской болезни — выдержала.

— Против морской болезни хорошо иметь стальной желудок, и всегда помнить, что ты не то что простые смертные! Теперь я совсем оправилась. Чем ты благороднее, тем больше можешь перенести!

— Крак! — сказала яичная скорлупа: ее переехала ломовая телега.

— Ух, как давит! — завопила штопальная игла. — Сейчас меня стошнит! Не выдержу! Сломаюсь!

Но она выдержала, хотя ее и переехала ломовая телега; она лежала на мостовой, вытянувшись во всю длину, — ну и пусть себе лежит!

1. С чем сравнивает себя штопальная игла? Приведите пример из текста. Жалко ли вам штопальную иглу? Объясните почему.

2. С кем себя сравнила штопальная игла? Похожа была она на нее?

3. Что случилось со штопальной иглой в воде? Как она это восприняла?

4. Поддалась ли морской болезни штопальная игла? Чем она это объяснила?

Приведите пример из текста.

5. *«Но она выдержала, хотя ее и переехала ломовая телега...»*. Можно ли назвать штопальную иглу хрупкой?

6. Дайте название этой части.

Вывод: Что вы можете сказать о штопальной игле?

Общий вывод:

1. *Опишите образ штопальной иглы?*

2. *Как она относится к другим предметом? Что для нее является важным?*

3. *Как автор относится к штопальной игле?*

4. *Как вы относитесь к штопальной игле?*

5. *Чему учит нас эта сказка?*

Итог урока, рефлексия. Детям предлагается просмотреть свой рефлексивный дневник (проходит обсуждение) и ответить на вопросы:

- *Чем помог тебе этот дневник?*

- *Поможет ли дневник в случае проблем с работой в группе и как?*

- *Просмотри каждый день в своем дневнике и сделай вывод о своей работе.*

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Актуальный уровень коммуникативной компетентности в экспериментальной и контрольной группе на этапе второго констатирующего среза

Таблица 27 – Актуальный уровень коммуникативной компетентности в экспериментальной группе на этапе второго констатирующего среза (сводная ведомость)

№ уч.	Устная работа с текстом																Письменная работа с текстом						
	№ 1				№ 2					№3	№4	№4	№5	№6	№7				№8				
	Выразительное чтение				Нахождение верных и неверных утверждений					озаглавливание текста	выбор гл. героя	аргументация выбора	озаглавливание и выделение абзацев	вопрос на понимание текста	Пересказ				Письменное воспроизведение				
	беглое	без ошибок	с правильной интонацией	с паузами											порядок	события	без ошибок	без помощи	порядок	события	без ошибок	без помощи	
				А	Б	В	Г	Д	Е														
1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	0	1
4	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1
5	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
6	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	0	1	1	0	0	1	1
8	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0
9	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1
10	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
11	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1
12	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	2	2	1	1	0	1	1	0	0	1

Продолжение таблицы 27

	№ 1				№ 2						№3	№4	№4	№5	№6	№7				№8			
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
15	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
16	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	2	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1
17	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1
18	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	2	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1
19	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
20	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0
21	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	2	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1
22	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	1	0	0	1
23	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	0	1	1	1	1	1
24	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1
25	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
26	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1
27	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	2	0	1	0	0	1	1	1	1	0
28	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0

Таблица 28 – Итоговые данные по показателям (экспериментальная группа)

№ уч.	Восприятие		Понимание		Воспроизведение	
	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень
1	8	высокий	6	средний	6	средний
2	10	высокий	7	высокий	8	высокий
3	7	высокий	6	средний	6	средний
4	9	высокий	8	высокий	7	высокий
5	6	средний	5	средний	6	средний
6	7	высокий	7	высокий	6	средний
7	8	высокий	6	средний	5	средний
8	6	средний	5	средний	5	средний
9	10	высокий	8	высокий	7	высокий
10	7	высокий	6	средний	6	средний
11	5	средний	5	средний	6	средний

Продолжение таблицы 28

	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень
12	6	средний	7	высокий	5	средний
13	10	высокий	8	высокий	8	высокий
14	6	средний	6	средний	6	средний
15	8	высокий	6	средний	6	средний
16	6	средний	7	высокий	6	средний
17	8	высокий	7	высокий	6	средний
18	7	высокий	4	низкий	7	высокий
19	8	высокий	8	высокий	8	высокий
20	4	низкий	5	средний	5	средний
21	7	высокий	4	низкий	6	средний
22	6	средний	6	средний	4	низкий
23	8	высокий	7	высокий	7	высокий
24	8	высокий	7	высокий	7	высокий
25	6	средний	5	средний	6	средний
26	3	низкий	3	низкий	3	низкий
27	6	средний	5	средний	5	средний
28	8	высокий	4	низкий	4	низкий
ИТОГО	высокий уровень – 17 ч. (61 %); средний уровень – 9 ч. (32 %); низкий уровень- 2 ч. (7%).		высокий уровень – 11 ч. (39 %); средний уровень – 13 ч. (47 %); низкий уровень- 4 ч. (14 %).		высокий уровень – 8 ч. (29 %); средний уровень – 17 ч. (60 %); низкий уровень- 3 ч. (11 %).	

Таблица 29 – Актуальный уровень коммуникативной компетентности в контрольной группе на этапе второго констатирующего среза (сводная ведомость)

№ уч.	Устная работа с текстом															Письменная работа с текстом							
	№ 1				№ 2						№3	№4	№4	№5	№6	№7				№8			
	Выразительное чтение				Нахождение верных и неверных утверждений						оза- глав- лива- ние тек- ста	вы- бор гл. ге- роя	аргу- мен- та- ция вы- бора	оза- глав, выде- лен абза- цев	воп- рос на по- ним. тек- ста	Пересказ				Письменное воспроизведение			
	бег- лое	без оши- бок	с пра- виль- ной интона- цией	с пау- зами												по- ря- док	со- бы- тия	без оши- бок	без по- мо- щи	по- ря- док	со- бы- тия	без оши- бок	без по- мо- щи
				А	Б	В	Г	Д	Е														
1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0
3	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
4	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1
5	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
6	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	0	0	1	1	1	1
7	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
8	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0
9	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	2	2	1	1	0	0	1	1	1	1
10	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1
11	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	2	1	1	0	0	1	0	0	1
12	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0
13	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1
14	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
15	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	2	1	1	0	0	1	1	0	0	1
16	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1
17	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
18	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0
19	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1
20	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1
21	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1
22	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
23	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1

Таблица 30 – Итоговые данные по показателям (контрольная группа)

№ уч.	Восприятие		Понимание		Воспроизведение	
	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень
1	5	средний	4	средний	3	низкий
2	2	низкий	3	низкий	3	низкий
3	7	высокий	6	средний	5	средний
4	5	средний	2	низкий	4	низкий
5	5	средний	4	низкий	4	низкий
6	8	высокий	7	высокий	6	средний
7	9	высокий	6	средний	7	высокий
8	6	средний	3	низкий	4	низкий
9	6	средний	7	высокий	6	средний
10	5	средний	5	средний	3	низкий
11	5	средний	4	низкий	4	низкий
12	2	низкий	3	низкий	4	низкий
13	8	высокий	7	высокий	7	высокий
14	6	средний	5	средний	5	средний
15	6	средний	6	средний	4	низкий
16	3	низкий	4	низкий	5	средний
17	5	средний	4	низкий	4	низкий
18	6	средний	3	низкий	5	средний
19	5	средний	5	средний	3	низкий
20	8	высокий	5	средний	7	высокий
21	5	средний	3	низкий	6	средний
22	5	средний	5	средний	7	высокий
23	4	низкий	3	низкий	4	низкий
ИТОГО	высокий уровень – 5 ч. (21 %); средний уровень – 14 ч. (62 %); низкий уровень- 4 ч. (17 %).		высокий уровень – 3 ч. (14 %); средний уровень – 9 ч. (39 %); низкий уровень- 11 ч. (47 %).		высокий уровень – 4 ч. (17 %); средний уровень – 7 ч. (30 %); низкий уровень- 12 ч. (52 %).	

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

По теме работы имеется 1 публикация:

1. Кулакова, Н.В., Хохлунова О.А. К вопросу о формировании коммуникативной культуры младших школьников // «Социализация личности в условиях образовательного процесса: материалы Шестой Всероссийской научно-практической конференции» / под ред. С.В. Митросенко. Лесосибирск, 20-21 октября 2016 г. [Электронный ресурс] - Красноярск: Сибирск. федеральн. ун-т., 2016. - С. 97 – 100.

Также был представлен доклад по теме: «Групповая работа на уроках литературного чтения как средство развития коммуникативной компетентности у младших школьников» на следующей конференции:

1. Научно-практическая конференция «Молодёжь и наука XXI века: XVII Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых» (19-20 мая 2016г).