

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ХАУСТОВА МАРГАРИТА ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
И КООПЕРАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО РАЗНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

26.05.23

Руководитель

канд. психол. наук, доцент Дьячук А.А.

26.05.23

Обучающийся

Хаустова М.В.

26.05.23

Хаустова

Дата защиты

29.06.23

Оценка

Красноярск 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И КООПЕРАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... | 6 |
| 1.1. Метапредметные результаты как предмет психолого-педагогического сопровождения..... | 6 |
| 1.2. Особенности коммуникативных умений и кооперации младших школьников | 166 |
| 1.3. Особенности организации образовательного процесса как условие развития коммуникативных умений и кооперации младших школьников ... | 277 |
| Выводы по Главе 1 | 29 |
| ГЛАВА 2. ОЦЕНКА ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И КООПЕРАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ УМК «ШКОЛА РОССИИ» | 333 |
| 2.1. Характеристика базы и методов исследования | 333 |
| 2.2. Сравнительный анализ сформированности коммуникативных умений и кооперации младших школьников, обучающихся по программе УМК «Школа России» | 399 |
| Выводы по Главе 2 | 59 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 61 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 64 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 69 |

ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития коммуникативных умений и кооперации младших школьников является актуальной в связи с тем, что в современном мире повышаются требования к овладению коммуникативными умениями и кооперацией. От уровня развития коммуникативных умений и кооперации зависит то, насколько человек будет успешен в школе, университете, на работе. Развитие коммуникативных умений и кооперации влияет на результативность обучения младших школьников на процесс их социализации и на развитие личности в целом. Формирование коммуникативных умений у человека начинается с самого рождения и длится во время обучения в школе и на протяжении всей жизни. Низкий уровень сформированности коммуникативных умений младших школьников может перерасти в коммуникативные трудности, которые сложно преодолеваются и имеют серьезные последствия для дальнейшей жизни.

Начальная школа выступает важным периодом становления школьника не только как субъекта учебной деятельности, но и как субъекта, овладевшего определенным уровнем коммуникативных умений и кооперации. На сегодняшний день Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования предлагают формировать метапредметные результаты к самостоятельной организации учебной деятельности младших школьников.

Необходимость изучения развития коммуникативных умений и кооперации в образовательном процессе в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что младший школьный возраст является одним из периодов активного развития общения, формирования коммуникативных умений, знакомства с разными стилями общения и их усвоения. В младшем школьном возрасте активно формируется автономность, умение отстаивать свою позицию, свое мнение в системе межличностных отношений.

Актуальность изучения данной проблемы обусловлена тем, что на сегодняшний день особенности развития коммуникативных умений и кооперации у учащихся младшего школьного возраста, обучающихся по разным образовательным программам, остается недостаточно изученной.

Цель исследования – выявить изменения коммуникативных умений и кооперации младших школьников в процессе обучения по программе традиционного обучения на примере УМК «Школа России».

Объект исследования – коммуникативные умения и кооперация младших школьников.

Предмет исследования – динамика развития коммуникативных умений и кооперации младших школьников, обучающихся по программе УМК «Школа России».

Гипотеза заключалась в предположении о положительной динамике развития коммуникативных умений и кооперации младших школьников в процессе освоения программы УМК «Школа России».

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть концепции, подходы к изучению коммуникативных умений и кооперации младших школьников.

2. Раскрыть особенности организации образовательного процесса как условия развития коммуникативных умений и кооперации младших школьников.

3. Провести сравнительный анализ сформированности коммуникативных умений и кооперации младших школьников, обучающихся по программе УМК «Школа России».

Методы и методики исследования:

– теоретические: анализ, обобщение, систематизация теоретических положений, концепций;

– эмпирические: тестирование («Ковер» Р.В. Овчаровой), наблюдение в тестовой ситуации (методика «Мозаика» И.М. Улановской).

Теоретической основой для написания выпускной квалификационной работы послужили научные труды отечественных авторов: Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, С.Г. Воровщикова, Н.М. Горленко, Ю.В. Громыко, Е.В. Губановой, Л.В. Епишина, В.В. Краевского, А.В. Мудрика, А.В. Хуторского.

База исследования: 104 учащихся с I по IV класс одной из образовательных организаций г. Красноярск. Возраст обучающихся 7–10 лет. Был взят один класс из каждой параллели. В I классе – 29 человек, возраст 7–8 лет. Во II классе 26 человек, возраст 8–9 лет. В III классе 24 человека, возраст 9–10 лет. В IV классе 25 человек, возраст 10–11 лет.

Структура выпускной квалификационной работы: состоит из введения, двух глав, выводов после каждой главы, заключения и списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И КООПЕРАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Метапредметные результаты как предмет психолого-педагогического сопровождения

На развитие современного общества оказывают влияние такие факторы, как информационно-технологический прогресс, глобализация, демографическая ситуация. В XXI веке в качестве основных ценностей выступают интеллектуальные способности человека, его социальные и коммуникативные умения, зарождение и развитие которых происходит на всем протяжении жизни человека. Следует констатировать, что знания и умения, сформированные школой прошлого века, уже не актуальны для современного человека. В связи с этим возникает необходимость в периодическом переосмысливании целей и задач системы образования в соответствии с меняющимися тенденциями современного общества и расширять спектр навыков, на развитие которых должны быть направлены образовательные программы.

В основном международном документе в образовании, который был принят ЮНЕСКО, прописаны «цели устойчивого развития» обучающегося и определены результаты обучения: когнитивные, социально-эмоциональные, поведенческие [21].

На Всемирном экономическом форуме была презентована новая модель образования (доклад «Новый взгляд на образование»), в котором все результаты обучения, формируемые на протяжении всего периода обучения, были разделены на несколько типов – базовая грамотность, компетенции и качества характера [21].

Предложенная модель образования наглядно представлена в таблице 1.

Навыки XXI века

| Виды базовой грамотности | Компетенции | Качества характера |
|--------------------------|----------------------|---|
| Языковая | Критическое мышление | Любопытство |
| Числовая | Креативность | Инициативность |
| Естественно-научная | Коммуникация | Настойчивость |
| ИКТ-грамотность | Кооперация | Адаптивность |
| Финансовая грамотность | | Лидерство |
| Гражданская и культурная | | Социальная и культурная осведомленность |

Анализ модели показывает, что центральную позицию в ней занимают компетенции «4К»: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация (взаимодействие и сотрудничество). Данные компетенции определены как ключевые, что основано на результатах исследований ученых Гонконга, Южной Кореи, Сингапура, Японии, Вьетнама [21]. Выделение данных компетенций в качестве основных объясняется тем, что в ходе исследования авторами установлено, что в образовательной деятельности именно эти качества встречаются чаще всего. Также авторы исследования выделили качества, которыми должен овладеть любой обучающийся для успешного овладения образовательной программой, а именно критическое, креативное, инновационное мышление, навыки самоуправления, коммуникативные навыки.

Перечисленные компетенции основываются на воображении, способности генерировать идеи, умении аргументировано высказывать свою точку зрения, генерировании своих идей и умении работать с чужим мнением, умении работать в условиях дефицита информации, оценивать собственные предположения и суждения, принятии общих целей и участия в совместной деятельности. Благодаря перечисленным умениям и навыкам обучающийся может проявлять самостоятельность, автономию и кооперацию в учебно-исследовательской деятельности.

Рассматривая понятие «метапредметные результаты обучения», необходимо указать на его многозначность. В дидактике чаще всего под данным термином подразумевается «надпредметность», т.е. сумма знаний, которые формируются у обучающегося не в процессе изучения отдельно взятого предмета, в процессе обучения в целом. Метапредметные знания универсальны, т.к. они применяются не только в учебной деятельности в процессе решения учебных задач, но и при решении жизненных ситуаций. Метапредметный подход в образовании пришел на замену традиционной системе обучения, которая предполагает разделение знаний по предметным областям. В современной системе обучения наблюдается направленность на целостное изучение мира посредством современных подходов, методов и технологий.

На сегодняшний день к пониманию метапредметных результатов обучения существует два подхода. Рассмотрим их более детально.

Первый подход основан на идеях Краевского, А.В. Хуторского, Ю.В. Громыко. В рамках данного подхода предполагается выделение отдельных метапредметов, т.е. «нетрадиционных учебных предметов, выстраиваемых вокруг определенной мыслительной организованности (знак, знание, задача, проблема)» [15, с. 131]. Для усвоения данных знаний необходимо внедрение специальных технологий их преподавания.

Научная школа А.В. Хуторского метапредметность рассматривает как принцип интеграции содержания образования, которая способствует формированию у обучающегося теоретического мышления и овладению им универсальными учебными действиями, посредством которых в сознании ребенка формируется целостная картина мира. Для достижения данных целей необходимо внедрение в образовательную программу особых учебных дисциплин, например, при изучении темы «Числа» основной целью будет являться раскрытие предметного и метапредметного содержания понятия числа [13].

Идеи А.В. Хуторского в данной области были продолжены в исследованиях Ю.В. Громько. В рамках научной школы Ю.В. Громько продолжены идеи развивающего обучения В.В. Давыдова и разработана концепция мыследеятельностной педагогики. В рамках данной теории рассматривается процесс и особенности становления теоретического мышления и универсальных учебных действий. По мнению автора концепции, метапредметные умения надстраиваются над традиционными учебными предметами и способствуют формированию у обучающихся метазнаний и метаспособностей. Ю.В. Громько в качестве метазнаний рассматривает такие позиции как «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача». В основе данной теории лежит идея отражения метапредметности как в деятельности, так и в содержании изучаемых предметов и метапредметных тем [13].

В подходе А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, С.Г. Воровщикова метапредметный подход рассматривается как комплексное отношение к межпредметным результатам обучения, т.е. как процесс формирования метапредметных умений и навыков в процессе изучения традиционных школьных предметов. Именно идеи А.Г. Асмолова положены в основу понимания содержания метапредметной деятельности в ФГОС нового поколения.

Метапредметные результаты (по А.Г. Асмолову) включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. Универсальные учебные действия – это метаумения, благодаря которым становится возможным усвоение учащимся содержания основной образовательной программы. Метапредметные результаты достигаются учащимся посредством усвоения обобщенных способов действий с академическим материалом, применением которых облегчает решение учебных и учебно-практических задач не только в учебной деятельности, но и в условиях

реальной жизни. Сам автор подхода говорит о метапредметных результатах как об умении учиться. Педагогическое воздействие в рамках данного подхода нацелено на формирование «умения учиться» у обучающихся. «Вспомни притчу, что человечеству лучше научиться ловить рыбу, чем один раз накормить человечество рыбой. При этом только безумец может отрицать важнейшую роль собственно предметных знаний, ценность классических дисциплин, в буквальном смысле, дисциплинирующих наше мышление» [4, с. 78].

Обобщив вышесказанное, можно сделать вывод о том, что универсальные способы деятельности представлены комплексом познавательных, коммуникативных навыков, навыка саморегуляции личности обучающегося, умением планировать, контролировать и корректировать недостатки. Освоение универсальных учебных действий происходит в процессе усвоения программного содержания одного или нескольких учебных предметов, и могут быть использованы обучающимся для решения жизненных ситуаций. Полученные данные позволяют говорить о том, что универсальные учебные действия являются исходным от метапредметных результатов. Достижение обучающимся метапредметных результатов приводит к формированию у него универсальных учебных действий, благодаря которым он может не только самостоятельно изучать окружающий мир и усваивать при этом знания, но и познавать с целью повышения своей образовательной компетентности.

Универсальные учебные действия имеют несколько функций. Благодаря универсальным учебным действиям становится возможной самостоятельная реализация учащимся учебной деятельности, в частности, они позволяют учащемуся ставить цели, планировать процесс их достижения, подбирать наиболее эффективные методы и способы их достижения, оценивать получившиеся результаты. Универсальные учебные действия способствуют становлению гармоничной личности учащегося через реализацию непрерывного образования.

Также УУД способствуют успешному усвоению знаний, умений и навыков, формированию компетентности во всех предметных областях [4].

Анализ литературы по проблеме исследования показывает, что разные авторы вкладывают разное значение в понятие «универсальные учебные действия» и вкладывают в него узкий и широкий смысл. В широком смысле под УУД понимается умение учиться, способность обучающегося к саморазвитию, совершенствованию своих качеств, умений и стремления к этому через обогащение опыта социального взаимодействия. Универсальные учебные действия лежат в основе умения учиться у обучающегося, что повышает его компетентность в разных предметных областях и в учебной деятельности в целом [17].

Универсальные учебные действия представлены четырьмя основными блоками:

1) Личностные УУД. Сюда входят личностное, профессиональное, жизненное самоопределение. В отличие от других УУД, личностные носят надпредметный характер и являются производными от самого субъекта.

2) Познавательные УУД. Это общеучебные действия, логические операции, постановка задач и поиск, нахождение путей их решения.

3. Коммуникативные УУД. Это умение планировать и реализовывать сотрудничество в процессе учебной деятельности, умение находить конструктивное разрешение конфликтных ситуаций, управлять поведением партнера по общению, умение адекватно ситуации свои чувства, эмоции.

4. Регулятивные УУД. Это навык саморегуляции, посредством которого реализуется учебная деятельность.

По мнению А.Г. Асмолова универсальность учебных действий определяется их надпредметностью и метапредметностью. Они представляют собой совокупность личностных, познавательных, культурных качеств обучающегося и участвуют в процессе его саморазвития, обеспечивают доступность содержания обучения на всех ступенях образования и регулируют образовательный процесс [4].

Е.В. Губанова отмечает, что основной целью современной школы является не только передача знаний, формирование умений и навыков у обучающихся, но и, в первую очередь, формирование умения учиться. Это обуславливает приоритетность цели школьного образования на современном этапе – формирование умения у обучающихся самостоятельно формулировать цели, планировать пути их достижения, подбирать способы их достижения, совершать действия для их достижения, оценивать собственные достижения и результаты [10].

Изучение предназначения универсальных учебных действий, позволило Н.М. Горленко сделать вывод о том, что универсальные учебные действия предназначены для обеспечения возможности самостоятельно осуществлять учебную деятельность [10].

По мнению С.Г. Воровщикова, универсальные учебные действия представляют собой комплексную систему, в которой содержатся взаимосвязанные между собой действия, соответствующие возрастным особенностям детей на каждом из этапов онтогенетического развития [39].

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская отмечают, что становление универсальных учебных действия происходит в соответствии с возрастными особенностями, познавательными способностями, особенностями личностной и эмоциональной сферы обучающихся. В процессе обучения определяются границы зоны ближайшего развития УУД и происходит становление учебной деятельности ребенка [4].

В качестве критериев оценки сформированности универсальных учебных действий Е.В. Губанова предлагает рассматривать соответствие требований к уровню сформированности УУД личностно-психологическим и возрастным особенностям обучающихся [15].

Обобщение вышесказанного позволяет сделать вывод о том, что универсальные учебные действия – это совокупность действий обучающегося, направленных на самостоятельное получение знаний.

Главным документом, регулирующим содержание образования в современной России, является федеральный образовательный стандарт (далее ФГОС). В 2021 г. Министерство просвещения РФ приняло новую версию ФГОС начального, основного и среднего общего образования, а также Стандарт дошкольного образования [2]. Новые стандарты образования направлены на раскрытие и развитие личностных, познавательных и общекультурных способностей обучающихся. В ФГОС отсутствуют четко прописанные компетенции, которыми должен овладеть обучающийся к концу окончания каждой ступени обучения. В образовательных стандартах прописаны предметные, личностные и метапредметные результаты образования. В ФГОС результаты прописаны в общем формате для каждой ступени обучения.

Примерная основная образовательная программа представляет собой разработку конкретной образовательной программы по каждой предметной области. Оценочные инструменты определяются на основании данных Программ и используются в национальном масштабе. Примерные основные образовательные программы нацелены на детализацию метапредметных результатов, прописанных в ФГОС.

В рамках данной работы в качестве основополагающих рассмотрены метапредметные результаты обучения, т.е. относящиеся не к конкретному предмету, а универсальные для любой предметной области. В литературе можно встретить другое название данных навыков – «гибкие навыки», что обусловлено их универсальностью и применимостью для любой предметной области. Универсальность занимает особое место в человеческой деятельности, т.к. может быть применен в решении любой жизненной ситуации и достижении любых поставленных задач.

Становление метапредметных результатов происходит за счёт реализации программы формирования универсальных учебных действий и программ всех без исключения учебных предметов. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности

«универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. Программа формирования универсальных учебных действий на ступени начального общего образования конкретизирует требования Стандарта к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, дополняет традиционное содержание образовательно-воспитательных программ и служит основой разработки примерных программ учебных предметов, курсов, дисциплин. Программа формирования универсальных учебных действий на ступени начального общего образования направлена на обеспечение системно-деятельностного подхода и призвана способствовать реализации развивающего потенциала начального общего образования, развитию системы универсальных учебных действий, выступающей как инвариантная основа образовательного процесса и обеспечивающей школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Всё это достигается путём как освоения обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, так и сознательного, активного присвоения ими нового социального опыта.

Необходимость сопровождения педагогом-психологом процесса формирования метапредметных результатов обучения обусловлена тем, что результаты его деятельности направлены на оценку качества обучения в образовательной среде в соответствии с определенными образовательными критериями. Особую актуальность сопровождения приобретает в работе с обучающимися начальных классов, т.к. от успешности адаптации ребенка, сформированности у него учебно-познавательной мотивации зависит дальнейшая успешность обучения в школе. Важно начать психологическое сопровождение ребенка начальных классов с первого дня пребывания в школе, чтобы создать у него положительный настрой, сформировать позитивное восприятие школы и образовательной деятельности. Исходя из

этого, основной задачей педагогов школы, в том числе педагога-психолога, является создание у учащихся желания учиться, позитивного отношения к учебному процессу.

В младшем школьном возрасте начинает активно развиваться познавательная деятельность, основанная на развитии познавательной активности и любознательности учащегося. В исследованиях Ю.В. Исаковой познавательный интерес определяется как «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями. Это устойчивое образование, которое в ходе... увлеченной деятельности уже не нуждается во внешней стимуляции и как бы само себя подкрепляет» [19, с. 157].

Учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы она была мотивирована познавательным интересом и активностью самого учащегося. Только в таком случае обучающийся будет получать удовольствие и удовлетворенность от образовательной деятельности [7].

Результатом учебной деятельности при таком подходе к организации учебного процесса будет формирование универсальных учебных действий, посредством которых обучающийся сможет ставить цели и самостоятельно их достигать.

Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое, означает необходимость такого содержания, которое позволит педагогам осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие обучающихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

1.2. Особенности коммуникативных умений и кооперации младших школьников

Современное общество отличается повышением информационности, что предъявляет требования к уровню и качеству сформированности коммуникативных умений личности. Коммуникативные умения применимо к обучающимся рассматриваются как личностный результат освоения им образовательной программы, системы коммуникативных учебных действий, которые необходимы ему для успешного решения учебных задач познавательного и практического характера [37].

Начальная школа – самоценный принципиально новый этап в жизни ребенка, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении. На ступени начального образования у младших школьников формируются навыки социального взаимодействия со сверстниками [9].

Рассмотрим феномен коммуникативных умений и кооперации более подробно.

Г.М. Андреева под коммуникативными умениями понимает комплекс коммуникативных действий, совершаемых индивидом осознанно, основанных на теоретической и практической компетентности, направленные на преобразование деятельности [3].

Развитие коммуникативных умений происходит в тесной взаимосвязи с личностными новообразованиями, интеллектуальным развитием, личностными характеристиками, необходимыми для реализации профессиональной деятельности в будущем.

Исходя из трех сторон общения, Г.М. Андреева выделили три группы коммуникативных умений: коммуникативные, перцептивные и интерактивные.

Группа умений, соответствующая коммуникативной стороне общения представлена умениями постановки целей в общении, мотивированностью,

средствами и стимулами реализации коммуникативного процесса, умением четко формулировать свои мысли, аргументировано доказывать свою точку зрения, навыками анализа.

Группа, которая соответствует перцептивной стороне общения, включает умения сопереживать собеседнику, понимать его чувства, сформированность рефлексии, самоанализа, навыка активного слушания, аналитическими навыками, которые позволяют правильно интерпретировать получаемую извне информацию.

Интерактивная сторона общения – это совокупность рационального и эмоционального в структуре коммуникативного процесса. Сюда входят такие умения и навыки, как самоорганизованность, навыки проведения беседы, умение вовлекать собеседника в процесс общения и вызывать у него интерес, умение адекватно применять средства поощрения и наказания в ситуации общения, навык предотвращения и разрешения конфликтных ситуаций.

Под коммуникативными умениями принято понимать умения, необходимые для осуществления коммуникативного акта и межличностного взаимодействия. Коммуникативные умения позволяют грамотно излагать свои мысли, доносить их до собеседника, адекватно воспринимать информацию и правильно реагировать на нее [12].

Л.В. Епишин определяет коммуникативные умения как совершаемые индивидом сознательные действия, которые позволяют ему правильно организовать свое поведение, управлять им в соответствии с ситуацией и задачами коммуникативного взаимодействия[28].

В понимании А.В. Мудрика, коммуникативные навыки связаны с умением правильной организации собственного поведения, пониманием основ психологии человека, а именно умением управлять вербальными и невербальными способами передачи информации, эмоций, чувств, настроения в зависимости от ситуации и характера общения, а также от целевой аудитории. Автором выделены структурные компоненты коммуникативных умений: умение ориентироваться в собеседнике,

объективное восприятие партнера по общению, ориентация в ситуации общения, умение эффективно сотрудничать в различных видах деятельности, умение анализировать результаты взаимодействия и общения [24].

Л.А. Петровская рассматривает общение как коммуникативный обмен и в качестве основного умения в коммуникативном процессе выделяет умение слушать собеседника. Не менее важным компонентом является умение реализовывать межличностную обратную связь в коммуникативном процессе [26].

О.Н. Сомкова под коммуникативными умениями понимает владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми. Автор отмечает, что коммуникативные умения необходимы младшим школьникам для решения игровых, познавательных задач, возникающих в разных видах деятельности – познавательной, бытовой, творческой и т.д. [34]. Автор выделяет следующие виды коммуникативных умений:

1. Речевые умения. В их основе лежит общение и взаимодействие с использованием вербального общения. Это умения активно слушать собеседника, правильно понимать смысл его слов, грамотно излагать свои мысли, активно задавать вопросы в процессе межличностного общения и взаимодействия. Также посредством интонации, громкости и тона голоса индивид способствует поддержанию эмоционального фона общения. Это также умение контролировать темп, ритм, громкость своей речи.

2. Невербальные умения. Это использование мимики, пантомимики, смена позы в процессе межличностного общения для обеспечения эмоциональной окрашенности своей речи.

3. Правила речевого этикета:

а) умение вступать в разговор (определение правил и времени начала взаимодействия с собеседником в зависимости от ситуации);

б) способность поддерживать и завершать общение (навыки активного слушания, инициативность в процессе взаимодействия, умение аргументировано высказывать свою точку зрения и отстаивать свои взгляды);

в) владение формами обращения к собеседнику в различных ситуациях – в начале знакомства, приветствие знакомого, побуждение к беседе и т.д.

Коммуникативные умения включают в себя:

– наличие желания вступать во взаимодействие и межличностное общение («Я хочу»);

– организационные навыки («Я умею»), представленные умением поддерживать беседу, активно вовлекаться в процесс общения, проявлять эмпатию, находить конструктивные способы разрешения конфликтных ситуаций;

– владение нормами и правилами поведения в межличностной коммуникации («Я знаю») [25].

Л.Р. Мунировой выделены следующие коммуникативные умения:

1. Информационно-коммуникативные умения:

– умения вступать в процесс общения (выражать просьбы, приветствия, поздравления, приглашения, вежливого обращения, дружественного разговора);

– умения ориентироваться в партнерах, ситуациях общения (начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, взрослыми);

– умения соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику).

2. Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из:

– умения согласовывать собственные действия и побуждения с действиями других участников группы и целями взаимодействия;

– выражения доверительного отношения к участникам групповой коммуникации и умения поддерживать их;

- проявления индивидуальных качеств и способностей в процессе решения совместных задач, применение для этого разных средств, методов;

- умения адекватно оценивать себя и других участников общения (критичность в оценке с учетом реального вклада каждого участника в достижение общей цели, участие в обсуждении полученных результатов для выявления ошибок и определения стратегий их преодоления, активное участие в процессе обсуждения, выражение своего согласия или несогласия с участниками группы).

3. Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях:

- делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению;

- проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению;

- оценивать эмоциональное поведение друг друга [10].

Анализ подходов к пониманию коммуникативных умений в психолого-педагогической литературы показывает существование разных подходов к определению их сущности. Однако все подходы объединены практической направленностью и определенностью их к компонентам общения. Наиболее важными коммуникативными умениями являются умение вступать и поддерживать диалогическое взаимодействие, языковая компетентность, наличие навыков поддержания обратной связи с собеседником, навык активного слушания.

В рамках учебной деятельности целесообразно выделять следующие коммуникативные умения:

1) активность использования речевых средств в процессе решения познавательных задач, в него входит:

- готовность слушать собеседника и вести диалог;

- готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;

- излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения;
 - воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде;
 - проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии;
 - признавать возможность существования разных точек зрения;
 - строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей;
 - создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование);
- 2) определение путей достижения общей цели, в него входит:
- умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности;
 - осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности;
 - адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.

В кооперацию входит:

- коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы;
- проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться;
- ответственно выполнять свою часть работы.

Общая структура деятельности детально раскрыта в трудах отечественных исследователей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, которые определили кооперацию участников совместной деятельности как условие порождения психических функций и их развития. В совместной деятельности происходит распределение ролей между участниками, после чего в рамках своей роли каждый индивид проявляет активность. Так, Л.С. Выготский писал: «...Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом,

сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [29, с. 85].

Индивидуальные формы активности также обуславливаются взаимоотношениями между людьми, возникающие в рамках определенной деятельности. Также при этом происходит обмен способами совершения определенных действий. Изначально взаимоотношения возникают в рамках одного вида деятельности и направлены на достижение общей цели, однако в процессе решения поставленных задач происходит актуализация мыслительной деятельности и усилия направляются на преобразование предметного материала.

Несмотря на то, что проблема кооперации внутри совместной деятельности и активизации интеллектуальных структур является достаточно разработанной, остается не до конца изученным вопрос о механизмах активизации интеллектуальных структур в процессе совместной деятельности. Также недостаточно раскрыты механизмы распределения ролей между участниками совместной деятельности, способы обмена действиями, особенности взаимоотношений участников совместной деятельности и направленность их усилий на решение конкретных задач. Это обусловлено двумя причинами:

- 1) Отсутствие адекватных методов, позволяющих организовать совместную распределительную деятельность, которая будет создавать условия для реализации интеллектуальной наполненности межличностных взаимоотношений;

- 2) Трудности выделения фиксации и моделирования межличностных отношений, которые возникают между участниками совместной деятельности в процессе обмена способами действия.

Среди психологических средств, обеспечивающих осуществление совместной деятельности, по мнению В.В. Рубцова, являются коммуникация и рефлексия. Посредством рефлексии происходит установление отношения участников коммуникативного взаимодействия к собственным действиям,

совершаемым в рамках коммуникативного акта, и осуществляется преобразование данного действия в соответствии с содержанием и направленностью совместной деятельности [29].

Кооперация обеспечивает эффективность взаимодействия индивида с другими людьми в процессе совершения совместной деятельности в команде. Кооперация выражается в умении индивида обращаться за помощью к другим участникам команды в процессе решения поставленной задачи, умение выслушивать чужую точку зрения и принимать ее, отдавая им приоритет перед своими, умении вносить собственный значимый вклад в достижение общей цели и оценивать общий результат деятельности как личный.

Для осуществления коммуникации необходимо овладеть коммуникативными умениями.

Далее рассмотрим особенности формирования и проявления коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста. В младшем школьном возрасте происходит смена социальной ситуации развития в связи с попаданием ребенка в новую социальную среду, что способствует развитию его социализации. Активно начинает формироваться социальное поведение, навыки общения с другими детьми. В процессе общения у младшего школьника совершенствуется система коммуникативных и речевых умений, умения ориентироваться в социальной ситуации.

В.В. Гуровская в своей статье пишет: «самым благоприятным периодом для формирования коммуникативных универсальных учебных действий у детей, является младший школьный возраст. Это объясняется тем, что на начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребенка приобретают социальный смысл. Поэтому, одной из главных задач начального обучения является создание педагогом условий для развития коммуникативной компетенции, самостоятельности детей» [14, с. 594].

Коммуникативные умения у младших школьников выражены в готовности слушать собеседника и вести диалог; готовности признавать

возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения, воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде, проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии, признавать возможность существования разных точек зрения, строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей, создавать устные и письменные тексты, в умении договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.

Кооперация у младших школьников выражена в умении коллективно строить действия по достижению цели, распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы, проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться, ответственно выполнять свою часть работы.

В младшем школьном возрасте также происходит интенсивное развитие коммуникативных навыков и усвоение разных стилей общения. Ребенок младшего школьного возраста вступает в разные ситуации межличностного общения, в которых естественным образом у него формируются умение отстаивать свою точку зрения, доказывать свою правоту, умение уступать. Умение активно и продуктивно взаимодействовать с группой сверстников приобретает особую актуальность в современном стремительно развивающемся обществе.

При поступлении в начальную школу общение преимущественно осуществляется в рамках учебной деятельности, но со временем приобретает более свободный, произвольный характер, что зависит от скорости и успешности адаптации ребенка к новым социальным условиям[31].

Специфика коммуникативных умений и кооперации в младшем школьном возрасте обусловлено ограниченностью сферы социальных

отношений на данном возрастном этапе – «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – дети». Данные системы взаимоотношений имеют иерархический характер. На данном возрастном этапе особенно важным является сфера взаимоотношений «ребёнок – взрослый», т.к. учитель является для ребенка значимым взрослым, авторитетом, от которого зависит эмоциональное и психологическое благополучие обучающегося. Также педагог является ключевой фигурой в установлении благоприятных взаимоотношений между учащимися в классе [36].

В младшем школьном возрасте на становление коммуникативных умений благоприятно влияют становление использовать речевые средства для выражения своих мыслей, чувств, позиции, отношения. В свободной речи для выражения своих мыслей младший школьник начинает употреблять различные типы предложений, излагая свои мысли в логичной последовательности. Важным условием формирования коммуникативных умений младших школьников является наличие потребности в общении и умение пользоваться средствами речевого общения.

Речь в любом возрасте является одной из специфических форм человеческого сознания и инструментом выражения мыслей. Поэтому характер речи ребенка, его высказываний, рассуждений является показателем особенностей характера его мышления, его мыслей в целом, представлений и особенностей восприятия происходящего вокруг. В младшем школьном возрасте игровая деятельность продолжает оставаться одним из основных видов деятельности и игровые ситуации являются площадкой для отработки навыков общения. Поэтому на этапе обучения в начальной школе можно использовать игровые ситуации как способ формирования и отработки навыков социального взаимодействия.

Изучением средств развития коммуникативных навыков у младших школьников занималась Д.А. Сергина и в качестве основных выделила коммуникативные игры, беседу, игровые задания [30].

Также большим потенциалом в развитии коммуникативных навыков у младших школьников обладает внеурочная деятельность, что обусловлено возможностью ее организации в различных формах – игры, экскурсии и т.д. Внеурочная деятельность всегда вызывает искренний интерес у обучающихся в любом возрасте. Кроме того, во внеурочной деятельности создаются условия для свободного самовыражения ребенка, для выражения собственных чувств, эмоций, а также выражения своего мнения. Внеурочная деятельность не устанавливает рамок для выражения своих мыслей при ответе на вопросы и при взаимодействии с педагогом и сверстниками. В совокупности все это способствует повышению уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников.

Таким образом, начало обучения в начальной школе создает условия для перехода младшего школьника к выполнению общественно значимой деятельности – учебной и позволяет ему определить собственную позицию в образовательной среде.

В рамках современной концепции образования в качестве основных нормативно-возрастных показателей сформированности коммуникативных навыков у младших школьников рассматриваются умение договариваться, активно участвовать в процессе решения совместных задач.

Обобщение полученных данных, позволяет утверждать, что сформированность коммуникативных навыков в младшем школьном возрасте приобретает особую актуальность, в связи с тем, что они определяют успешность не только учебной деятельности ребенка, но и успешность его адаптации и социализации. Формирование коммуникативных умений младших школьников происходит в процессе общения, осуществляемого в учебной деятельности в системе взаимосвязей «учитель – ребенок» и «ребенок – дети».

1.3. Особенности организации образовательного процесса как условие развития коммуникативных умений и кооперации младших школьников

Умение учиться является важным новообразованием младшего школьного возраста, которое в дальнейшем становится более общей способностью к саморазвитию [39]. В отечественной психолого-педагогической литературе отмечается, что развитие младшего школьника происходит именно в рамках «высокоорганизованной практики», практики самоизменения, строящейся в «...специально организованных формах, общении и взаимодействии с другими людьми...», в первую очередь, с учителем и со сверстниками [5, с. 84].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в своём содержании предполагает: «развитие коммуникативных универсальных учебных действий является одной из главных задач современного обучения. Это определено тем, что коммуникативная потребность, является неотъемлемой частью полноценной жизни каждого человека» [6, с. 53].

М.А. Большакова в своей статье пишет: «Проектные технологии являются одним из основных и эффективных методов формирования коммуникативных навыков школьников. Дети младших классов учатся выступать с индивидуальными и групповыми проектами перед аудиторией сверстников и на научно-практических конференциях, представляя защиту своей работы. Применение метода проектов в учебной и внеурочной деятельности увеличивает познавательный интерес школьников, способствует расширению кругозора обучающихся, развивает коммуникативные навыки. Во время совместной работы над проектом, дети научатся работать в группе, адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве, создавать

монологическое сообщение, обладать диалогической формой коммуникации, выражать собственное мнение и позицию» [6, с. 54].

На сегодняшний день программа традиционного обучения УМК «Школа России» является одной из самых распространенных.

Основной целью УМК «Школа России» является создание условий для развития и воспитания личности детей младшего школьного возраста в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования, достижения планируемых результатов. Данная образовательная программа несет в себе мощный потенциал для духовно-нравственного воспитания и развития личности младшего школьника.

В процессе развивающего обучения знания не представляются в готовом виде, а создаются условия для самостоятельного нахождения ответов на свои вопросы посредством решения учебных задач. Решение учебных ситуаций формирует у учащихся найти способ решения задач, который может быть применен для решения группы аналогичных задач, что отличает их от практических задач. Происходит разрешение противоречий, характерных для группы явлений. Противоречия являются результатом диалогового взаимодействия людей и столкновения их мнений. Во взрослом возрасте при высоком уровне теоретического мышления возможен диалог с самим собой. Однако в детском возрасте, в силу возрастных особенностей интеллектуального развития, такой диалог недоступен и для реализации диалога необходим собеседник [37].

Далее мы проанализировали статью И.В. Воронкова, М.Д. Расторгуева, М.О. Енукова [11]. Они проводили исследование на выявление особенностей коммуникативных умений младших школьников, обучающихся в разных дидактических системах: в системе развивающего обучения Эльконина–Давыдова (РО) и в системе традиционного обучения (ТО). В исследовании приняли участие 41 третьеклассник, из них 21 обучающийся в системе РО и 20 – в системе ТО. Использовались следующие методики: методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению

(модификация А.Л. Андреевой), тест-опросник коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха).

Полученные результаты дают возможность говорить о том, что большая часть обучающихся РО показали компетентный уровень сформированности таких коммуникативных умений, как устанавливать контакт, обратиться с просьбой к сверстнику, адекватно реагировать на критику собеседника и на провоцирующее поведение с его стороны. Полученные результаты можно объяснить тем, что на уроках обучающиеся включены в ситуации взаимодействия со сверстником и с учителем, что позволяет развивать и совершенствовать вышеуказанные умения. Только у двух обучающихся в развивающем обучении наблюдается зависимый уровень (недостаточный уровень сформированности) компетенции «умение ответить отказом на чужую просьбу». Почти у половины учеников класса обучающихся в традиционном обучении выявлен зависимый способ общения, т.е. недостаточный уровень сформированности таких коммуникативных компетенций, как установить контакт со сверстником, умение обратиться к сверстнику с просьбой, задать ему вопрос, адекватно реагировать на критику. Данные результаты можно объяснить отсутствием на уроках ситуаций, в которых данные умения могли быть сформированы.

Важным представляется тот факт, что младший школьный возраст является сензитивным для формирования и развития рассматриваемых в исследовании И.В. Воронкова, М.Д. Расторгуева, М.О. Енукова коммуникативных умений.

Выводы по Главе 1

При анализе метапредметных результатов можно выделить подход В.В. Краевского, А.В. Хуторского, Ю.В. Громыко и подход А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, С.Г. Воровщикова.

Под метапредметными результатами понимаются универсальные способы деятельности познавательные, коммуникативные и способы регуляции своей деятельности, включая планирование, контроль и коррекцию.

Работа педагога-психолога по сопровождению метапредметных результатов младших школьников становится необходима, поскольку формирование адекватных учебных мотивов ребенка, его успешной адаптации ребенка в новой среде во многом зависит успешность его учебной деятельности, а также формирование коммуникативных умений и кооперации.

При анализе коммуникативных умений и кооперации можно выделить концепции и подходы Г.М. Андреевой, Л.С. Выготского, Л.В. Епишина, А.Н. Леонтьева, А.В. Мудрика, Л.Р. Мунировой, Л.А. Петровской, О.Н. Сомковой.

Под коммуникативными умениями рассматривают умения выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

К коммуникативным умениям относятся речевые, невербальные и правила речевого этикета.

Коммуникативные умения включают в себя желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу»); умение организовать общение («Я умею»), характеризующееся, в свою очередь, умением слушать собеседника, эмоционально сопереживать, решать конфликтные ситуации; знание норм и правил, каким необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю

Под кооперацией понимается умение и готовность обращаться за помощью; выслушивать чужое мнение и соглашаться с другими предложениями даже в ущерб собственным; в ходе работы команды над заданием встраивать свою индивидуальную часть работы в общую работу

группы, а также определять свой вклад и оценивать коллективный результат как свой собственный.

В младшем школьном возрасте происходит активное обучение социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоения коммуникативных и речевых умений, способов различения социальных ситуаций.

Особенности коммуникативных умений и кооперации младших школьников состоят в том, что них существуют две сферы социальных отношений: «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – дети», которые взаимодействуют между собой через иерархические связи. Наиболее важной для младшего школьника является сфера «ребёнок – взрослый», так как именно здесь возникают новые психологические отношения – «ребёнок – учитель». Фигура учителя для младшего школьника является наиболее значимой: от учителя зависит эмоциональное состояние класса, особенности построения взаимоотношений детей в классе.

В рамках сложившейся системы обучения главными показателями нормативно-возрастного развития коммуникативных умений младших школьников можно считать умение договариваться, находить общее решение.

Мы проанализировали исследование И.В. Воронковой, М.Д. Расторгуевой, М.О. Енуковой на выявление особенностей коммуникативных умений младших школьников, обучающихся в разных дидактических системах. Их исследование показало, что большая часть младших школьников, обучающихся в системе развивающего обучения, продемонстрировали компетентный уровень сформированности таких коммуникативных умений как установление контакта, обращение с просьбой к сверстнику, адекватное реагирование на критику собеседника и на провоцирующее поведение с его стороны. Почти у половины младших школьников, обучающихся в системе традиционного образования, выявлен зависимый способ общения, т.е. недостаточный уровень сформированности таких коммуникативных умений как установить контакт со сверстником,

умение обратиться к сверстнику с просьбой, задать ему вопрос, адекватно реагировать на критику.

Важным представляется тот факт, что младший школьный возраст является сензитивным для формирования и развития коммуникативных умений и кооперации.

ГЛАВА 2. ОЦЕНКА ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И КООПЕРАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ УМК «ШКОЛА РОССИИ»

2.1. Характеристика базы и методов исследования

Данная работа посвящена исследованию динамики развития коммуникативных умений и кооперации младших школьников, обучающихся по программе традиционного обучения на примере УМК «Школа России».

В содержании УМК «Школа России» заложен воспитывающий и развивающий потенциал, позволяющий учителю эффективно реализовывать целевые установки, заложенные в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Ведущая целевая установка УМК «Школа России» и ФГОС – воспитание гуманного, творческого, социально-активного и компетентного человека – гражданина и патриота России. Планируемые результаты освоения универсальных учебных действий предполагают формирование у младших школьников личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий как основы умения учиться.

Программа предполагает организацию проектной деятельности, которая способствует включению младших школьников в активный познавательный процесс. Проектная деятельность позволяет закрепить, расширить, углубить полученные на уроках знания, создает условия для творческого развития детей, формирования позитивной самооценки, навыков совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, умений сотрудничать друг с другом, совместно планировать свои действия, вести поиск и систематизировать нужную информацию.

В программе УМК «Школа России» делается акцент на метапредметные результаты освоения образовательной программы начального общего образования, которые должны отражать коммуникативные умения и взаимодействие у младших школьников, такие как: формирование

умения понимать причины успеха / неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха; активное использование речевых средств для решения коммуникативных задач; готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения; готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения; определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.

Для изучения коммуникативных умений и кооперации была использована методика «Мозаика» И.М. Улановской, для изучения кооперации была использована методика «Ковер» Р.В. Овчаровой.

Методика «Мозаика» И.М. Улановской была использована для оценки сформированности метапредметных результатов начального школьного образования, чтобы увидеть развитие коммуникативных умений и кооперации. В данной методике моделируется ситуация группового решения задачи, когда детям необходимо взаимодействовать друг с другом.

В методике «Мозаика» И.М. Улановской коммуникативные умения выражены в умениях: активность использования речевых средств в процессе решения познавательных задач, определение путей достижения общей цели. Кооперация в данной методике рассматривается как умение договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности.

В умение «Активность использования речевых средств в процессе решения познавательных задач» входит: готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и

аргументировать свою точку зрения; воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде; проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии; признавать возможность существования разных точек зрения; строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей; создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование).

С умением «Активность использования речевых средств в процессе решения познавательных задач» в методике «Мозаика» соотносятся показатели:

1. Интенсивность вербального общения (рассчитывается количество групп, продемонстрировавших низкий, средний, высокий уровень речевой активности).

2. Влияние интенсивности вербального общения на результативность решения (определяется путем соотношения интенсивности вербального общения к результативности решения).

3. Роль интенсивности вербального общения в порождении гипотез или вариантов решения.

4. Роль содержания общения в порождении гипотез.

5. Как содержание общения связано с результативностью решения (количеством попыток, приводящим к решению задачи).

В умение «Определение путей достижения общей цели» входят: умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.

С умением «Определение путей достижения общей цели» в методике «Мозаика» соотносится показатель коэффициент успешности. Коэффициент успешности определяется соотношением количества попыток приводящих к решению задачи и общим количеством попыток собрать геометрическую фигуру. Коэффициент успешности лежит в диапазоне от 0 до 1. Чем ближе

это отношение к 0, тем стратегия менее эффективная. В этом континууме данных можно выделить эффективные и неэффективные по стратегии группы. Этот показатель обсуждает коммуникативные умения, а именно умение «Определение путей достижения общей цели».

В кооперацию входят умения коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы; проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться; ответственно выполнять свою часть работы;

Кооперация выражена в методике «Мозаика» в умении «Договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности» и соотносится с показателями:

1. Содержание общения. Показатель определяет, какое общение было выражено в группе.
2. Количество попыток, приводящих к решению задачи как отдельный показатель договоренности.
3. Наличие в группе лидера в начале и в конце исследования.

Методика «Ковер» Р.В. Овчаровой была применена нами для изучения уровня сформированности навыков группового взаимодействия обучающихся в ситуации предъявленной учебной задачи. Данная методика позволяет оценить развитие кооперации у младших школьников через оценку умения договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности. В методике «Ковер» это умение будем оценивать через показатель «Сформированность навыков группового взаимодействия обучающихся в ситуации предъявленной учебной задачи».

Наше исследование проводилось в одной из образовательных организаций г. Красноярска, обучение в которой ведется по программе УМК «Школа России».

В школе с I по IV класс учителя проводят групповые формы работы на уроках для развития коммуникативных умений и кооперации. Групповая форма работы проводится на уроках литературного чтения по методике

«Кружок». В зависимости от объема текста, дети делятся на группы по 4–6 человек. Деление происходит путем объединения рядом стоящих парт. Каждая образовавшаяся группа называется «Кружок». В группах всегда разные участники, так как дети в классе ежедневно передвигаются по партам. Работа проходит в несколько этапов и практически без помощи педагога. Младшие школьники выполняют в группе различные задания, в завершении каждый участник «Кружка» оценивает свою работу.

База исследования: 104 учащихся с I по IV класс одной из образовательных организаций г. Красноярск. Возраст 7–10 лет. Был взят один класс из каждой параллели. В I классе – 29 человек, возраст 7–8 лет. Во II классе 26 человек, возраст 8–9 лет. В III классе 24 человека, возраст 9–10 лет. В IV классе 25 человек, возраст 10–11 лет.

Гипотеза заключалась в предположении оположительной динамике развития коммуникативных умений и кооперации младших школьников в процессе освоения программы УМК «Школа России».

При исследовании использовался метод тестирования. Исследование обучающихся проходило в апреле 2023 года отдельно с каждым классом. На данном этапе обучения в учебном году коммуникативные умения и кооперация сформировались, и мы можем выделить результаты освоения программы за год.

В качестве задания по методике «Мозаика» обучающимся было предложено сложить из кусочков цветной мозаики простые геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, трапецию. Каждая из перечисленных фигур состоит всего из двух частей. Набор включает и лишние кусочки, которые не подходят к перечисленным по форме и размеру. Материал разделили между участниками группы таким образом, чтобы ни один из участников группы не смог бы выполнить задание самостоятельно, без участия других детей. Все кусочки цветной мозаики поделены на 4 набора (равных по количеству) таким образом, чтобы ни в одном наборе не оказалось двух частей одной фигуры или одинаковых по форме, но

различающихся по размеру частей. Кусочки паззла отбирались таким образом, чтобы затруднить решение групповой задачи, провоцировать детей на ошибки. Часть паззла представляла собой элементы, похожие на те, что подходят для складывания искомой геометрической фигуры, но значительно отличается размером и формой. Дополнительно в набор был введен признак цвета, чтобы он «зашумлял» задачу. Таким образом, материал вынуждал детей искать тонкие отличия и способы их регистрации (средства) и описания (язык). Эти наборы кладутся в конверты с номерами от 1 до 4 и выдаются четверем участникам групповой работы. Каждый участник группы не сможет самостоятельно, без других участников, сложить ни одной искомой геометрической фигуры.

Методика «Мозаика» позволяет не только констатировать наличие или отсутствие взаимодействий, но и зафиксировать, а также и содержательно описать их эффективность, приемы, динамику развития коммуникативных умений в ходе группового решения задачи.

Согласно методике «Ковер» классы были поделены на группы (по 4–5 человек), которые работали за отдельными столами. Оценивалась групповая работа. Каждой группе раздали наборы всевозможных фигур, выполненных из цветной бумаги. Затем группам было предложено изготовить один общий ковер. По методике «Ковер» Р.В. Овчаровой были установлены общие признаки любого ковра, которые одновременно для обучающихся явились правилами выполнения работы:

- а) наличие центрального рисунка;
- б) одинаковое оформление углов;
- в) симметричное расположение деталей относительно центра.

Интерпретация результатов:

- высокий уровень кооперации – соблюдены 3 пункта правил;
- средний уровень кооперации – соблюдены 2 пункта правил;
- низкий уровень кооперации – соблюден 1 пункт правил.

При анализе результатов по методике «Мозаика» используется несколько показателей (Приложение В).

В процессе обработки результатов мы сравнивали проценты распределения баллов по методикам «Мозаика» и «Ковер», сравнивали средние баллы у младших школьников. Мы использовали методы количественной и качественной обработки данных.

Динамику развития умений мы выясняли путем выделения критериев, при которых отмечается наличие коммуникативных умений и кооперации по каждому классу, далее мы выделяли долю в выборке по наличию каждого умения по классам.

2.2. Сравнительный анализ сформированности коммуникативных умений и кооперации младших школьников, обучающихся по программе УМК «Школа России»

В соответствии с методикой «Мозаика» И.М. Улановской определили показатели коммуникативных умений и кооперации.

На основании полученных данных мы определили количество групповых решений высокого, среднего и низкого уровней (таблица 2).

Таблица 2

Распределение уровня правильности группового решения у младших школьников, %

| Класс | Уровень правильности группового решения | | |
|-------|---|---------|---------|
| | низкий | Средний | высокий |
| I | 41,38 | 31,03 | 27,59 |
| II | 19,23 | 34,62 | 46,15 |
| III | 0 | 50,00 | 50,00 |
| IV | 0 | 16,00 | 84,00 |

Как видно из таблицы 2, правильность групповых решений у младших школьников выражена тремя уровнями. В I классе преобладает низкий

уровень правильности группового решения (41,38% от выборки по I классу), это означает, что правильно собрана только одна геометрическая фигура или не собрано ни одной правильной фигуры. Во II классе преобладает высокий уровень правильности группового решения (46,15% от выборки по II классу), это означает, что правильно собраны 3 или 4 геометрические фигуры. В III классе уровень выраженности групповых решений высокого и среднего уровня распределился в равных долях по 50%. В IV классе преобладает высокий уровень правильности группового решения (84% от выборки по IV классу), это означает, что правильно собраны все четыре геометрические фигуры.

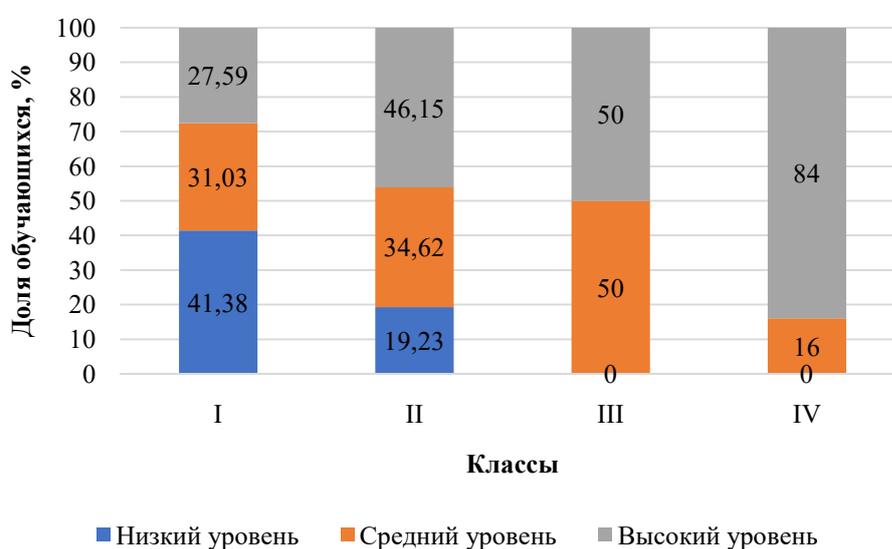


Рис.1. Распределение уровней правильности групповых решений у младших школьников по методике «Мозаика»

Из рисунка 1 видно, что наблюдается положительная динамика увеличения правильных групповых решений с I по IV класс. Мы видим, что этот показатель увеличился с 27,59% у младших школьников I класса до 84% в IV классе.

По дополнительному показателю – стратегия группового решения – нами получены следующие данные (таблица 3).

Распределение младших школьников по уровню выраженности
эффективности стратегий группового решения, %

| Класс | Уровни эффективности стратегий группового решения | | | |
|-------|---|-----------------|-------------|-------------------|
| | низкая | малоэффективная | эффективная | высокоэффективная |
| I | 41,38 | 31,03 | 27,59 | 0 |
| II | 19,23 | 19,23 | 46,16 | 15,38 |
| III | 0 | 50,00 | 16,67 | 33,33 |
| IV | 0 | 0 | 36,00 | 64,00 |

Как видно из таблицы 3, в I классе преобладает низкоэффективная стратегия группового решения (41,38% от выборки по I классу), это означает, что учащиеся в I классе делали 3 и более попыток собрать правильные геометрические фигуры, а количество попыток, приводящих к решению задачи, составляет – 1 или 0.

Во II классе преобладает эффективная стратегия группового решения (46,16%). В III классе преобладает малоэффективная стратегия группового решения. В IV классе доминирует высокоэффективная стратегия группового решения. Мы увидели, что в I классе имеют место непродуктивные предложения, так как количество попыток больше. В IV классе учащиеся ориентировались на поставленную задачу, следовали инструкции и работали более концентрировано.

На рисунке 2 видно, что со II по IV классы у младших школьников растет уровень высокоэффективных стратегий группового решения. Во II классе 15,38% от выборки по II классу. В III классе 33,33% от выборки по III классу. В IV классе 64% от выборки по IV классу.

При этом уровень низкоэффективных стратегий группового решения снижается от I ко II классу. В I классе 41,38% от выборки по I классу. Во II классе 19,23% от выборки по II классу.

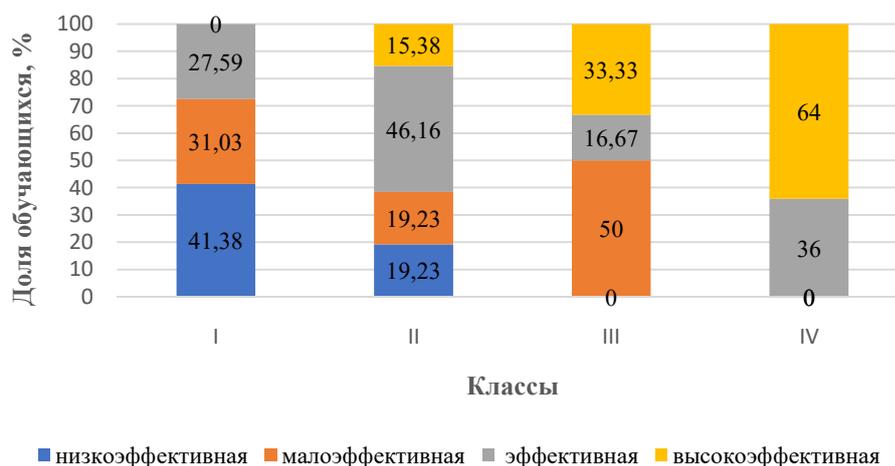


Рис.2. Распределение стратегий эффективности группового решения младших школьников по методике «Мозаика»

Далее рассмотрим показатель «Общее количество попыток собрать геометрическую фигуру». Мы подсчитали по классам количество попыток, используемых группой для правильного сбора геометрической фигуры. Результаты распределились следующим образом (таблица 4).

Таблица 4

Распределение общего количества попыток собрать геометрическую фигуру по группам учащихся

| Класс | Количество попыток | | | | | |
|-------|--------------------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| I | 0* | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| II | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| III | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 |
| IV | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 |

Примечание: * обозначается количество групп, которые осуществили такое количество попыток собрать геометрическую фигуру

Из таблицы 4 видно, что в I классе две группы предприняли по 3 попытки собрать геометрические фигуры, две группы предприняли по 4 попытки собрать геометрические фигуры, еще у двух групп по 5 попыток собрать фигуры и у одной группы предпринято 6 попыток собрать геометрические фигуры. Во II классе одна группа предприняла 3 попытки,

три группы предприняли 4 попытки, одна группа предприняла 5 попыток и еще одна группа предприняла 6 попыток.

В III классе две группы предприняли 3 попытки собрать геометрическую фигуру, три группы предприняли 4 попытки, и одна группа предприняла 5 попыток. В IV классе одна группа предприняла 3 попытки, четыре группы предприняли по 4 попытки и одна группа предприняла 5 попыток.

Рассмотрим коммуникативные умения, как они представлены в классах.

В методике «Мозаика» коммуникативные умения выражены в умениях: «Активность использования речевых средств в процессе решения познавательных задач», «Определение путей достижения общей цели». Кооперация выражена в «Умении договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности».

Активность использования речевых средств в процессе решения познавательных задач мы оценим следующими показателями:

1. Интенсивность вербального общения. Рассчитывается количество групп, продемонстрировавших низкий, умеренный и высокий уровень речевой активности. Исходные данные представлены в протоколе ведущего. Более подробно информация представлена на рисунке 3.

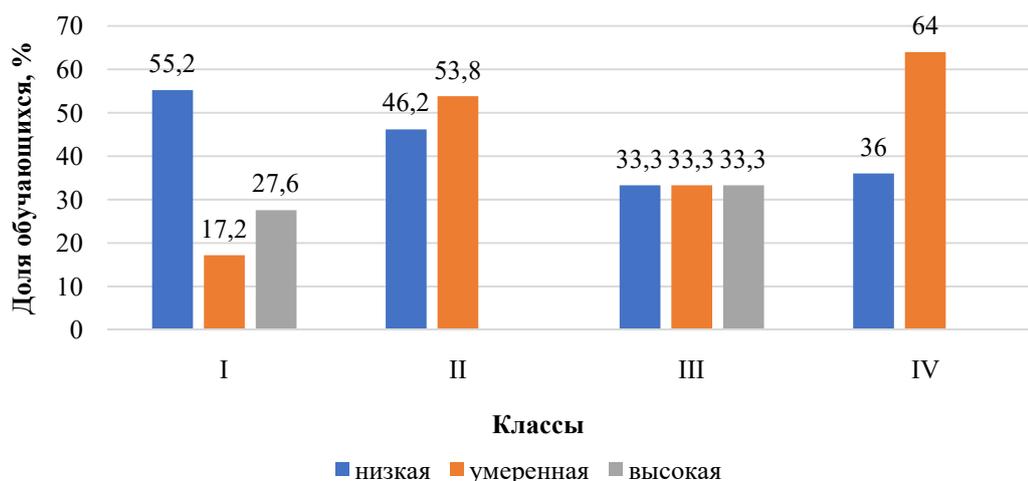


Рис. 3. Распределение интенсивности вербального общения у младших школьников по методике «Мозаика»

На рисунке 3 видно, что в I классе 55,2% младших школьников от выборки по I классу проявляют низкую интенсивность вербального общения. Низкой интенсивности вербального общения соответствует такое групповое поведение, когда большинство членов группы большую часть времени молча изучают свои кусочки пазла. 17,2% младших школьников от выборки по I классу продемонстрировали умеренную интенсивность вербального общения, то есть не только говорили, но и слушали друг друга и анализировали материал. 27,6% младших школьников от выборки по I классу проявили высокую интенсивность вербального общения. Высокой интенсивности вербального общения соответствует картина, когда все члены группы наперебой описывают свои элементы или требуют от остальных участников предоставления информации об их элементах мозаики. Во II классе 46,2% младших школьников от выборки по II классу продемонстрировали низкую интенсивность вербального общения, 53,8% младших школьников от выборки по II классу проявили умеренную интенсивность вербального общения. В III классе 33,3% младших школьников от выборки по III классу проявили низкую интенсивность вербального общения, 33,3% – умеренная интенсивность вербального общения и 33,3% от выборки по III классу проявили высокую интенсивность вербального общения. В IV классе низкую интенсивность вербального общения продемонстрировали 36% младших школьников от выборки по IV классу и 64% младших школьников продемонстрировали умеренную интенсивность вербального общения.

Подводя итог, можно сказать, что с I по IV класс прослеживается тенденция к уменьшению доли младших школьников с низким уровнем интенсивности общения с 55,2% до 36%, и, наоборот, с I по IV классы увеличилась доля младших школьников с умеренной интенсивностью общения с 17,2% до 64% соответственно. Можно сделать вывод о том, что к IV классу младшие школьники умеют не только говорить, но и слушать друг друга, умеют анализировать материал.

Далее мы оценим, как интенсивность вербального общения влияет на результативность решения. Для этого мы соотнесли усредненные показатели количество попыток, приводящих к решению задачи и интенсивность вербального общения. Мы сравнивали усредненный показатель «Количество попыток, приводящих к решению задачи» три выборки по каждому классу в соответствии с уровнем интенсивности вербального общения. Данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

Распределение количества попыток, приводящих к решению задачи, в группах младших школьников с низким, умеренным, высоким уровнем интенсивности вербального общения

| Класс | Уровни интенсивности вербального общения | | |
|-------|--|-----------|---------|
| | низкий | умеренный | высокий |
| I | 1,25* | 0 | 3,50 |
| II | 1,67 | 4,00 | 0 |
| III | 2,00 | 3,50 | 3,00 |
| IV | 4,00 | 3,75 | 0 |

Примечание: * обозначен усредненный показатель количества попыток, приводящих к решению задачи

Из таблицы 5 видно, что усредненные показатели количества попыток, приводящих к решению задачи, при разном уровне интенсивности вербального общения имеют различные значения по группам. Из таблицы мы видим, что с увеличением интенсивности общения с I по II класс возросла результативность выполнения методики, а в IV классе, наоборот, с увеличением интенсивности вербального общения результативность выполнения методики уменьшилась. Соответственно, интенсивность вербального общения не влияет на результативность решения.

Роль интенсивности вербального общения в порождении гипотез. Для этого мы соотнесли усредненные показатели общего количества попыток собрать геометрическую фигуру и показатель интенсивность вербального общения. Мы сравнивали по выраженности показателя «Общее количество

попыток собрать геометрическую фигуру» три выборки по каждому классу в соответствии с уровнем интенсивности вербального общения. Данные представлены в таблице 6.

Таблица 6

Распределение общего количества попыток собрать геометрическую фигуру в группах младших школьников с низким, умеренным, высоким уровнем интенсивности вербального общения

| Класс | Уровни интенсивности вербального общения | | |
|-------|--|-----------|---------|
| | низкий | умеренный | высокий |
| I | 4,50* | 3,00 | 4,50 |
| II | 3,67 | 5,00 | 0 |
| III | 4,50 | 3,50 | 3,50 |
| IV | 4,50 | 2,75 | 0 |

Примечание: * обозначен усредненный показатель общего количества попыток собрать геометрическую фигуру

Из таблицы 6 видно, что с увеличением уровня интенсивности вербального общения по классам не прослеживается динамика увеличения усредненного показателя общего количества попыток собрать геометрическую фигуру. Можно сделать вывод, что интенсивность вербального общения не играет роли в порождении гипотез.

Роль содержания общения в порождении гипотез. Для этого мы соотнесли усредненные показатели общего количества попыток собрать геометрическую фигуру с содержанием общения. Мы сравнивали усредненный показатель общего количества попыток собрать геометрическую фигуру две независимые выборки по каждому классу, в соответствии с типом общения. Данные представлены в таблице 7.

Таблица 7

Распределение общего количества попыток собрать геометрическую фигуру в группах младших школьников с деловым и личностным типом общения

| Класс | Тип общения | |
|-------|-----------------|--------------------|
| | деловое общение | личностное общение |
| I | 4,50* | 4,20 |
| II | 5,00 | 3,70 |
| III | 3,80 | 4,00 |
| IV | 4,00 | 4,00 |

Примечание: * обозначен усредненный показатель общего количества попыток собрать геометрическую фигуру

Из таблицы 7 видно, что в I классе усредненный показатель общего количества попыток собрать геометрическую фигуру не имеет существенное различие между группами с деловым и личностным общением. При деловом общении усредненный показатель общих попыток имеет значение – 4,5, а при личностном общении 4,2. Иная ситуация прослеживается во II классе, так усредненный показатель общего количества попыток в выборке с деловым общением составляет 5, в группах с личностным общением составляет 3,67. В III классе мы также не увидели существенного различия в усредненном общем количестве попыток у групп с личностным и деловым общением, а именно, при деловом общении число общих попыток 3,75, при личностном 4. В IV классе мы увидели, что усредненное общее количество попыток собрать геометрическую фигуру распределилось – при деловом общении 4, при личностном общении 4.

Можно подвести итог, что содержание общения не играет существенной роли в порождении гипотез.

Далее оценим, как содержание общения связано с результативностью решения (количеством попыток, приводящих к решению задачи). Для этого мы соотнесли усредненные показатели количества попыток, приводящих к решению задачи и содержание общения. Сравнили две независимые выборки по каждому классу в соответствии с типом (таблица 8).

Таблица 8

Распределение количества попыток, приводящих к решению задачи в группах младших школьников с деловым и личностным общением

| Класс | Тип общения | |
|-------|-----------------|--------------------|
| | деловое общение | личностное общение |
| I | 3,50 | 1,00 |
| II | 4,00 | 1,67 |
| III | 3,25 | 2,00 |
| IV | 4,00 | 3,50 |

Примечание: * обозначен усредненный показатель количества попыток, приводящих к решению задачи

Из таблицы 8 видно, что в I классе усредненный показатель количества попыток, приводящих к решению задачи увеличился у младших школьников в выборке с деловым общением до 3,5 в сравнении с выборкой с личностным общением, где этот показатель имеет значение 1. Аналогичная ситуация наблюдается во II классе значение усредненного показателя количества попыток, приводящих к решению задачи в выборке с деловым общением равен 4, значение этого показателя в выборке с личностным общением имеет значение 1,67. В III классе значение усредненного показателя количества попыток приводящих к решению задачи в выборке с личностным общением составило 2, в выборке с деловым общением значение составило 3,25. В IV классе усредненное количество попыток, приводящих к решению задачи, составило 4 в выборке с деловым общением и 3,5 в выборке с личностным общением.

Обобщая, мы делаем вывод, что содержание общения влияет на результативность решения.

Умение «Определение путей достижения общей цели» мы оценим через коэффициент успешности. Этот коэффициент позволяет оценить эффективность стратегии каждой группы.

Коэффициент успешности рассчитывается как отношение числа попыток, приводящих к решению задачи к общему числу попыток собрать

геометрическую фигуру. Коэффициент успешности лежит в диапазоне от 0 до 1. Если коэффициент равен 1, стратегия эффективная. Чем ближе это отношение к 0, тем стратегия менее эффективная. Распределение младших школьников по уровням успешности представлено в таблице 9.

Таблица 9

Распределение доли успешности по классам у младших школьников, в %

| Класс | Слабо успешные | Умеренно успешные | Успешные | Высоко успешные |
|-------|----------------|-------------------|----------|-----------------|
| I | 72,4 | 13,8 | 13,8 | 0 |
| II | 15,3 | 54,1 | 15,3 | 15,3 |
| III | 16,7 | 33,3 | 0 | 50,0 |
| IV | 0 | 0 | 16,0 | 84,0 |

Как видно из представленных данных в таблице 9, в I классе 72,4% младших школьников проявили слабо успешные стратегии. У 13,8% младших школьников зафиксированы умеренно успешные стратегии, и еще 13,8% проявили себя как успешные. Во II классе мы зафиксировали 15,3% младших школьников со слабо успешными стратегиями, количество умеренно успешных стратегий зафиксировано у 54,1% младших школьников, у 15,3% младших школьников успешные стратегии и высоко успешные стратегии у 15,3%. В III классе слабо успешная стратегия проявилась у 16,7% младших школьников, умеренно успешные стратегии – у 33,3%, и высоко успешные стратегии у 50%. В IV классе успешная стратегия зафиксирована у 16%, высоко успешные стратегии – у 84% младших школьников.

Обобщая, от I к IV классу наблюдается рост коэффициента успешности, если в I классе доля младших школьников от выборки по I классу со слабо успешными стратегиями составляет 72,4%, то уже в IV классе доля младших школьников от выборки по IV классу с высоко успешными стратегиями возросло до 84%. Это говорит о положительной динамике умения «Определения путей достижения общей цели», а значит, и о положительной динамике развития коммуникативных умений у младших школьников.

Далее оценим кооперацию у младших школьников по методике «Мозаика». В нашем исследовании коммуникация выражена в «Умении договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности».

Умение договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности мы оценим следующими показателями:

1. Содержание общения. Этот показатель определяет, какое общение было выражено в группе. При деловом общении содержание общения соотносилось с поставленной перед группой задачей, обучающиеся использовали разные способы описания своих элементов мозаики, задавали друг другу содержательные вопросы, пытались выделить существенные признаки элементов для правильного решения. При личностном общении у обучающихся прослеживается отсутствие ориентированности на содержание задачи. В личностном общении преобладают либо взаимные упреки и претензии, либо побочные не связанные с самой задачей темы.

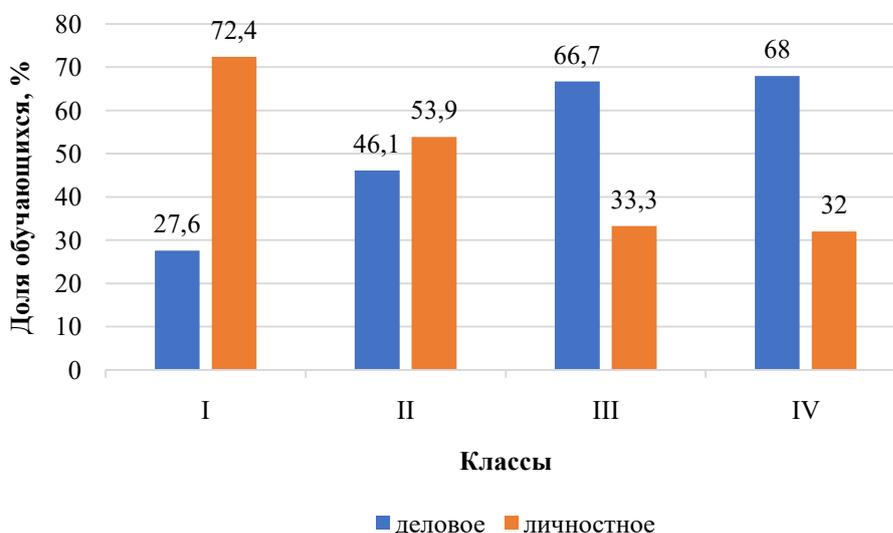


Рис.4. Распределение содержания общения у младших школьников по методике «Мозаика»

На рис. 4 видно, что в I классе у 27,6% младших школьников от выборки по I классу преобладало деловое общение, 72,4% младших школьников от выборки по I классу продемонстрировали личностное

общение. Во II классе 46,1% младших школьников от выборки по II классу продемонстрировали деловое общение, а 53,9% младших школьников продемонстрировали личностное общение. В III классе у 66,7% младших школьников от выборки по III классу в четырех группах было выражено деловое общение, у 33,3% младших школьников от выборки по III классу преобладало личностное общение. В IV классе 68% младших школьников проявили деловое общение. 32% младших школьников проявили личностное общение.

2. Количество попыток, приводящих к решению задачи. Этот показатель характеризует договоренность в работе группы. Показатель описывает, сколько групповых попыток увенчалось правильным результатом – сборкой искомых геометрических фигур. Распределение количества попыток, приводящих к решению задачи по группам у младших школьников, представлено в таблице 10.

Таблица 10

Распределение количества групп по количеству попыток, приводящих к решению задачи по классам обучающихся

| Класс | Количество удачных попыток | | | | |
|-------|----------------------------|---|---|---|---|
| | 0* | 1 | 2 | 3 | 4 |
| I | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| II | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| III | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 |
| IV | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 |

Примечание: * обозначается количество групп, которые осуществили такое количество попыток, приводящих к решению задачи

Из таблицы 10 видно, что в I классе в 2 группах не продемонстрировано ни одной удачной попытки. Одна группа собрала 1 правильную геометрическую фигуру, две группы собрали по 2 правильных геометрических фигуры, и одна группа собрала 3 правильных фигуры. Со II по IV класс обозначилась тенденция от уменьшения числа 0 удачных попыток до увеличения числа групп до пяти с удачными 4 попытками. Это означает,

что учащиеся смогли договориться и подобрать соответствующие друг другу элементы для сборки четырех геометрических фигур.

Обобщая, мы увидели, что от I к IV классу увеличивается количество групп, которые осуществляют попытки, приводящие к решению задачи. Это говорит о том, что у младших школьников развивается умение договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности, соответственно мы видим положительную динамику развития коммуникации у младших школьников в нашем исследовании.

3. Наличие лидера в начале и в конце исследования. Смоделированная в методике «Мозаика» групповая ситуация позволяет строить разные способы взаимодействия участников, как предполагающие наличие лидера, так и не требующие лидерской позиции.

Так оказалось, что в I классе в 1 группе из 7 групп с самого начала совместной работы один из участников берет на себя лидерские функции. Интересно, что к концу работы число групп с явно выраженным лидером, увеличилось до 2 групп.

Во II классе в группах, где с самого начала один из участников проявлял лидерские черты поведения – 3 группы, к концу работы лидер сохранился только в 1 группе, то есть в двух группах лидер «растворялся» или свергался остальными участниками. В III классе 6 групп начавших работать «на равных», т.е. без явного лидера, и завершали свою работу также совместно, не выдвигая никого из участников на лидерскую позицию. В IV классе ситуация аналогична с III классом. На отсутствие явного лидера могло повлиять то обстоятельство, что после первых проб (независимо от того, насколько они были правильными), всем участникам группы становилась более понятной задача и способы ее решения, что могло позволить всем или, по крайней мере, большинству участников занять более активную позицию в решении, потеснив лидера.

Это говорит о том, что у младших школьников к III классу сформировались такие умения договариваться о распределении функций и

действий в совместной деятельности, которые позволяют договариваться и выстраивать работу в группе без лидера.

Теперь остановимся на второй методике Р.В. Овчаровой «Ковер». Эта методика позволяет определить динамику развития коммуникации у младших школьников, через оценку умения договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности.

Умение договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности мы будем оценивать через показатель «Сформированность навыков группового взаимодействия обучающихся в ситуации предъявленной учебной задачи».

Для продолжения исследования мы предложили сформированным группам по классам сложить из предлагаемого набора фигурок общий для каждой группы ковер.

Таблица 11

Распределение уровня сформированности навыков группового взаимодействия у младших школьников

| Класс | Доля обучающихся по уровню в % | | |
|-------|--------------------------------|-----------------|-----------------|
| | низкий уровень | средний уровень | высокий уровень |
| I | 27,59 | 55,17 | 17,24 |
| II | 19,23 | 46,16 | 34,61 |
| III | 0 | 50 | 50 |
| IV | 0 | 36 | 64 |

Из таблицы 11 видно, что в I и во II классе преобладает средний уровень сформированности навыков группового взаимодействия. В III классе доли обучающихся с высоким и средним уровнем сформированности навыков группового взаимодействия распределились по 50%. В IV классе преобладает высокий уровень сформированности навыков группового взаимодействия. Более подробно данные представлены на рисунке 5.

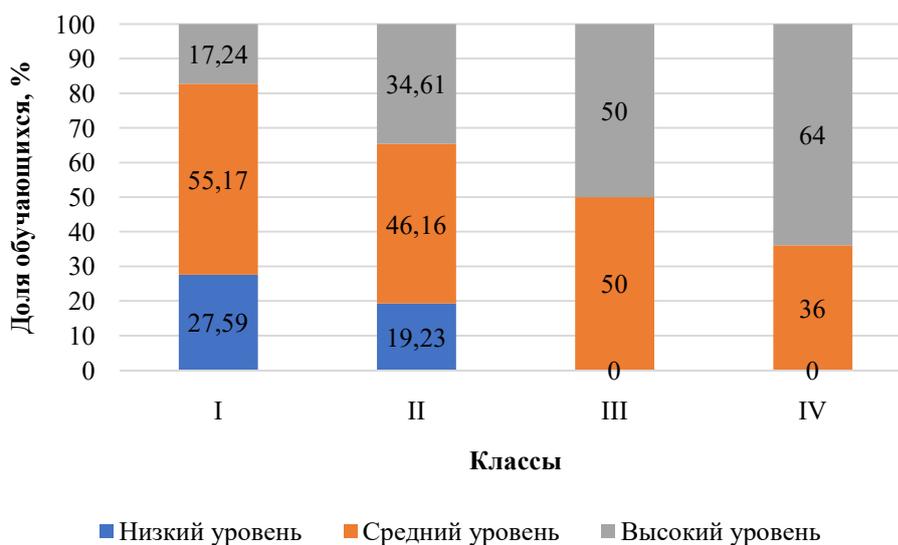


Рис. 5. Сформированность навыков группового взаимодействия у младших школьников по методике «Ковер»

Из рисунка 5 видно, что наблюдается положительная динамика по увеличению высокого уровня сформированности навыков группового взаимодействия у младших школьников, а именно данный уровень увеличился с 17,24 до 64 % с I по IV класс. Это говорит о том, что к IV классу у обучающихся на высоком уровне сформировалась умение договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности. Этот положительный результат был достигнут за счет того, что в исследуемой образовательной организации проводятся групповые формы работы на уроках литературного чтения.

Результаты исследования изменения коммуникативных умений и кооперации младших школьников по методике «Мозаика» И.М. Улановской.

Далее мы представили общие показатели по развитию умения.

Сформированность умения «Активность использования речевых средств в процессе решения познавательных задач» определялась через наличие делового общения, умеренную и высокую интенсивность общения и наличие 4-х попытки собрать геометрическую, приводящих к решению задачи. На рисунке 6 представлена доля обучающихся, у которых выделено наличие данного умения.

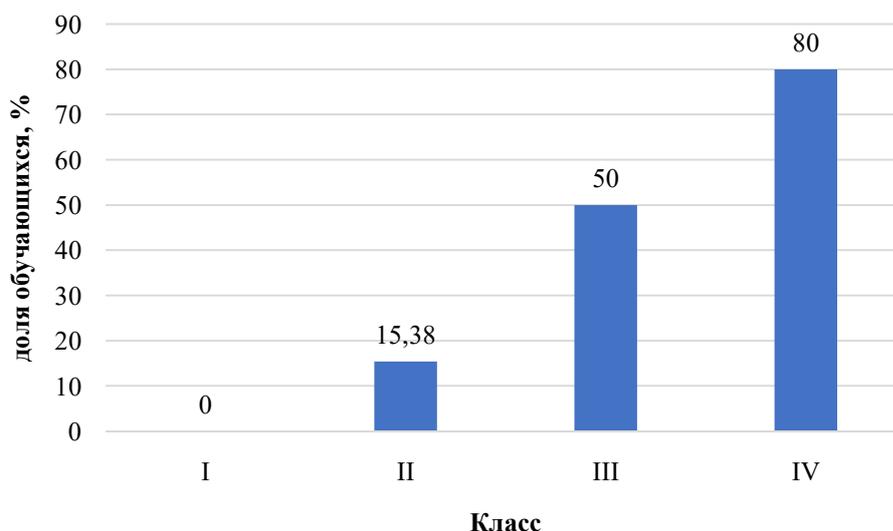


Рис.6. Доля обучающихся, у которых сформировано умение «Активность использования речевых средств в процессе решения познавательных задач» по методике «Мозаика»

На рисунке 6 видно, что в I классе ни у одного из младших школьников не зафиксировано наличие умения «Активно использовать речевые средства в процессе решения познавательных задач». Во II классе наличие умения «Активно использовать речевые средства в процессе решения познавательных задач» зафиксировано у 15,38% младших школьников от выборки по II классу. У 50% младших школьников от выборки по III классу есть данное умение. В IV классе у 80% младших школьников от выборки по IV классу есть умения «Активно использовать речевые средства в процессе решения познавательных задач».

Сформированность умения «Определение путей достижения общей цели» мы выделили долю младших школьников по каждому классу, у которых коэффициент успешности зафиксирован в интервале от 0,75 до 1.

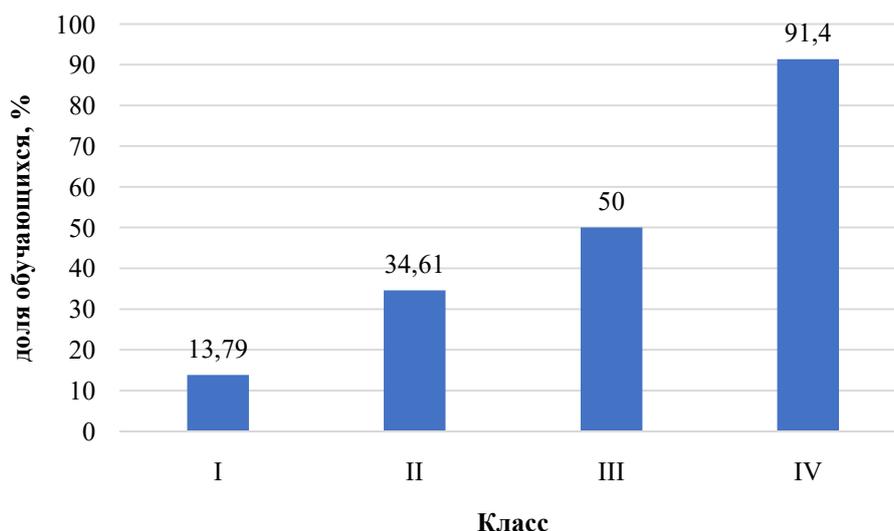


Рис. 7. Доля обучающихся, у которых сформировано умение «Определение путей достижения общей цели» по методике «Мозаика»

Как видно из рисунка 7, в I классе у 13,79% младших школьников от выборки по I классу есть умения «Определение путей достижения общей цели». Во II классе у 34,61% младших школьников от выборки по II классу есть данное умение. В III классе у 50% младших школьников есть наличие умения «Определение путей достижения общей цели». В IV классе у 91,4% младших школьников от выборки по IV классу есть наличие умения «Определение путей достижения общей цели».

Наличие умения «Договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности» мы выделили долю младших школьников по каждому классу, у которых зафиксировано деловое общение, у которых 4 попытки собрать геометрическую фигуру, приводящих к решению задачи, и у которых в группе отсутствовал лидер.

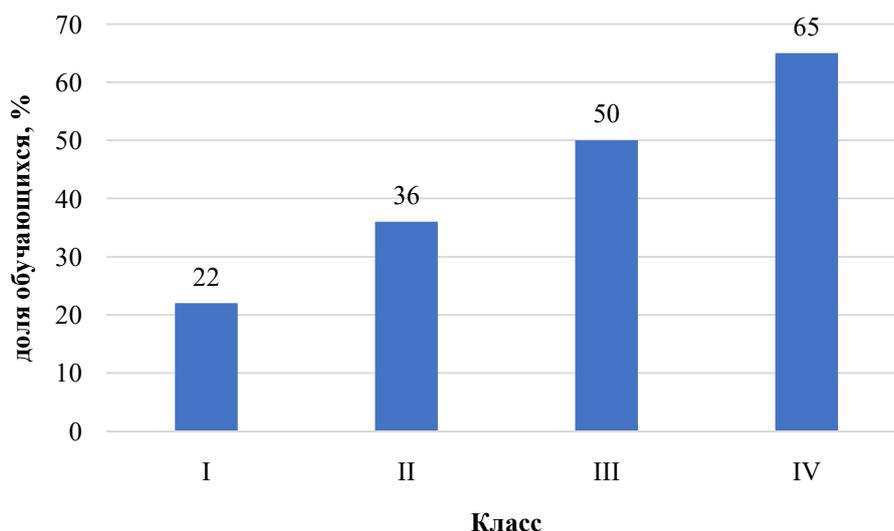


Рис.8. Доля обучающихся, у которых сформировано умение «Договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности» по методике «Мозаика»

На рисунке 8 видно, что в I классе есть наличие умения «Договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности». У 22% от выборки младших школьников по I классу у 36% от выборки по II классу младших школьников есть данное умение. У 50% от выборки по III классу младших школьников есть умение «Договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности». В IV классе у 65% от выборки по IV классу младших школьников имеют умения «Договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности».

Обобщая, можно сделать вывод, что по результатам теста «Мозаика» И.М. Улановской мы видим положительную динамику развития коммуникативных умений младших школьников, обучающихся по программе УМК «Школа России». Это означает, что от I к IV классу увеличивается доля младших школьников от выборки по классу, которые умеют воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде, корректно и аргументировано высказывать свое мнение, строить речевое высказывание в соответствии с

поставленной задачей, формулировать цели в типовой ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков. Однако в I классе мы увидели дефицит умения «Активно использовать речевые средства в процессе решения познавательных задач».

Также по методике «Мозаика» И.В. Улановской мы увидели положительную динамику развития кооперации младших школьников, обучающихся по программе УМК «Школа России». Это означает, что, от I к IV классу увеличивается доля младших школьников от выборки по классу, которые умеют принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы, ответственно выполнять свою часть работы, выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы.

Результаты исследования изменения кооперации младших школьников по методике «Ковер» Р.В. Овчаровой.

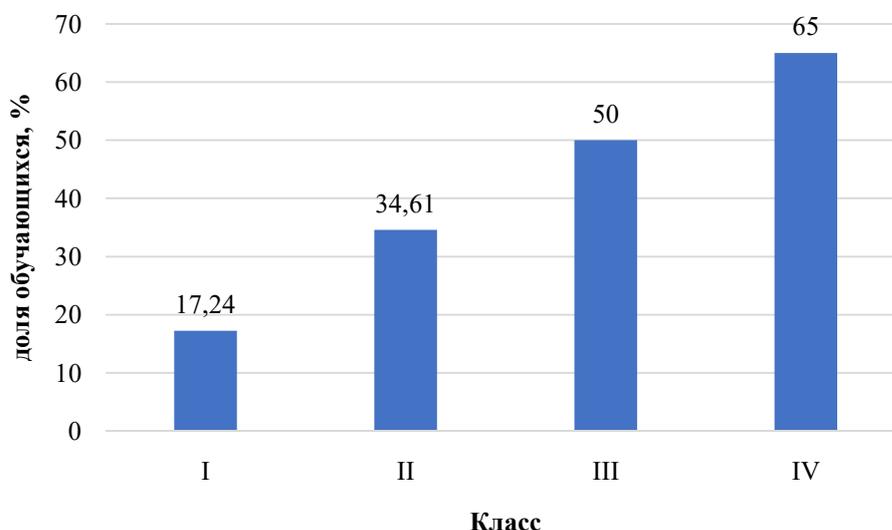


Рис. 9. Доля обучающихся, у которых сформировано умение «Договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности» по методике «Ковер»

На рисунке 9 мы видим, что в I классе у 17,24% младших школьников от выборки по I классу есть умение «Договариваться о распределении

функций и действий в совместной деятельности», во II классе у 34, 61% младших школьников от выборки по II классу есть умение «Договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности», в III классе у 50% младших школьников данное умение представлено. В IV классе у 65% младших от выборки по IV классу сформировано умение «Договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности».

По результатам методики «Ковер» Р.В. Овчаровой наблюдается положительная динамика развития кооперации младших школьников. Это означает, что, от I к IV классу увеличивается доля младших школьников от выборки по классу, которые умеют принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы, ответственно выполнять свою часть работы, выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы.

Выводы по Главе 2

Для выявления динамики коммуникативных умений и кооперации младших школьников была взята методика «Мозаика» И.М. Улановской, для выявления динамики кооперации младших школьников – методика «Ковер» Р.В. Овчаровой.

В методике «Мозаика» И.М. Улановской рассматриваются такие умения как активное использование речевых средств в процессе решения познавательных задач, определение путей достижения общей цели, умение договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности, которое может быть рассмотрено как кооперация действий. В методике «Ковер» кооперация выражена в умении договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности.

Изучена динамика этих умений в программе традиционного обучения на примере УМК «Школа России» у детей с I по IV класс.

В процессе анализа и обобщения результатов мы выделили следующее.

По результатам методики «Мозаика» И.М. Улановской мы выделили положительную динамику развития коммуникативных умений младших школьников, обучающихся по программе УМК «Школа России». От I к IV классу увеличивается доля младших школьников, которые умеют воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде, корректно и аргументировано высказывать свое мнение, строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей, формулировать цели в типовой ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков. Однако в I классе мы увидели дефицит использования речевых средств в процессе решения познавательных задач.

Также была выделена положительная динамика развития кооперации младших школьников, обучающихся по программе УМК «Школа России». От I к IV классу увеличивается доля младших школьников, умеющих принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы, ответственно выполнять свою часть работы, выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы.

По результатам методики «Ковер» Р.В. Овчаровой наблюдается положительная динамика развития кооперации младших школьников. От I к IV классу увеличивается доля младших школьников, принимающих цель совместной деятельности, коллективно строящих действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы, ответственно выполнять свою часть работы, выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы.

Выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной психологической науке рассматриваются разные концепции и подходы к изучению коммуникативных умений и кооперации младших школьников. Были выделены концепции и подходы Г.М. Андреевой, Л.В. Епишина, А.В. Мудрика, О.Н. Сомковой, Л.Р. Мунировой. Коммуникативные умения рассматриваются как владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, умение общаться и посредством общения успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи. Кооперация – это умение и готовность обращаться за помощью; выслушивать чужое мнение и соглашаться с другими предложениями даже в ущерб собственным; в ходе работы команды над заданием встраивать свою индивидуальную часть работы в общую работу группы, а также определять свой вклад и оценивать коллективный результат как свой собственный.

В результате изучения концепций и подходов было выявлено, что к коммуникативным умениям относятся следующие умения: речевые, невербальные и правила речевого этикета.

Начальная школа выступает важным периодом становления школьника не только как субъекта учебной деятельности, но и как субъекта, овладевшего определенным уровнем коммуникативных умений.

При раскрытии особенностей организации образовательного процесса, как условия развития коммуникативных умений и кооперации младших школьников было отмечено, что в развивающем обучении, построенном в соответствии с современными представлениями о содержании и строении учебной деятельности, на уроках младшие школьники включены в ситуации взаимодействия со сверстником и с учителем, что позволяет развивать и совершенствовать коммуникативные умения и кооперацию. Выяснение противоречий происходит в диалоге, при столкновении разных мнений. В исследованиях различий коммуникативных умений младших школьников,

обучающиеся в системе развивающего и традиционного обучения, были выявлены различия: в развивающем обучении представлен компетентный уровень сформированности таких коммуникативных умений, как устанавливать контакт, обратиться с просьбой к сверстнику, адекватно реагировать на критику собеседника и на провоцирующее поведение с его стороны. В традиционном обучении в силу отсутствия на уроках ситуации взаимодействия со сверстниками и с учителем чаще представлен зависимый способ общения, недостаточный уровень сформированности умения устанавливать контакт со сверстником, умения обратиться к сверстнику с просьбой, задать ему вопрос, адекватно реагировать на критику.

Для изучения динамики коммуникативных умений и кооперации было проведено сравнительное исследование, в котором участвовали младшие школьники с I по IV класс, обучающиеся по программе традиционного обучения на примере УМК «Школа России» в одной из образовательных организаций г. Красноярска. С помощью подобранных методик были изучены такие коммуникативные умения, как активность использования речевых средств в процессе решения познавательных задач, определение путей достижения общей цели и кооперация как умение договариваться о распределении функций и действий в совместной деятельности.

В результате сопоставления уровня сформированности коммуникативных умений и кооперации младших школьников была выявлена положительная динамика развития коммуникативных умений младших школьников. С I по IV класс зафиксировано увеличение доли младших школьников, умеющих воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде, корректно и аргументированно высказывать свое мнение, строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей, формулировать цели в типовой ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков. Также мы увидели положительную динамику развития кооперации младших школьников,

обучающихся по программе УМК «Школа России». К IV классу увеличилась в сравнении с I классом доля младших школьников, которые умеют принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы, ответственно выполнять свою часть работы, выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы.

Таким образом, гипотеза нашла свое подтверждение, поставленная цель достигнута, задачи реализованы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ // СПС КонсультантПлюс. URL:https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.05.2023).
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // СПС КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561 (дата обращения: 06.05.2023).
3. Абдуллина Л.Б. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2018. №4(71). С. 10–12.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 2001. 384 с.
5. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 161 с.
6. Большакова М.А., Бугаева А.П. Формирование и развитие ключевых компетенций младших школьников по средствам проектной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №73-1. С. 52–54.
7. Будивский О.Д. Формирование социально-коммуникативных навыков младших школьников как результат социально-коммуникативного развития личности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 47–49.
8. Бурмистрова Е.В., Зарипова Т.В., Шабышева Ю.Е. Психолого-педагогическое сопровождение развития социальной компетенции младших

школьников в образовательном процессе начальной школы // Мир науки, культуры, образования. 2023. №1 (98). С. 8–12.

9. Виноградова М.А., Пенюгалова В.С. Психолого-педагогические условия формирования мотивов к обучению в школе у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2020. № 1 (291). С.125–130.

10. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте: практическое пособие. М.: Педагогическое сообщество России, 2003. 240 с.

11. Воронкова И.В., Расторгуева М.Д., Енукова М.О. Особенности коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению младших школьников // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20. № 1. С. 98–105.

12. Вукс Я.Н. Развитие коммуникативных компетенций в начальной школе // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2020. №2 (87). С. 1026–1032.

13. Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск: Технопринт, 2009. 376 с.

14. Гуровская В.В. Возрастные особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников // Молодой ученый. 2020. № 23 (313). С. 594–595.

15. Землянская Е.Н. Оценка качества метапредметного обучения на уроке. // Наука и школа. 2023. №4. С. 130–138.

16. Землянская Е.Н., Сотцкова Т.С., Чечеткин Ю.В. Компетентность учителя начальных классов в формировании метапредметных образовательных результатов обучающихся // Начальная школа. 2021. №9. С. 9–12.

17. Илаева Р.А. Педагогические условия формирования гибких компетенций младших школьников на основе метода обучения в

сотрудничестве // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 1. С. 28–36.

18. Илаева Р.А. Педагогические условия формирования гибких компетенций младших школьников на основе метода обучения в сотрудничестве // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 1. С. 28–36.

19. Исакова Ю.В. Основные методы формирования коммуникативных навыков у обучающихся младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2023. № 13 (460). С. 157–158.

20. Колмогорова Л.С., Колмогорова Л.А. Диагностика коммуникативной компетентности младших школьников // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19. № 2. С. 39–46.

21. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.

22. Максимова С.М. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников в процессе театрализованной деятельности // Интерактивная наука. 2020. № 12. С. 92–95.

23. Миназова В.М., Башаева С.А., Бекова М.Р. Развитие социальной компетенции детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2023. №2 (99). С. 294–297.

24. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников: дис. ...д-ра пед.наук. М., 1980. 414 с.

25. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность: учеб. пособие. Екатеринбург: Учебная книга, 2003. 188 с.

26. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во Моск. университета, 1989. 216 с.

27. Петрухина Е.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников на уроках литературного чтения // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 188–190.

28. Романова Е.А. Особенности формирования коммуникации как кооперация у младших школьников со стойкими трудностями в обучении // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 3. С. 24–26.

29. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.

30. Серегина Д.А. Формирование речевой культуры младших школьников в условиях воздействия СМИ. М.: Прометей, 2013. 103 с.

31. Сидорова Е.В. Развитие социально-коммуникативной активности у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости при помощи элементов театрализованной деятельности // Молодой ученый. 2022. № 20 (415). С. 611–616.

32. Скуратовская М.Л., Романова Е.А. Особенности формирования коммуникативных УУД у младших школьников с трудностями в обучении // The World of Academia: culture, education. 2020. № 10. С. 123–132.

33. Стецяк Ю.Е. Игровые приемы активации учебного процесса // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2023. № 1. С. 96–102.

34. Столярова Е.П. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников [Электронный ресурс] // Экономика и социум: электронное научно-практическое периодическое издание. 2022. Выпуск №12 (103). Часть 1. С. 1402–1404. URL: <https://www.iupr.ru/12-103-2022> (дата обращения: 04.04.2023).

35. Тайлакова Е.В., Веселова О.В. Формы работы по развитию коммуникативных умений младших школьников на уроках математики // Молодой ученый. 2020. № 22 (156). С. 190–192.

36. Хухлаева О.В. Тропинка к своему «Я». Начальная школа. М.: Генезис, 2004. 226 с.

37. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.

38. Шай Ю.В. Формирование коммуникативных умений обучающихся начальных классов // Молодой ученый. 2019. № 39 (277). С. 280–282.

39. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 289 с.