|  |
| --- |
|  |

|  |
| --- |
| **Развитие коммуникативных компетенций младших школьников** |
|  |
|  |
|  |
|  |
| **Автор: Сукочева А.В.** |
| **Новомичуринск 2015 год** |
|  |

***Муниципальное образовательное учреждение***

***"Новомичуринская средняя общеобразовательная школа №1"***

***Пронского района Рязанской области***

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| ВВЕДЕНИЕ | 2 стр. |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ | 3 стр. |
| * 1. КОММУНИКАЦИЯ КАК СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ ОБЩЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ | 3 стр. |
| * 1. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 9 стр. |
| ГЛАВА 2. ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 11 стр. |
| * 1. РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В РАМКАХ НАДПРЕДМЕТНОГО КУРСА «МИР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» | 11 стр. |
| * 1. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ | 13 стр. |
| 2.3. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ | 35 стр. |
| 2.4. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СРЕДСТВАМИ ПАРНОЙ И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ | 47 стр. |
| 2.5. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ | 68 стр. |
| 2.6. КОМПЛЕКС ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ И ИГР, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ | 83 стр. |
| ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ | 96 стр. |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 103 стр. |
| ИСТОЧНИКИ | 193 стр. |

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность.** Мобильность, активность, успешность – эти понятия прочно вошли в нашу жизнь. Выпускники школы не только знакомы с  этими определениями, но и осознанно стремятся к их воплощению в жизни. Обществом востребованы специалисты, способные к самостоятельному принятию решений, умеющие действовать в быстро изменяющихся ситуациях, адекватно ориентирующиеся во всех сферах социальной жизни. Воспитание такого профессионала предполагает содействие самостоятельному развитию личности, ее готовности к самореализации в профессии, адаптации в социуме.  На такой подход к образованию направлен новый ФГОС. С введением новых федеральных государственных образовательных стандартов к деятельности учителя стали предъявляться новые требования. Одним из таких требований является формирование **универсальных учебных действий (УУД)[[1]](#footnote-1)** в процессе обучения (см. **приложение 1**). Основная задача современного *образования  «не просто вооружить выпускника фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации».* [[2]](#footnote-2) Стандарт устанавливает три основные группы результатов  образования – личностные, метапредметные и предметные. Под метапредметными результатами понимаются универсальные способы деятельности – познавательные, коммуникативные и регулятивные.

Среди метапредметных учебных действий особое внимание следует уделить **коммуникативным,** т.к. в основе понимания лежит адекватное восприятие и переработка информации. Кроме того, коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность ученика, позволяют ему строить продуктивные взаимоотношения с окружающими. Человеческое общество немыслимо вне общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Реальность и необходимость общения определена совместной деятельностью: чтобы жить люди вынуждены взаимодействовать. Взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», «представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.[[3]](#footnote-3) В основе формирования  коммуникативных УУД лежит **деятельностный подход** с учетом психических и возрастных особенностей личности обучающегося.

**Цель работы:** создать условия для формирования коммуникативных универсальных учебных действий**.**

Поставленная цель предположила решение следующих **задач:**

1. установить теоретические основы формирования коммуникативных УУД;
2. выделить принципы, методы и приемы формирования коммуникативных УУД учащихся начальных классов;
3. выявить уровень сформированности умений в области коммуникативных УУД посредством проведения диагностической работы;
4. апробировать методы и приемы формирования коммуникативных УУД учащихся начальных классов;
5. проверить и оценить эффективность системы упражнений по развитию умений в области коммуникативных УУД.

При решении поставленных задач применялись следующие **методы:** изучение и теоретический анализ лингвистической, психологической, педагогической и методической литературы по поставленной проблеме с целью установления теоретических основ исследования, целенаправленное педагогическое наблюдение за учебной деятельностью младших школьников, изучение и обобщение педагогического опыта, беседы, анализ.

Цель и задачи работы определили и ее **структуру**. Она состоит из введения, трех глав, приложения и источников.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

* 1. **КОММУНИКАЦИЯ КАК СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ ОБЩЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Теоретико-методологическим обоснованием** формирования универсальных учебных действий может служить системно-деятельностный культурно-исторический подход, базирующийся на положениях научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, а также на концепции совместных форм учебных действий и учебного сотрудничества В.В. Рубцова, Г.А. Цукермана и др. В соответствии с *культурно-исторической*теорией Л.С. Выготского *коммуникативная деятельность* определяется как “*взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата*”.[[4]](#footnote-4)

В контексте концепции универсальных учебных действий «Словарь–справочник  современного российского профессионального образования» определяет ***коммуникацию***как смысловой аспект общения и социального взаимодействия.

Коммуникация обслуживает совместную деятельность людей и предполагает не только обмен информацией, но и достижение некой общности – установление контактов, кооперацию (организацию и осуществление общей деятельности), а также процессы межличностного восприятия, включая понимание партнера.[[5]](#footnote-5)

В словаре отмечается, ***что коммуникативные универсальные  учебные  действия обеспечивают:***

- социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности;

- умение слушать и вступать в диалог;

- участвовать в коллективном обсуждении проблем;

- интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

В соответствии с  ФГОС  к***коммуникативным учебным действиям относятся:***

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов - инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

- разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка  альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- управление поведением партнера - контроль, коррекция, оценка его действий;

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Учебно-коммуникативные трудности, с которыми сталкиваются школьники, рассмотрены в трудах Г.В. Бурменской, И.В. Дубровиной, А.Н. Корнева, Г.Ф. Кумариной, Р.В. Овчаровой, И.Н. Садовниковой и др. В числе способов преодоления разнообразных трудностей учения исследователи называют специальную организацию общения школьников. В современной психологии обучения и образования происходит сближение представлений сторонников деятельностного и конструктивистского подхода (Ж.Пиаже, А.Перре-Клермон) в вопросе о роли самого учащегося в учебном процессе. Именно активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей обучения - знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной исследовательской деятельности.

В итоге формируются ***коммуникативные умения:***

- слушать, вникать в суть услышанного и поставить вопрос к услышанному;

- самостоятельно изучать литературу (умение читать с пониманием);

- выражать свои мысли в письменной форме точно, компактно, без искажения;

- выражать свои мысли в устной форме точно, компактно, без искажения;

- работать в сотрудничестве.

Из содержания ФГОСследует, что**коммуникативные универсальные учебные действия могут быть разделены на три группы**:

- коммуникация *как взаимодействие* (коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности);

- коммуникация как *условие интериоризации*  (коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии);

-коммуникация *как кооперация,* сотрудничество (содержательное ядро – согласование усилий по достижению общей цели).

**Характеристика групп коммуникативных**

**универсальных учебных действий**

**Коммуникация как взаимодействие.**

Первая группа — коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (смысловой аспект коммуникации):

- понимание возможности различных позиций и точек зрения;

- уважение к иной точке зрения;

- понимание относительности оценок;

- обмен информацией, установление взаимопонимания;

- учет разных мнений и умение обосновать собственное.

Как известно, изначально детям доступна лишь одна точка зрения — та, которая совпадает с их собственной *(Пиаже, 1997)*. При этом детям свойственно бессознательно приписывать свою точку зрения и другим людям — будь то взрослые или сверстники. Поэтому одной из важных задач при формировании коммуникативных учебных действий на данном этапе является *преодоление* *эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях.* Дети должны научиться не только учитывать, но и заранее *предвидеть разные возможные мнения других людей*, *обосновывать и доказывать собственное мнение*. **Общение** **с**партнерами по совместной деятельности или обмену информацией опирается на:

- умение слушать и слышать друг друга;

- умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

**- умение представлять информацию, сообщать в письменной и устной форме;**

- готовность спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое,

- умение вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Стандарты второго поколенияопределяютсреди коммуникативных учебных действий  *«…адекватное понимание информации».[[6]](#footnote-6)*

Активное слушание – это способ ведения беседы, когда слушающий активно демонстрирует, что он слышит и понимает говорящего, т.е. **«**активно слушать собеседника»  означает -  дать понять собеседнику о том, что вы услышали то, что он вам рассказал и готовы к взаимодействию. Почему люди не слушают?

- Ошибочно думают, что «знают», что сейчас услышат.

- Не находят в информации подтверждения своим мыслям.

- Поглощены собственными переживаниями.

- Судят, оценивают говорящего (как сказано), не стараясь понять содержание (что сказано).

- То, что говорится, противоречит тому, что должно быть сказано.

- Не умеют слушать.[[7]](#footnote-7)

**Коммуникация как условие интериоризации[[8]](#footnote-8)**

*Возникая как средство общения,*

*слово становится средством обобщения*

*и становления индивидуального сознания*

**Л.С. Выготский**

Вторую большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют **коммуникативно-речевые действия**, служащие средством передачи информации другим людям:

- коммуникативные речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям, способствующие осознанию и усвоению содержания;

- способность строить понятные для партнера высказывания;

- умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности;

- речевое планирование и регулирование своих действий;

- рефлексия своих действий.

Окончив начальную школу, дети **должны уметь** строить понятные для партнера *высказывания*, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; уметь *задавать вопросы*, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности. В 10-11  лет дети должны уметь выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передавать (сообщать) их партнеру. Важнейшим критерием усвоения коммуникативных универсальных учебных действий является процесс интериоризации (последовательное преобразование действия от внешней формы к внутренней через речевые формы). Чем больше возможности у ребенка в ходе урока проговорить последовательность выполнения учебных действий, тем эффективнее будет для него интериоризация, т.е. сворачивание внешнего действия во внутреннее личностное понимание. Особое значение здесь приобретает регулирующая речь (осмысленное высказывание на основе собственного произвольного решения).

Для *развития регулирующей речи* должны быть:

- организованы формы совместной учебной деятельности: **работа в парах, группах.** Речь направлена конкретному адресату (для того чтобы обеспечить переход к речи коммуникативной);

- в речи говорящего ученика должна быть адекватно отражена цель учебной задачи;

- речь ученика должна быть предметом внимания, осознания, контроля и оценки всех участников урока (и учителя, и учащихся);

- речь должна быть произвольной и осознанной, что найдет свое отражение в подборе речевых средств и корректном оформлении речевого высказывания.

Коммуникативные УУД, отражающие умения участвовать в учебном диалоге и строить монологические высказывания, оформлять диалогическое высказывание в соответствии с требованиями речевого этикета:

- различать особенности диалогической и монологической речи;

- описывать объект: передавать его внешние характеристики, используя выразительныесредства языка;

                   - характеризовать качества, признаки объекта;

- выбирать вид пересказа (полный, краткий, выборочный) в соответствии с поставленной целью;

- составлять небольшие устные монологические высказывания, «удерживать» логику повествования, приводить убедительные доказательства;

- писать сообщения (небольшие рефераты, доклады), используя информацию, полученную  из разных источников.

**\*\*\***В **приложении 2** представлено метапредметное занятие по теме: ***«Получение информации с помощью вопросов»***, которое помогло мне организовать деятельность учащихся по усвоению способа получения информации с помощью вопросов и выработке умений его применять, а ученикам освоить способ, который поможет запомнить текст и подробно его пересказать.

**Коммуникация как кооперация**

Третью большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют действия, направленные на кооперацию, сотрудничество:

- коммуникативные действия, направленные на согласование усилий по достижению общей цели; на организацию и осуществление совместной деятельности;

- умение договариваться, находить общее решение;

- умение аргументировать, убеждать и уступать;

- способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов;

- взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания.

Содержательным *ядром*этой группы коммуникативных действий является *согласование усилий*по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности. Зарождаясь в дошкольном детстве, способность к согласованию усилий интенсивно развивается на протяжении всего периода обучения ребенка в школе. В условиях специально организуемого ***учебного сотрудничества*** (*Рубцов, 1987, 1998; Цукерман, 1993)* формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно (т.е. в более ранние сроки), с более высокими показателями и в более широком спектре. Между тем в настоящее время становление данной способности часто запаздывает, и многие дети обнаруживают ярко выраженные индивидуалистические, «антикооперативные» тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнера. Поэтому приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Концепция учебного сотрудничества предполагает, что большая часть обучения строится как групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач.

*Коммуникативные универсальные учебные действия, отражающие умения работать в группе:*

*- умение договариваться,*находить общее решение практической задачи (приходить к компромиссному решению) даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов);

- способность*сохранять доброжелательное отношение*друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощьювопросов *выяснять*недостающую информацию;

- умение не просто *высказывать*, но и *аргументировать*свое предложение, умение и *убеждать*и *уступать*;

- способность*брать на себя инициативу*в организации совместного действия, а также *осуществлять взаимный контроль*и *взаимную помощь* по ходу выполнения задания.

Организация групповых, парных форм работы помогает осмыслить учебные действия, распределить нагрузку, дает эмоциональную и содержательную поддержку для слабых и робких учеников.

* 1. **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В предлагаемой концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается не узко прагматически как обмен информацией, например учебной, а в своем полноценном значении. Другими словами, она рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов и вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др. Поскольку коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделение основного состава коммуникативных и речевых действий, т. е. тех действий, которые имеют наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования, обозначенных в новом проекте стандартов. Основой решения этой задачи стало ключевое значение коммуникации для психического и личностного развития ребенка: содействие и сотрудничество выступают как реальная деятельность, внутри которой совершаются процессы психического развития и становления личности. Кроме того, благодаря своей знаковой (вербальной) природе общение изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский).

В соответствии с этими положениями были выделены три базовых аспекта коммуникативной деятельности, а также необходимые характеристики общего уровня развития общения у детей, поступающих в начальную школу. Представим далее кратко возрастные особенности развития выделенных аспектов. При поступлении в школу ребенок имеет определенный уровень развития общения. В состав базовых (т. е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты:

* потребность ребенка в общении с взрослыми и сверстниками;
* владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
* приемлемое (т. е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества);
* ориентация на партнера по общению;
* умение слушать собеседника.

Каковы же конкретные возрастные особенности развития перечисленных компетенций у детей, поступающих в школу? В соответствии с нормативно протекающим развитием к концу дошкольного возраста большинство детей умеют устанавливать контакт со сверстниками и незнакомыми им ранее взрослыми. При этом они проявляют определенную степень уверенности и инициативности (например, задают вопросы и обращаются за поддержкой в случае затруднений) (О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, 1999; Л.Л. Коломинский, Б.П. Жизневский, 1989). К 6—6,5 года дети должны уметь слушать и понимать чужую речь (необязательно обращенную к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной речи. Они должны владеть такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, прощаться, выражать просьбу, благодарность, извинение и др., уметь выражать свои чувства (основные эмоции) и понимать чувства другого, владеть элементарными способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого. В общении дошкольников зарождается осознание собственной ценности и ценности других людей, возникают проявления эмпатии и толерантности (М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова, 2005). Важной характеристикой коммуникативной готовности 6—7-летних детей к школьному обучению считается появление к концу дошкольного возраста произвольных форм общения с взрослыми — это контекстное общение, где сотрудничество ребенка и взрослого осуществляется не непосредственно, а опосредствованно задачей, правилом или образцом, а также кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. На их основе у ребенка постепенно складывается более объективное, опосредованное отношение к себе.

Подчеркнем, что перечисленные выше компетенции характеризуют лишь базисный уровень развития общения ребенка, без достижения которого теряет смысл какой-либо разговор о конкретных коммуникативных действиях.

**ГЛАВА 2. ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

* 1. **РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В РАМКАХ НАДПРЕДМЕТНОГО КУРСА «МИР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

Большую помощь при формировании коммуникативных УУД оказывает надпредметный курс **«Мир деятельности»** д.п.н., профессора кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, директора Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000…» АПК и ППРО, лауреата Премии Президента РФ в области образования за 2002 год Л.Г. Петерсон.

***В 1 классе коммуникативной линии отводится 3 часа.*** *Учащиеся знакомятся со способами общения на уроке, самостоятельно строят основные правила общения, основанные на доброжелательности, приобретают положительный опыт их применения для получения высокого учебного результата. Учащиеся открывают для себя правила поведения на уроке, правила работы в паре, в группе и применяют их в ходе предметных уроков.*

* Правила поведения на уроке.
* Правила работы в паре, в группе.

***Во 2 классе коммуникативной линии посвящается(4 часа).*** *Продолжается работа по формированию представлений и положительного опыта культурного общения. Учащиеся знакомятся с позициями автора и понимающего, рольюмимики и жестов в процессе общения, учатся слушать и слышать друг друга. Уточняются правила коммуникативного взаимодействия между позициями автора и понимающего.*

* Роли автора и понимающего в структуре коммуникативного взаимодействия.
* Правила для согласованного взаимодействия между автором и понимающим.



* Как научиться «слышать» собеседника.
* Роль мимики и жестов в процессе общения.

***3 класс. Коммуникативная линия (3 часа).*** *У учащихся формируется понимание личностной значимости культурного общения и коммуникативного взаимодействия. Они знакомятся с правилами ведения диалога и приобретают опыт их применения. Уточняются и закрепляются правила групповой работы, роли «автора», понимающего в структуре коммуникативного взаимодействия, при этом учащиеся знакомятся с новой ролью − «критика». Внимание уделяется подготовке собственного выступления, раскрываются секреты успешного выступления.*

* Секреты успешного выступления.
* Новая роль в структуре коммуникации: критик.
* Что такое «диалог». Правила ведения диалога.

***4 класс. Коммуникативная линия (5 часов).*** *Продолжается отработка коммуникативных умений учащихся, они знакомятся с новыми ролями в структуре коммуникативного взаимодействия* − *ролью «арбитра» и ролью «организатора», которые в учебном процессе чаще всего выполняет учитель. Акцент делается на формировании навыков сотрудничества в командной работе, умении видеть и использовать в коллективной работе сильных сторон каждого ученика. Для этого организуется осмысление каждым из детей и коллективом класса в целом своих сильные стороны. С другой стороны, продолжается работа над прокладыванием ими путей саморазвития. Учащиеся знакомятся также с понятиями «спора» и «дискуссии», учатся правильно вести дискуссию, грамотно договариваться, идти на компромисс.*

* Учимся дружно. Дискуссия. Отличие дискуссии от спора. Как правильно вести дискуссию.
* Новая роль в структуре коммуникации: организатор.
* Новая роль в структуре коммуникации: арбитр.
* Сотрудничество. Как создать успех в коллективной работе. Мой вклад в работу коллектива.
* Как научиться договариваться. Компромисс – шаг навстречу.
  1. **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Для того чтобы в полной мере формировать коммуникативные УУД на уроках по **математике,** я выбрала учебник курса «Учусь учиться» для 1−4 классов общеобразовательных учреждений ***Людмилы Георгиевны Петерсон****,* УМК «Перспектива».[[9]](#footnote-9) Линия учебников переработана с учетом требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования Федерального государственного образовательного стандарта и направлены на достижение учащимися личностных результатов, метапредметных результатов и предметных результатов по математике.

Основная концептуальная идея курса математики «Учусь учиться» состоит в использовании системно-деятельностного подхода, методологическим основанием которого является общая теория деятельности (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.), разработанная в последние десятилетия в российской методологической школе с позиций преемственности научных взглядов с психологической версией теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.).

I. Дидактические основы достижения целей ФГОС

Исходя из выявленной в методологии общей структуры учебной деятельности, образовательный процесс строится таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность системно выполнять весь комплекс универсальных учебных действий, определенных ФГОС НОО, сохраняя и укрепляя при этом свое здоровье и достигая личностные, метапредметные и предметные результаты, достаточные для успешного продолжения математического образования в основной школе.

С этой целью методы объяснения заменяются деятельностным методом обучения, основанным на методе рефлексивной самоорганизации, и, соответственно, изменяются методики изучения математического содержания и способы создания образовательной среды.

**Технология деятельностного метода обучения**

Технология организации образовательного процесса в курсе математики «Учусь учиться» основывается на методе рефлексивной самоорганизации. Она обеспечивает включение учащегося в учебную деятельность, в ходе которой он имеет возможность системно выполнять весь комплекс универсальных учебных действий, определенных ФГОС НОО. Данная **технология деятельностного метода** обучения имеет следующую структуру.

***1. Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности.***

На данном этапе процесса обучения организуется осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности.

С этой целью используется общий механизм мотивирования ученика к учебной деятельности на уроке, а именно:

1) актуализируются требования к нему со стороны учебной деятельности – то, что и как надо делать («надо»);

2) создаются условия для возникновения у ученика внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»);

3) устанавливаются тематические рамки («могу»).

Здесь же определяются общие цели учебной деятельности, функции участников и способы взаимодействия. В развитом варианте здесь организуются процессы адекватного самоопределения в учебной деятельности, предполагающие осознанное подчинение себя системе нормативных требований учебной деятельности и выработке внутренней готовности к их реализации (субъектный и личностный уровни).

Например, при изучении вычитания двузначных чисел с переходом через разряд (2-й класс, ч. 1, с. 24–25) данный этап с учетом возраста учащихся можно организовать следующим образом:

– Какую тему вы изучаете в настоящее время на уроках математики? (Сложение и вычитание двузначных чисел.)

– С каким вычислительным приемом вы познакомились на предыдущих уроках? (Со сложением двузначных чисел с переходом через разряд.)

– Кто уверен в своих знаниях этого приема? Кому нужна помощь?

При необходимости уточняется, как организовать помощь – например, работа во второй половине дня, назначение консультанта из тех детей, кто усвоил изученный способ действий и т.д.

– Итак, вы готовы к изучению следующей темы?

– Каким способом вы будете изучать новую тему?

Учащиеся проговариваютизвестные им к настоящему времени два основных шага учебной деятельности (сначала надо понять, что мы не знаем, а затем самим построить новый способ), а также способ выполнения изучаемого в настоящее время универсального учебного действия. Например, если они изучают структуру первого шага учебной деятельности (то есть учатся выяснять, что они не знают), то здесь они должны проговорить, что *им надо* сначала повторить то, что необходимо для открытия нового, после этого выполнить пробное действие, зафиксировать свое затруднение, а затем подумать и найти причину затруднения).

Таким образом, учитель проверяет понимание учащимися нормы предстоящей учебной деятельности (того, «что *мненадо* делать» как ученику).

Для возникновения у учеников внутренней потребности включения в учебную деятельность («*хочу*»), в классе создается атмосфера доброжелательности, открытости, партнерского сотрудничества, где ученик имеет личный опыт переживания ситуации успеха, уверен в заинтересованном отношении в его успехе, как со стороны учителя, так и со стороны учеников класса. С этой целью используются педагогический инструментарий, созданный в педагогике сотрудничества.

Для организации понимания учащимися посильности для себя следующего шага («*могу*»), учитель на данном уроке может сказать, что они продолжат изучать сложение и вычитание двузначных чисел и познакомятся с новым вычислительным приемом.

Функции учителя и учеников на уроке и способы их взаимодействия учащиеся изучили в 1 классе, поэтому здесь они могут по просьбе учителя их повторить. Если запланирована **работа в группах**, то здесь же определяется распределение учащихся по группам.

Таким образом, при изучении курса математики «Учусь учиться» в ходе данного этапа учащиеся учатся выполнять следующие **универсальные учебные действия:**

*–* самоопределение (*Л*);

– смыслообразование (*Л*);

– целеполагание (*П*);

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками (К).

***2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии.***

На данном этапе организуется подготовка учащихся к самостоятельному открытию нового знания, выполнение ими пробного учебного действия и фиксация индивидуального затруднения.

Соответственно, данный этап предполагает:

1) актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их обобщение и знаковую фиксацию;

2) актуализацию соответствующих мыслительных операций и познавательных процессов;

3) мотивирование учащихся к пробному учебному действию и его самостоятельное осуществление;

4) фиксирование учащимися индивидуальных затруднений в выполнении пробного учебного действия или его обосновании.

Завершение этапа связано с организацией выхода учащихся в рефлексию пробного учебного действия.

Например, при изучении вычитания двузначных чисел с переходом через разряд, в соответствии с методикой, принятой в курсе, на данном этапе учащиеся должны повторить общий способ вычитания двузначных чисел и способ вычитания в пределах 20 с переходом через разряд. При этом актуализируются мыслительные операции, необходимые учащимся для построения изучаемого нового способа действия: анализ, сравнение, обобщение, аналогия.

Приведем один из возможных вариантов организации данного этапа урока.

*2.1. Решение примеров на вычитание с переходом через разряд в пределах 20.*

Учитель предлагает детям устно решить примеры, записанные на доске:

|  |  |
| --- | --- |
| 15 − 7 =  14 − 7 =  17 − 9 = | 16 − 8 =  11 − 4 =  15 − 8 = |

– Что общего во всех примерах? (Общий прием вычисления – вычитание с переходом через разряд в пределах 20).

Учитель выставляет на доске эталон (то есть зафиксированный общий способ) вычитания с переходом через разряд в пределах 20.

Затем дети устно называют ответы. Все варианты ответов детей учитель фиксирует на доске. В случае, когда появляются разные ответы, выполняется решение примера по эталону и ответ согласовывается.

Таким образом, на доске появляются согласованные ответы всех примеров:

15 − 7 = 8 16 − 8 = 8

14 − 7 = 7 11 − 4 = 7

17 − 9 = 8 15 − 8 = 7

– Разбейте примеры на группы. (Например, по столбцам; по строкам; по значению разности − 8 или 7; примеры, в которых вычитаемое равно разности и не равно разности и т.д.).

– Придумайте аналогичный пример, который можно было бы включить в эту группу примеров. (Например, 13 – 6 = 7, 12 – 4 = 8 и т.д.)

*2.2. Решение примеров на вычитание двузначных чисел без перехода через разряд.*

– Какие примеры на вычитание вы еще умеете решать? (На вычитание любых двузначных чисел.)

Учитель выставляет на доске соответствующий эталон.

– Рассмотрите примеры, записанные на доске и у вас на карточках. Что вы замечаете?

|  |  |
| --- | --- |
| 9 − 64  7 − 54 | 5 − 44  3 − 34 |

Дети должны заметить, что в уменьшаемом одна цифра неизвестна; неизвестные десятки и единицы чередуются; все известные цифры в уменьшаемом − нечетные, идут в порядке убывания; в вычитаемом количество десятков уменьшается на 1, а количество единиц − не изменяется.

– Разгадайте уменьшаемое, если известно, что оно больше вычитаемого и что цифра десятков отличается от цифры единиц на 3. (69, 74, 85, 36.)

Учитель раскрывает на доске закрытые цифры, затем просит детей вписать эти цифры в карточки и в течение 1–2 минут самостоятельно решить примеры:

|  |  |
| --- | --- |
| 69 − 64 = 5  74 − 54 = 20 | 85 − 44 = 41  36 − 34 = 2 |

При проверке все варианты ответов детей фиксируются на доске, и в случае разных ответов, осуществляется согласование ответов с помощью эталона.

*2.3. Выполнение пробного учебного действия и фиксирование индивидуального затруднения.*

Вначале учитель мотивирует учащихся к пробному учебному действию.

– Мы повторили все вычислительные приемы, которые вам нужны для открытия нового знания. Что теперь вы должны сделать? (Пробное действие.)

– Значит, какой пример вы будете решать? (Где есть что-то новое, что мы еще не знаем.)

– Зачем вам надо делать то, что мы еще не изучали? (Чтобы понять, что именно мы не знаем, и поставить цель.)

– Выберите из примеров, записанных на доске, пример для пробного действия так, чтобы он продолжал цепочку примеров на карточке:

74 – 28 58 + 24 41 – 24 62 – 24

(41 – 24). В первом примере вычитаемое 28, а должно быть 24; во втором примере действие сложение, а должно быть вычитание; в последнем примере не подходит уменьшаемое: 6 − 2 = 4, а не 3).

– Запишите на листках и решите пример 41 – 24.

На выполнение задания отводится 1–2 минуты, затем учитель показывает верный ответ. 17. Поскольку учащиеся еще не изучали способ вычитания двузначных чисел с переходом через разряд, и поэтому согласованного эталона в классе нет, то при решении данного примера они либо вообще не смогут получить никакого ответа, либо их ответ будет неверным, либо, в случае верного ответа, они не смогут его обосновать. Для организации фиксирования учащимися своего индивидуального затруднения, учитель спрашивает:

– Кто не смог получить никакого ответа? Саша, какое у тебя затруднение? (Я не смог решить пример 41 – 24.)

– У кого получился неверный ответ? Таня, в чем твое затруднение? (Я не смогла получить правильный ответ примера 41 – 24.)

– У кого получился верный ответ 17? Игорь, обоснуй правильность своих действий с помощью эталона. (Я не могу обосновать правильность решения примера 41 – 24.)

– У кого такое же затруднение, как у Саши? Как у Тани? Как у Игоря?

– Молодцы, вы смогли зафиксировать свое затруднение. Что вам надо теперь сделать? (Нам надо подумать и найти причину затруднения.)

Таким образом, при изучении курса математики «Учусь учиться» в ходе данного этапа учащиеся учатся выполнять следующие **универсальные учебные действия:**

– анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, классификация, сериация (*П*);

– извлечение необходимой информации из текстов (*П*);

– использование знаково-символических средств (*П*);

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания (*П*);

– подведение под понятие (*П*);

– выполнение пробного учебного действия (*Р*);

– фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии (*Р*);

– волевая саморегуляция в ситуации затруднения (*Р*);

– выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью (К);

– аргументация своего мнения и позиции в коммуникации (К);

– учет разных мнений (К);

– использование критериев для обоснования своего суждения (К).

***3. Выявление места и причины затруднения.***

На данном этапе учащиеся выявляют место и причину затруднения. Для этого они должны:

1) проанализировать выполненные операции и зафиксировать место, где возникло затруднение;

2) выявить и зафиксировать причину затруднения – тот общий способ действия, которого недостает для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще.

Например, при изучении вычитания двузначных чисел с переходом через разряд обсуждение возникшей проблемной ситуации с учетом возраста учащихся можно построить следующим образом:

– Какое правило вычитания двузначных чисел вы знаете? (Чтобы вычесть двузначные числа, надо из десятков вычесть десятки, а из единиц – единицы.)

– Почему оно не помогло вам при решении примера 41 – 24 и его обосновании? (В уменьшаемом единиц меньше, чем в вычитаемом.)

– Значит, какого способа вычитания мы не знаем? (Мы не знаем, как вычесть двузначные числа, когда в уменьшаемом не хватает единиц.)

Таким образом, при изучении курса математики «Учусь учиться» в ходе данного этапа учащиеся учатся выполнять следующие **универсальные учебные действия:**

– анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия (*П*);

– подведение под понятие (*П*);

– определение основной и второстепенной информации (*П*);

– постановка и формулирование проблемы (*П*);

– структурирование знаний (*П*);

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания (*П*);

– волевая саморегуляция в ситуации затруднения (*Р*);

– выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью (*К*);

– аргументация своего мнения и позиции в коммуникации (*К*);

– учет разных мнений, координирование в сотрудничестве разных позиций (*К*);

– разрешение конфликтов (*К*).

***4. Построение проекта выхода из затруднения.***

На данном этапе учащиеся в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель, согласовывают тему урока, выбирают способ достижения цели, строят план действий, прогнозируют его сроки и результат.

Этим процессом руководит учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего диалога, а затем и с помощью исследовательских и проектных методов.

Например, при изучении вычитания двузначных чисел с переходом через разряд построение проекта будущих учебных действий с учетом возраста учащихся можно организовать следующим образом.

– Итак, какую цель вы перед собой поставите? (Найти способ вычитания двузначных чисел, когда в уменьшаемом не хватает единиц, и научиться его применять.)

– Молодцы! Значит, как будет звучать тема урока? (Вычитание двузначных чисел, когда в уменьшаемом не хватает единиц.)

– Можно сказать короче: «Вычитание двузначных чисел *с переходом через разряд*».

Учитель фиксирует на доске тему урока, а учащиеся в тетрадях кратко обозначают ее с помощью примера для пробного действия: 41 – 24.

– Вспомните, как вы находили новые способы вычислений на предыдущих уроках и составьте план своих действий.

Учитель прикрепляет к доске на карточках шаги плана, намеренно изменяя порядок. Дети должны построить правильную последовательность действий:

1) Работа с моделями чисел.

2) Запись примера в столбик.

3) Составление эталона.

4) Формулировка правила.

В более подготовленных классах построение плана можно провести по группам в форме коммуникативного взаимодействия, обсудить имеющиеся ресурсы – например, у всех ли есть модели, имеется ли опыт самостоятельного построения аналогичного способа действий, обсудить сроки – сколько времени, по предположению учащихся, потребуется на изучение данной темы, что нужно сделать на первом уроке, а что – на остальных.

Таким образом, при изучении курса математики «Учусь учиться» в ходе данного этапа учащиеся учатся выполнять следующие **универсальные учебные действия:**

*–* самоопределение (*Л*);

– смыслообразование (*Л*);

– анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия (*П*);

– самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели (*П*);

– поиск и выделение необходимой информации (*П*);

– выбор наиболее эффективных способов решения задач (*П*);

– планирование (*П*);

– прогнозирование (*П*);

– структурирование знаний (*П*);

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания (*П*);

– волевая саморегуляция в ситуации затруднения (*Р*);

– выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью (*К*);

– аргументация своего мнения и позиции в коммуникации (*К*);

– учет разных мнений (*К*);

– использование критериев для обоснования своего суждения (*К*).

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками (*К*);

– разрешение конфликтов (*К*).

***5. Реализация построенного проекта.***

На данном этапе учащиеся выдвигают гипотезы и строят модели исходной проблемной ситуации. Различные варианты, предложенные учащимися, обсуждаются, и выбирается оптимальный вариант, который фиксируется в языке вербально и знаково, уточняется его значение решения математических задач.

Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение.

В завершение, уточняется общий характер нового знания, фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения и достижение первой из поставленных целей – найти способ вычитания двузначных чисел с переходом через разряд.

Например, при изучении вычитания двузначных чисел с переходом через разряд реализацию построенного на предыдущем этапе урока проекта с учетом возраста учащихся можно организовать следующим образом.

Реализуя построенный план, учащиеся вначале выкладывают предметные модели, которые используются в курсе, и с помощью них под руководством учителя (фронтально, в группах) открывают новый способ вычитания.

d12– Выложите графическую модель для примера 41 – 24.

– Как же выполнить это вычитание – предложите свои версии?

Учащиеся выдвигают гипотезы, которые обсуждаются, и выбирается оптимальный вариант, приводящий к результату: раздробить десяток и выполнить вычитание по правилу: из единиц вычесть единицы, а из десятков – десятки.

В менее подготовленных классах при необходимости можно использовать подводящий диалог:

– Вспомните еще раз, как вычитают двузначные числа? (Из десятков вычитают десятки, а из единиц – единицы.)

– А почему здесь мы не смогли выполнить вычитание? (В уменьшаемом не хватило единиц.)

– Разве уменьшаемое меньше? (Нет, уменьшаемое больше)

– А куда же спрятались единицы? (Единицы спрятались в десяток.)

– Значит, что нам надо сделать? (Раздробить десяток.)

– Молодцы! Выполните вычитание и определите, что получится.

Учащиеся заменяют один десяток-треугольник десятью единицами-точками, а затем для разрешения проблемной ситуации используют правила вычитания, которые они повторили на этапе актуализации знаний:

d13

Далее учащиеся под руководством учителя самостоятельно записывают исходный пример в столбик, заменяют в нем цифры карточками и получают эталон.

 10 10

\_4 1

2 4

1 7

В завершение, они составляют в общем виде полученный новый способ действий и определяют, где он может использоваться и помогать на практике:

1. **Пишу:** единицы под единицами, а десятки под десятками.

2. **Вычитаю единицы:** из … ед. нельзя вычесть … ед. Занимаю десяток и ставлю точку. … – … = … ед. Пишу под единицами.

4. **Вычитаю десятки:** осталось … дес.; … – … = … дес. Пишу под десятками.

5. **Ответ:** …

В зависимости от уровня подготовки класса работу можно проводить как фронтально, так и в группах, можно дать учащимся либо готовые блоки, либо предложить им самостоятельно сформулировать шаги нового алгоритма, обеспечивая индивидуальную траекторию развития каждого ученика, учителя, класса.

Таким образом, при изучении курса математики «Учусь учиться» в ходе данного этапа учащиеся учатся выполнять следующие **универсальные учебные действия:**

– смыслообразование (*Л*);

– анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, сериация, классификация (*П*);

– волевая саморегуляция (*Р*);

– познавательная инициатива (*Р*);

– выдвижение гипотез и их обоснование (*П*);

– поиск необходимой информации (*П*);

– использование знаково-символических средств (*П*);

– моделирование и преобразование моделей разных типов (предметы, схемы, знаки и т.д.) (*П*);

– установление причинно-следственных связей (*П*);

– самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера на основе метода рефлексивной самоорганизации (*П*);

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания (*П*);

– построение логической цепи рассуждений (*П*);

– доказательство (*П*);

– нравственно-этическое оценивание усваиваемого содержания (*Л*);

– осознание ответственности за общее дело (*Л*);

– следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям (*Л*);

– выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью (*К*);

– адекватное использование речевых средств для решения коммуникационных задач (*К*);

– формулирование и аргументация своего мнения и позиции в коммуникации (*К*);

– учет разных мнений, координирование в сотрудничестве разных позиций (*К*);

– использование критериев для обоснования своего суждения (*К*).

– достижение договоренностей и согласование общего решения (*К*);

– разрешение конфликтов (*К*).

***6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.***

Учащиеся в форме коммуникативного взаимодействия (фронтально, в группах, в парах) решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием зафиксированного алгоритма решения вслух.

Например, при изучении вычитания двузначных чисел с переходом через разряд данный этап с учетом возраста учащихся можно организовать следующим образом.

1) *Работа с графическими моделями.*

№ 1, с. 24

Реши примеры. Что в них общего? Сделай вывод.

−+2

1+3

9 −5

с

9

8

7

ж

**к**

8+1

9−1

3+6

4+4

2+7

1+6

3+4

5+3

–

=

–

=

24 – 6 =

43 – 24 =

=

–

–

=

32 – 15 =

Учащиеся устанавливают, что во всех примерах количество единиц в уменьшаемом меньше, чем в вычитаемом. Значит, все эти примеры на один и тот же вычислительный прием – вычитание с переходом через разряд. Они комментируют готовое решение первого примера, а затем преобразовывают графические модели, уточняя понимание механизма перехода через разряд. В завершение, они соединяют линией полученный рисунок с нужным равенством и записывают ответ.

Если учащийся пропустил урок, то это задание можно использовать для организации понимания им изучаемого материала.

2) *Решение примеров в столбик с комментированием в громкой речи.*

№ 2, с. 24

Реши примеры по образцу. Запиши и реши следующий пример.

10

\_ 8 1 \_ 8 2 \_ 8 3 \_ 8 4 \_ 8 5 \_ 8 6

2 9 2 9 2 9 2 9 2 9 2 9

5 2

Учащиеся устанавливают, что все примеры на один и тот же вычислительный прием – вычитание с переходом через разряд. Значит, к ним можно применить построенный алгоритм. Они комментируют готовое решение первого примера, обращая внимание на правильное выражение в речи нового способа действия, а затем самостоятельно решают с комментированием остальные примеры. При этом второй и третий примеры можно прокомментировать фронтально, чтобы лучше запомнить новый алгоритм, а два остальных примера – по очереди в парах. Таким образом, каждый ребенок имеет возможность провести новый способ действий через внешнюю речь.

В процессе выполнения заданий учащиеся должны заметить, что уменьшаемое в данных примерах увеличивается на 1, а вычитаемое – не изменяется. Значит, разность тоже будет увеличиваться на 1. Поэтому последний пример решать нет необходимости, так как его ответ выводится из предыдущего примера. Этим у учащихся на доступном для них уровне формируются представления о математическом методе исследования реального мира и глубокая мотивация к изучению математики: действительно, знание математических законов позволяет упростить решение примеров и получить результат быстрее.

Установив закономерность, по которой составлены примеры и записав следующий пример, они также имеют возможность, не решая его, сразу записать ответ.

Для учащихся, которые пропустили урок, это задание фиксирует способ решения примеров нового типа.

3) *Игра «Угадай-ка».*

№ 3, с. 24

Выполни действия. Что ты замечаешь?

82 − 6 41 − 17 74 − 39 93 − 45

82 − 16 51 − 17 74 − 9 63 − 45

При выполнении данного задания учащиеся должны уже сами записать примеры в столбик и выполнить вычитание. Работу можно организовать в парах, в группах, в виде соревнования. При этом, решив первый пример, учащиеся должны установить его связь со вторым примером и попытаться, не решая, определить («угадать») ответ второго примера, пользуясь взаимосвязью между компонентами и результатом вычитания. Правильность высказанной гипотезы можно доказать либо с помощью соответствующего эталона или правила, либо с помощью вычислений.

Таким образом, при изучении курса математики «Учусь учиться» в ходе этапа первичного закрепления с проговариванием во внешней речи учащиеся учатся выполнять следующие **универсальные учебные действия:**

– анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, сериация, классификация (*П*);

– извлечение из математических текстов необходимой информации (*П*);

– моделирование и преобразование моделей разных типов (*П*);

– использование знаково-символических средств (*П*);

– подведение под понятие (*П*);

– установление причинно-следственных связей (*П*);

– выполнение действий по алгоритму (*П*);

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания (*П*);

– построение логической цепи рассуждений (*П*);

– доказательство (*П*);

– выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью (*К*);

– адекватное использование речевых средств для решения коммуникационных задач (*К*);

– формулирование и аргументация своего мнения в коммуникации (*К*);

– учет разных мнений, координирование в сотрудничестве разных позиций (*К*);

– использование критериев для обоснования своего суждения (*К*).

– достижение договоренностей и согласование общего решения (*К*);

– осознание ответственности за общее дело (*Л*);

– следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям (*Л*).

***7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.***

При проведении данного этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа, осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном (образцом), выявляют и корректируют возможные ошибки, определяют их причины, устанавливают способы действий, которые вызывают у них затруднения и им предстоит их доработать.

В завершение фиксируется достижение второй из поставленных целей – научиться правильно применять построенный новый способ действия.

Например, при изучении вычитания двузначных чисел с переходом через разряд данный этап с учетом возраста учащихся можно организовать следующим образом.

1) *Выполнение самостоятельной работы.*

№ 4, с. 24

Выбери и реши примеры на вычитание двузначных чисел с переходом через разряд. Что в них интересного? Какой пример следующий?

98 − 19 47 + 38 95 – 20 54 − 17

50 + 30 29 – 9 76 – 18 68 + 23

Самостоятельная работа выполняется в два этапа.

*I этап.* Учащиеся выбирают примеры на новый способ действий и записывают их в своих тетрадях в столбик.

\_ 9 8 \_ 7 6 \_ 5 4

1 9 1 8 1 7

Организуется самопроверка правильности выполнения задания и проводится обоснование выбора примеров. Например, 98 − 19 подходит, так как цифра в разряде единиц уменьшаемого меньше, чем в разряде единиц вычитаемого; 50 + 30 не подходит, так как это сумма, а не разность; 95 – 20 не подходит, так как цифра в разряде единиц уменьшаемого больше, чем в разряде единиц вычитаемого, значит, здесь нет перехода через разряд. Ошибки исправляются.

*II этап.* Учащиеся выполняют в тетрадях самостоятельную работу и записывают ответы примеров.

2) *Самопроверка самостоятельной работы по образцу для самопроверки.*

Самопроверка самостоятельной работына данном этапе обучения осуществляется по образцу для самопроверки, где эталон сопоставляется с верно выполненным заданием:

10 10 10 10

\_ 9 8 \_ 7 6 \_ 5 4

1 9 1 8 1 7

7 9 5 8 3 7

Сравнивая свою работу с образцом (эталоном), учащиеся выявляют и корректируют свои ошибки, определяют их причины (например, неверно определено количество десятков в уменьшаемом), устанавливают способы действий, которые вызывают у них затруднения (в данном случае, третий шаг алгоритма вычитания двузначных чисел с переходом через разряд).

3) *Коррекция возможных ошибок.*

Учащиеся исправляют свои ошибки и устанавливают способы действий, которые вызывают у них затруднения и им предстоит их доработать (в рассмотренном случае, третий шаг алгоритма вычитания двузначных чисел с переходом через разряд).

В это время те учащиеся, которые выполнили самостоятельную работу без ошибок, имеют возможность выполнить дополнительное задание: найти имеющиеся закономерности, а затем записать и решить свой пример, который продолжал бы данный ряд. Дети могут заметить, что цифры в уменьшаемых записаны по порядку от 9 до 4, вычитаемые уменьшаются на 1, цифры единиц вычитаемого и разности совпадают, цифры десятков в разности уменьшаются на 2. Исходя из этих наблюдений, дети должны сделать вывод, что для сохранения замеченных закономерностей следующим может быть пример 32 – 16 = 16.

В завершение, учащиеся фиксируют либо достижение второй из поставленных целей – научиться правильно вычитать двузначные числа с переходом через разряд, либо возникшие при этом индивидуальные затруднения. В любом случае, акцент делается на имеющихся достижениях и создании ситуации успеха (достиг цель; нашел и исправил свою ошибку; верно определил причину ошибки и путь ее исправления и т.д.).

Таким образом, при изучении курса математики «Учусь учиться» в ходе этапа самостоятельной работы с самопроверкой по эталону учащиеся учатся выполнять следующие **универсальные учебные действия:**

– анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, сериация, классификация (*П*);

– извлечение из математических текстов необходимой информации (*П*);

– использование знаково-символических средств (*П*);

– подведение под понятие (*П*);

– выполнение действий по алгоритму (*П*);

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания (*П*);

– доказательство (*П*);

– контроль (*Р*);

– коррекция (*Р*);

– оценка (*Р*);

– волевая саморегуляция в ситуации затруднения (*Р*);

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания (*П*);

– выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью (*К*);

– использование критериев для обоснования своего суждения (*К*).

***8. Включение в систему знаний и повторение.***

На данном этапе выявляются границы применимости нового знания и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг.

Организуя этот этап, учитель подбирает задания, в которых тренируется использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий.

Таким образом, происходит, с одной стороны, автоматизация умственных действий по изученным нормам, а с другой – подготовка к введению в будущем новых норм.

На данном этапе предполагается широкое использование групповых и индивидуальных форм работы.

Например, при изучении вычитания двузначных чисел с переходом через разряд данный этап с учетом возраста учащихся можно организовать следующим образом.

Вначале учитель предлагает детям установить, в каких заданиях может потребоваться умение вычитать двузначные числа с переходом через разряд (например, при решении текстовых задач, уравнений, вычислительных примеров, в действиях с именованными числами и т.д.).

Затем организуется работа по группам с заданием № 6, стр. 24:

*Группы* 1−2 *Группы* 3−4 *Группы* 5−6

5 + *х* = 52 50 – *х* = 12 *х* – 48 = 24

Все учащиеся решают задания в тетрадях, а один ученик из каждой группы – на переносной доске.

Через 3–4 минуты учащиеся, работавшие на переносных досках, представляют работу своей группы. Остальные дети проверяют правильность решения и записывают его в своей тетради.

Для детей, которые сделали ошибки в самостоятельной работе, во время работы групп можно организовать индивидуальное решение примеров на новый способ действий с консультантом.

Таким образом, при изучении курса математики «Учусь учиться» в ходе этапа включения в систему знаний и повторения учащиеся учатся выполнять следующие **универсальные учебные действия:**

– нравственно-этическое оценивание усваиваемого содержания (*Л*);

– анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, сериация, классификация (*П*);

– понимание текстов, извлечение необходимой информации (*П*);

– подведение под понятие (*П*);

– моделирование, преобразование модели (*П*);

– использование знаково-символических средств (*П*);

– установление причинно-следственных связей (*П*);

– выведение следствий (*П*);

– самостоятельное создание алгоритмов деятельности (*П*);

– выполнение действий по алгоритму (*П*);

– построение логической цепи рассуждений (П);

– доказательство (*П*);

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания (*П*);

– контроль, коррекция, оценка (*Р*);

– выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью (*К*);

– формулирование и аргументация своего мнения в коммуникации (*К*);

– учет разных мнений, координирование в сотрудничестве разных позиций (*К*);

– использование критериев для обоснования своего суждения (*К*).

– достижение договоренностей и согласование общего решения (*К*);

– постановка вопросов (*К*);

– адекватное использование речевых средств для решения коммуникационных задач (*К*);

– управление поведением партнера (К)

– осознание ответственности за общее дело (*Л*);

– следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям (*Л*).

***9. Рефлексия учебной деятельности на уроке.***

На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности.

В завершение, соотносятся цель учебной деятельности и ее результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности, обсуждается и согласовывается домашнее задание.

Например, при изучении вычитания двузначных чисел с переходом через разряд этап рефлексии учебной деятельности на уроке с учетом возраста учащихся можно организовать следующим образом.

Учитель задает учащимся вопросы:

– Что нового вы узнали на уроке?

– Какое затруднение у вас возникло? В чем была причина затруднения?

– Какую цель перед собой поставили?

– Каким способом действовали?

– Достигли ли поставленной цели? Объясните свою позицию.

– Кто нам больше всех помог сегодня на уроке, кого мы можем поблагодарить?

– Оцените свою собственную работу. Обоснуйте свой вывод.

– Какие затруднения остались? Над чем надо еще поработать?

– Как вы думаете, каким будет наш следующий шаг?

Затем обсуждается домашнее задание. Например, можно предложить учащимся домашнее задание из урока 13, состоящее из двух частей:

*Обязательная часть:* № 5, 7.

*По желанию:* одно задание на выбор − № 6 (1 строка), 11 (а).

(Задания № 8–10 предназначены для урока рефлексии по данной теме, а задания № 11 (б)–12 творческого уровня можно предложить учащимся для занятий по выбору во второй половине дня).

Таким образом, при изучении курса математики «Учусь учиться» в ходе этапа рефлексии учебной деятельности на уроке учащиеся учатся выполнять следующие **универсальные учебные действия:**

– рефлексия способов и условий действия (*П*);

– контроль и оценка процесса и результатов деятельности (*П*);

– самооценка на основе критерия успешности (*Л*);

– адекватное понимание причин успеха / неуспеха в учебной деятельности (*Л*);

– выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью (*К*);

– формулирование и аргументация своего мнения, учет разных мнений (*К*);

– использование критериев для обоснования своего суждения (*К*);

– планирование учебного сотрудничества (*К*);

– следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям (*Л*).

Помимо уроков *открытия нового знания*, в курсе имеются уроки *других типов*:

* уроки *рефлексии*, где учащиеся закрепляют свое умение применять новые способы действий в нестандартных условиях, учатся самостоятельно выявлять и исправлять свои ошибки, корректировать свою учебную деятельность;
* уроки *обучающего контроля*, на которых учащиеся учатся контролировать результаты своей учебной деятельности;
* уроки *систематизации знаний*, предполагающие структурирование и систематизацию знаний по курсу математики.

Все уроки строятся на основе метода рефлексивной самоорганизации, поэтому в ходе их также включается весь комплекс универсальных учебных действий, но на каждом из этих уроков делаются разные акценты. Так, если на уроках открытия нового знания основное внимание уделяется проектированию новых способов действий в проблемных ситуациях, то на уроках рефлексии – формированию умения их применять, корректировать свои действия и самостоятельно создавать алгоритмы деятельности в задачных ситуациях. На уроках обучающего контроля отрабатываются действия контроля, коррекции и оценки, а на уроках систематизации знаний формируется способность к структурированию знаний.

**Итак, методический аппарат учебников создает условия для учащихся на всех уроках по курсу математики «Учусь учиться», проводимых по технологии деятельностного метода (Л.Г. Петерсон), системно выполнять весь комплекс универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных), определенных федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования**.

**Формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов.**

Формирование у учащихся уважительного отношения к иному мнению в курсе «Учусь учиться» технологически обеспечивается системным использованием деятельностного метода обучения. Поэтому при изучении любой темы курса математики «Учусь учиться» на этапе пробного учебного действия (этап 2 уроков по ТДМ) учащиеся высказывают свои версии ответов, на этапе проектирования нового способа действия и реализации проекта (этап 4–5 уроков по ТДМ) − предлагают свои способы решения возникшей проблемы, выдвигают свои гипотезы. При этом они не знают заранее, кто из них прав, поэтому у них вырабатывается навык уважительного отношения к каждой версии, как возможному верному варианту.

Этот навык закрепляется в групповой работе (в том числе, и во внеурочной деятельности), которая строится на основе норм *коммуникативного взаимодействия* и предполагает, в частности, освоение позиций «автора» и «понимающего».

В заданиях учебника, связанных с обращением к культурным достижениям других народов, позиция уважительного отношения к иному мнению и иной культуре, выработанная в ходе уроков по ТДМ, поддерживается самими формулировками заданий, например:

* «Расшифруй имя знаменитого древнегреческого писателя …»;
* «Расшифруй высказывание великого немецкого математика Карла Гаусса …»;
* «Сопоставь числам соответствующие буквы, и ты узнаешь имя выдающегося афинского полководца, …»;
* «Расшифруй фамилию известного путешественника, расположив ответы примеров в порядке убывания. Чем он знаменит, и в каком веке он жил?».
* «Расположи ответы примеров в порядке возрастания, и ты узнаешь одну из народностей, населявших Древнюю Месопотамию. Какую систему письменности они изобрели?».

**Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.**

С этой целью в данном курсе предусмотрена работа в парах, группах, с взрослыми, создание проектов.

Реализация деятельностного метода обучения позволяет сформировать у учащихся не только первичный опыт выхода из спорных ситуаций, но и знание общего способа действий в ситуации конфликта, а также опыт успешного и осознанного применения этого способа, в результате которого требуемые умения вырабатываются системно и надежно.

Так, на уроках открытия нового знания учащиеся в ходе построения нового способа действий по математике всегда сталкиваются с ситуацией разных мнений. При этом они усваивают, что самый короткий путь согласования позиций заключается в том, чтобы, во-первых, зафиксировать, в чем состоит разногласие, во-вторых, проанализировать ситуацию и понять причину разногласия и, наконец, найти и реализовать способ устранения этой причины.

Этот способ они сначала используют под руководством учителя, не осознавая его, затем обобщают свой опыт, и после этого сознательно применяют правила, выработанные в своей учебной деятельности. В процессе работы в парах и группах они тренируются в самостоятельном применении усвоенных правил разрешения конфликтных ситуаций.

Учебное содержание по математике, сформулированное в виде четких и однозначных правил и алгоритмов, облегчает освоение способов разрешения проблемных ситуаций и служит своеобразным «мостиком», который помогает учащимся переносить изученные способы действий в жизненную практику.

**Активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач.**

Технологической основой эффективного достижения указанного результата в курсе математики «Учусь учиться» является деятельностный метод обучения, предполагающий, во-первых, на каждом уроке этап проговаривания изучаемых способов действий во внешней речи (этап 6 уроков по ТДМ).

Кроме того, во всех учебниках данного курса систематически активно используются устные и письменные речевые средства, в том числе, в нестандартных ситуациях, в ситуациях коммуникативного взаимодействия в парах и группах при построении нового знания и при его включении в систему знаний (этапы 2–5, 8 уроков по ТДМ).

Учащиеся имеют возможность поэтапно овладевать речевыми средствами для решения коммуникативных и познавательных задач на разных уровнях:

1. комментирование своих учебных действий и их результатов по заданному алгоритму;
2. комментирование своих учебных действий и их результатов по известному алгоритму в типовых ситуациях;
3. комментирование своих учебных действий и их результатов в поисковых ситуациях по заданному общему плану действий;
4. комментирование своих учебных действий и их результатов в ситуациях творческого поиска.

Первый вид комментирования осуществляется на 6 этапе урока открытия нового знания по ТДМ (первичное закрепление с проговариванием во внешней речи), где каждый учащийся выполняет комментирование (фронтально, при работе в парах, в группах) типовых заданий на способ действий, построенный на данном уроке самими детьми под руководством учителя.

Второй и третий виды комментирования осуществляются на 8 этапе урока открытия нового знания по ТДМ (включение в систему знаний и повторение) и на уроках рефлексии. Учащиеся систематически используют алгоритмы, построенные на предыдущих уроках, для комментирования решения примеров, уравнений, простых и составных задач в типовых и поисковых ситуациях (когда алгоритмы известны, но не заданы непосредственно).

Четвертый вид комментирования осуществляется на 3–5 этапах урока открытия нового знания по ТДМ (выявление места и причины затруднения, построение и реализация проекта), а также на уроках рефлексии и внеклассной работе при решении творческих задач и в коллективной и индивидуальной проектной работе, где предполагается также активное использование средств ИКТ. Здесь же предусмотрена подготовка и проведение учащимися презентаций своих творческих работ, что способствует развитию не только речевых средств, но и познавательных и коммуникативных УУД.

**Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах.**

В курсе математики «Учусь учиться» формирование у учащихся навыков смыслового чтения текстов осуществляется при работе с тестовыми задачами, текстами учебника, работой со справочной литературой и Интернет-источниками. В качестве научного инструмента при этом используется метод работы с текстами МРТ, разработанный в методологической теории деятельности.

На первом этапе учащиеся овладевают навыками понимания текстов задач с опорой на наглядные материальные и материализованные модели (схематические рисунки, схемы, таблицы, числовые и буквенные выражения). При этом используются задачи-ловушки (с неполными данными, лишними данными, нереальными условиями), задачи в косвенной форме, задачи, требующие от детей сопоставления текстов, обобщения, самостоятельной формулировки вопросов, выбора возможных вариантов решения, задачи, имеющие внешне различные сюжеты, но одинаковые математические структуры, составление задач по схемам и выражениям и т.д.

Начиная со второго полугодия 1 класса, проводится системная работа по обучению детей анализу задачи на основе заданного общего алгоритма, которая позволяет к 4 классу сформировать у каждого ребенка способность провести самостоятельный анализ любой текстовой задачи.

Непосредственная работа с текстами, описывающими изучаемый материал по математике, начинается с середины 2 класса. На первых порах учащимся предлагаются лаконичные пояснения теоретического материала, которые обычно сопровождаются графическими иллюстрациями. Схематическое представление текста отражает существенное в нем, и поэтому, с одной стороны, уточняет понимание его учащимися, а с другой – позволяет им глубже осознать суть вводимых математических правил и свойств.

Постепенно учебные тексты становятся все более развернутыми, и к началу 4 класса учащиеся переходят к следующему этапу овладения смысловым чтением текстов – конспектированию (4 класс, часть 1, урок 1). Вводятся символы для обозначения различных частей учебного текста по математике (вводная часть, главная мысль, важное замечание, пример, иллюстрирующий главную мысль или важное замечание). Начиная с этого времени, учащимся систематически предлагается конспектировать тексты изучаемых разделов в специальной тетради («Копилке»).

Формирование данных умений осуществляется также в ходе проектной творческая работа во второй половине дня. Поскольку она носит дополнительный характер, то в учебник содержит несколько разделов (3 класс, часть 1, уроки 16–17; 4 класс, часть 1, урок 20 и др.), при изучении которых предполагается включение в проектную деятельность каждого учащегося. Эти разделы связаны с историей развития математического знания и предполагают, в зависимости от уровня подготовки детей, распределение между ними материала определенного объема (предложение, абзац, пункт), для которого они должны отыскать дополнительную информацию в разных источниках и представить ее в виде письменного текста, рассказа, презентации.

**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 и оценку событий.**

Структура уроков по технологии деятельностного метода (ТДМ) включает в себя этапы, предполагающие получение разных версий ответов как естественный ход событий. Так, на этапе выполнения пробного учебного действия (этап 2) каждый учащийся получает свою версию ответа, и поскольку новый способ действий еще не изучался, то каждый из детей сталкивается с затруднением, но у всех оно разное. Поэтому всегда возникают разные версии, мнения, которые внимательно и уважительно выслушиваются и обсуждаются. Аналогичным образом, гипотезы, которые выдвигают учащиеся на этапе проектирования (этап 4), также разные, но при этом каждая из них может помочь найти верный результат.

Таким образом, образовательная среда, которая создается при работе по ТДМ на рассмотренных и других этапах урока, формирует у учащихся готовность воспринимать различные точки зрения, вести диалог, вырабатывает у них умение давать свою оценку событий и обосновывать свою точку зрения с помощью общезначимых критериев.

Формированию этих метапредметных результатов обучения способствуют также задания учебника, которые предлагают найти и исправить ошибки, требуют выдвижения гипотез, обсуждения и согласования путей достижения результата.

Например, в учебнике Математика, 1 класс, часть 1 в задании № 5 урока 25 предлагается найти лишнюю фигуру и обосновать свой ответ. При этом фигуры подобраны так, что лишними по какому-либо признаку являются три из них: *круг*, так как все остальные фигуры квадраты; *синий квадрат*, так как все остальные фигуры − красные; *большой квадрат*, так как все остальные фигуры − маленькие.

В задании № 5 урока 21 учебника Математика, 3 класс, часть 1 представлены три решения одного и того же примера, выполненные Незнайкой, Буратино и Винни-Пухом, при этом все версии решения разные. Поскольку дети любят этих героев, то ошибки не воспринимаются в негативном плане, а напротив, вызывают желание помочь любимым героям их исправить. Такое же принятие возможности различных точек зрения, права каждого иметь свою позицию, аргументировать ее и давать оценку происходящего распространяется и на подобные ситуации, с которыми они постоянно сталкиваются на уроках и в жизни.

**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. Готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.**

Данные метапредметные умения формируются на следующих этапах уроков по ТДМ: этапы 4−5 (постановка цели, построение и реализация проекта выхода из затруднения), 6 (первичное закрепление с проговариванием во внешней речи), 7 (самостоятельная работа с самопроверкой по эталону) и 9 (рефлексия учебной деятельности).

На этой технологической основе учащиеся при изучении любой темы курса математики «Учусь учиться» вначале в коммуникативной форме строят проект будущих учебных действий: ставят цель, согласовывают тему урока, выбирают способ достижения цели, строят план действий, прогнозируют его сроки и результат. Затем, работая в группах, они реализуют построенный ими проект. При этом используется распределение ролей на основе общих правил коммуникативного взаимодействия. Учащиеся в процессе своей совместной деятельности строят модели исходной проблемной ситуации, выдвигают и обсуждают предложенные ими гипотезы, согласовывают их и представляют свой общий результат. При этом основным мотивом для согласованных действий и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций посредством учета интересов каждого является именно необходимость представления общего результата группы: те, кто не сумели договориться и правильно организовать свою работу, − проигрывают.

На этапе первичного закрепления учащиеся работают сначала фронтально, а затем в парах для того, чтобы каждый из них мог проговорить («овнешнить») новый способ действий. Здесь также они вовлекаются в конструктивное сотрудничество, так как иначе они не смогут получить ожидаемый и нужный им результат.

Основой для формирования адекватной самооценки и оценки друг друга является выработка правил учебных действий, учебной деятельности и поведения. Так, при реализации проекта новое знание фиксируется в форме эталона, то есть нормы, которая служит не приводящей к конфликтам основой оценки и самооценки успешности выполнения учебных действий по математике. Аналогично, выработанные правила учебной деятельности и поведения позволяют им адекватно оценить эффективность своей учебной работы и взаимодействия.

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

В условиях перехода начальной школы на новые Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования обозначился целый ряд проблем, связанных с реализацией образовательных программ по разным предметам, в том числе по литературному чтению.

Отношение учителя к ученику в рамках коммуникативно-деятельностного подхода - субъект-субъектное. Это отражается как на выборе технологий обучения, так и на разработке качественно нового сценария урока литературного чтения в начальной школе.

Теоретической основой осуществления коммуникативно-деятельностного подхода на уроках литературного чтения, по мнению О.В. Сосновской, является школа коммуникативной дидактики. Школа коммуникативной дидактики (Ю.Л. Троицкий, В.И. Тюпа) выступает как альтернатива авторитарной школе. Её авторы исходят из того, что жизнь сознания есть коммуникация. Отсюда выводится стратегия обучения, которая основывается на **трёх принципах**.

1. Принцип приоритета коммуникации над информацией. В качестве цели обучения выдвигается приобретение и расширение духовного опыта учащегося, полученного в ходе общения с одноклассниками по поводу художественного произведения.
2. Принцип приоритета понимания над знанием (запоминанием). Пониманию нельзя научить, но ему можно научиться во взаимодействии с другими обучающимися. Понимание рассматривается в коммуникативной дидактике как процесс «перевода» знания с общепринятого научного «внешнего» языка - языка учебной дисциплины - на язык «внутренний», в план внутренней речи учащегося. Такая переработка информации преобразует личный опыт субъекта, стимулирует рождение новых смыслов.
3. Принцип приоритета диалога над монологом, диалога согласия над дискуссией, спором. Коммуникативная дидактика не пропагандирует столкновения мнений, так как «единая истина», по мнению её авторов, принципиально невместима в пределы одного сознания. В ходе обсуждения текста учитывается каждая читательская версия, и именно из их множества рождается понимание произведения каждым учеником.

***Диалог согласия*** предусматривает не спор и отстаивание своей точки зрения, а умение слушать и понимать другого. Задача учителя при этом - не отвергая столкновения мнений, склонять учеников к поиску согласия, так как «сущностное знание - это область согласия, сфера согласуемых версий».

Каким же может быть сценарий урока литературного чтения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода? На этот вопрос в настоящее время единого ответа нет. Однако из анализа современной методической литературы, а также из опыта учителей можно выделить некоторые черты современного урока литературного чтения в начальной школе.

Следует отметить его главную особенность, определяющую позицию специалистов. Коммуникативно-деятельностный подход предполагает разнообразие типов уроков литературного чтения в начальной школе.

Именно разнообразие типов и подходов к планированию уроков должно в значительной степени обеспечить необходимую познавательно-коммуникативную мотивацию читательской деятельности детей, способную превратить урок чтения в яркое коммуникативное событие в жизни ребёнка.

Анализ современной методической литературы позволяет выделить некоторые **типы уроков литературного чтения**в соответствии с формированием того или иного учебного действия в структуре учебной деятельности: *урок постановки учебной задачи; урок решения задачи; урок моделирования и преобразования моделей; урок решения частных задач; урок контроля и оценки*.

1. **Урок постановки учебной задачи.** На нём учащиеся впервые сталкиваются с какой-то литературоведческой проблемой (новым литературным жанром, новым художественным средством, новым приёмом анализа или интерпретации литературного произведения и др.) и формулируют учебную задачу, связанную с её решением.

2. **Урок решения учебной задачи.** На этом уроке учащиеся припоминают уже поставленную ранее литературоведческую проблему, намечают пути её решения и решают её.

3**. Урок моделирования и преобразования моделей** направлен на раскрытие секретов «устройства» произведений какого-либо жанра или особенностей функционирования какого-либо художественного приёма. Работа сопровождается составлением соответствующей модели с тем, чтобы учащиеся, действуя по ней, могли впоследствии руководствоваться ею в своём собственном литературном творчестве.

4. **Урок решения частных задач** с применением открытого способа может иметь своей целью или решение частных задач на конкретизацию общего способа действия (например, наблюдение над «действием» выявленной ранее модели на примере других литературных произведений подобного жанра или типа), или выработку каких-либо практических литературоведческих умений, связанных с формированием навыка или закреплением способов действий, которые имеют целью анализ и интерпретацию литературных произведений.

**5. Урок контроля и оценки**, назначение которого состоит в том, чтобы с помощью специальных диагностических средств проверить уровень овладения изученным материалом (понятиями, способами действия, пониманием границ их применения и др.). Сценарий урока литературного чтения во многом зависит и от того, в каком классе он будет проводиться. Нельзя не согласиться с мнением Е.И. Матвеевой о том, что уроки литературного чтения в 1-2-м классах должны существенным образом отличаться от уроков в 3-4-м классах.

В 1-2-м классах учитель большую часть времени урока должен отводить формированию способа «взрослого» или синтагматического чтения (терминология Е.И. Матвеевой). Это такое чтение, при котором в поле зрения ребёнка оказывается не слог и не слово, а синтагма - «предельная основная синтаксическая единица, выражающая единое целое и фонетически сплочённая словесным ударением (синтагматическим ударением). Синтагма может состоять из слов, словосочетаний и даже группы словосочетаний». Овладение синтагматическим чтением является содержательным концентром программы по литературному чтению для 1-2-го классов и во многом определяет особенности структуры уроков вэтот период обучения. На каждом уроке выделяется время для обучения детей правильному способу чтения, а также для контроля, за тем, как ребёнок им овладевает. Для этой цели Е.И. Матвеева предлагает использовать специальные дидактические тексты, составленные и размеченные таким образом, чтобы учащиеся смогли самостоятельно овладеть «взрослым» чтением. Работа с дидактическим текстом предшествует работе с художественным текстом. Они могут быть близкими по содержанию, и работа с дидактическим текстом может быть подготовительным этапом к знакомству с художественным произведением в содержательном плане.

В 3-4-м классах, когда у учащихся будет сформирован навык чтения, содержательным концентром урока становится само литературное произведение и его смыслы.[[10]](#footnote-10)

**Технология продуктивного чтения**

(формирования типа правильной читательской деятельности)

|  |  |
| --- | --- |
| **Технология продуктивного чтения**  **Е.В. Бунеева, О.В. ЧиндиловаChildren Reading Cartoon**  **Цель:** учим самостоятельно понимать текст.  **Средство –** приемы освоения текста до чтения, во время чтения и после чтения. | |
| **Традиционный урок** | **Продуктивное чтение** |
| **До чтения. Учитель готовит к восприятию текста, например:**  **«Сейчас я расскажу вам о писателе» или «Сегодня узнаем о…»** | **До чтения. Ученики прогнозируют содержание текста: «Предположите, о чем этот текст, по его названию…**  **А иллюстрация подтверждает это?» Возникает мотивация к чтению.** |
| **Во время чтения.**  **Учитель сам читает вслух новый текст, дети слушают.** | **Во время чтения. «Читаем и ведем диалог с автором: задаем вопросы, прогнозируем ответы, проверяем себя по тексту». Возникает читательская интерпретация.** |
| **После чтения. Ученики отвечают на вопросы учителя и перечитывают текст, по заданиям учителя.** | **После чтения. Беседуем и уточняем позицию автора.** |

В Образовательной системе «Школа 2100» существует единая для всех уроков технология чтения текста, основанная на природосообразной технологии формирования типа правильной читательской деятельности. Сама технология включает в себя **3 этапа работы с текстом**:

**I этап. Работа с текстом до чтения**

Антиципация (предвосхищение, предугадывание предстоящего чтения).  
Определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выделение его героев по названию произведения, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации с опорой на читательский опыт.

Постановка целей урока с учетом общей (учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической) готовности учащихся к работе.

**II этап. Работа с текстом во время чтения**

Первичное чтение текста. Самостоятельное чтение в классе или чтение-слушание, или комбинированное чтение (на выбор учителя) в соответствии с особенностями текста, возрастными и индивидуальными возможностями учащихся.

Выявление первичного восприятия (с помощью беседы, фиксации первичных впечатлений, смежных видов искусств – на выбор учителя).   
Выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста.

Перечитывание текста. Медленное «вдумчивое» повторное чтение (всего текста или его отдельных фрагментов).

Анализ текста (приемы: диалог с автором через текст, комментированное чтение, беседа по прочитанному, выделение ключевых слов и проч.).

Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части.

Беседа по содержанию текста.

Обобщение прочитанного. Постановка к тексту обобщающих вопросов.Обращение (в случае необходимости) к отдельным фрагментам текста.

Выразительное чтение.

**III этап. Работа с текстом после чтения**

Концептуальная (смысловая) беседа по тексту.

Коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия. Соотнесение читательских интерпретаций (истолкований, оценок) произведения с авторской позицией. Выявление и формулирование основной идеи текста илисовокупности его главных смыслов.

Знакомство с писателем. Рассказ о писателе. Беседа о личности писателя. Работа с материалами учебника, дополнительными источниками.

Работа с заглавием, иллюстрациями. Обсуждение смысла заглавия. Обращение учащихся к готовым иллюстрациям. Соотнесение видения художника с читательским представлением.

Творческие задания, опирающиеся на какую-либо сферу читательской деятельности учащихся (эмоции, воображение, осмысление содержания, художественной формы).

Опора на технологию не означает, что уроки работы с текстом должны быть однообразны по своей структуре и организации.

**1.Что такое литературное чтение?**

В Образовательной системе «Школа 2100» в программе «Чтение и литература» в 1–6-м классах реализуется идея именно литературного чтения. К сожалению, на уроках в начальной школе мы часто встречаемся с объяснительным чтением, когда работа с текстом сводится к бесконечной беседе, к «пережевыванию» давно понятого детьми и топтанию на месте. Отсюда – скука на уроке, нелюбовь к чтению. Даже если ребенок любит читать, его развитие как читателя происходит не благодаря урокам чтения, а вопреки им.

Как известно, подходы к литературному чтению в отечественной методике были определены еще М.А. Рыбниковой. С тех пор они практически не изменились, но почему-то до сих пор не освоены школой до конца.

**Литературное чтение предполагает:**

1) обязательную **опору на литературоведение** (в программе очерчен круг понятий из области теории литературы, которые на практическом уровне осваивают дети через рабочие тетради);

2) **введение** художественного произведения **в литературно-исторический контекст** (в 1–3-м классах это обсуждение имени автора до чтения, беседа о его личности и рассказ учителя о писателе после чтения; в 4-м классе – самостоятельная работа с дополнительной информацией в учебнике и тетради до и после чтения; путешествия в историю детской литературы и систематизация ранее прочитанного; в 4–6-м классах – знакомство с биографией писателя, историей создания произведения через авторские тексты в учебнике, отрывки из воспоминаний современников, художественные биографии, портреты);

3) установление **связей с жизненным опытом ребенка** (это общий подход всех авторов Образовательной системы «Школа 2100» – наше дополнение, расширяющее классическое определение литературного чтения);

4) **анализ** литературного произведения как обязательный этап работы с текстом.

**2. Что такое анализ текста?**

Если в 1-м классе и частично во 2-м речь идет об элементах анализа текста, то в 3–6-м классах – о собственно анализе.

**Цель** анализа текста на этом, первом этапе – читательское освоение литературного произведения, создание его читательской интерпретации и, главное, ее корректировка объективным авторским смыслом.

Итак, основная задача учителя на уроках в 3–6-м классах – помочь ребенку увидеть в тексте автора: «вычитать» его отношение к героям, к ситуации; решить проблему «писатель и действительность» (наивный реализм читателей этого возраста побуждает их видеть в искусстве лишь копию действительности), а это возможно лишь в ходе вдумчивого (аналитического, изучающего, «медленного») чтения.

На взгляд авторов этой системы, оптимальный путь анализа для решения этой задачи –«вслед за автором». Он более возрастосообразный и доступный. Не стоит торопиться и использовать такие виды анализа, как «пообразный», «проблемно-тематический», «композиционный» и др. Путь анализа текста и сам текст подсказывают учителю **приемы работы:**

1) выделение ключевых слов;

2) беседа;

3) составление плана;

4) построение структурной модели текста;

5)наблюдение над системой образов (в 3–4-м классах, без введения  
этого понятия);

6) комментированное чтение;

7) диалог с автором через текст и др.

Здесь перечислены далеко не все приемы анализа текста, их значительно больше и определяются они художественной задачей текста, его родово-жанровой спецификой и пр. Важно обратить внимание учителя не на привычные, освоенные приемы, а на два последних.

**Комментированное чтение и диалог с автором через текст** – это наиболее короткий и доступный «путь к автору», но недостаточно освоенный современной школой. Вместе с тем технология формирования типа правильной читательской деятельности, разработанная проф. Н.Н. Светловской и заявленная в нашей программе, предполагает использование этих приемов как основных.

**Первый этап технологии** – работа с текстом до чтения – завершается постановкой цели: «Прочитаем текст, проведем диалог с автором, проверим наши предположения».

Уже к концу 1-го класса ребенок овладевает элементами самостоятельного диалога с автором.

**Второй этап** – работа с текстом во время чтения: после того как текст  
будет прочитан первый раз, в ходе перечитывания («медленного» чтения) следует **показать, каким мог бы быть диалог с автором.** В этом случае нам **помогает прием комментированного чтения.**

**3. Что такое диалог с автором?**

С точки зрения методики преподавания – это прием работы с текстом во время его чтения (достаточно новый для сегодняшней школы). С точки зрения сформировавшегося читателя – это естественная беседа с автором через текст.

Чтобы диалог был содержательным и полноценным, читателю необходимо по ходу чтения совершать разнообразную работу: находить в тексте прямые и скрытые авторские вопросы, задавать свои вопросы, обдумывать предположения о дальнейшем содержании текста, проверять, совпадают ли они с замыслом автора включать воображение.

Психологи, психолингвисты говорят о том, что во время диалога с автором происходит вычитывание информации из каждой единицы текста, вероятностное прогнозирование нового содержания и самоконтроль своих прогнозов и предположений (см. в журнале «Начальная школа плюс. До и После», 2002, № 8 статью О.В. Соболевой и С.А. Дыбленко «Обучение диалогу с текстом: взгляд психолога и взгляд учителя»; цикл статей О.В. Соболевой «Беседы о чтении» (2007, № 8–12; 2008, № 1, 3, 4, 6, 9); книгу Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевой «Как учить работать с книгой» (М., 1995) и другие книги этих авторов).  
**4. Как учить детей вести диалог с автором?**

К сожалению, способность, читая, вести диалог с автором через текст редко когда возникает самостоятельно – у большинства учащихся ее необходимо формировать в процессе совместного чтения текста учителя с детьми. Это может происходить и во время первичного чтения, и во время перечитывания – все зависит от особенностей текста. Можно посоветовать учителю соблюдать при этом такую **последовательность действий:**

1) **научить** ребят **видеть в тексте авторские вопросы**, прямые и скрытые:  
«Но сегодня мне захотелось посмотреть, нет ли чего в такой трубочке...»  
(В скрытой форме автор задает вопрос: а что там может быть?)  
«И вот в первой же трубочке я нашел орех, так плотно прихваченный, что с трудом удалось его вытолкнуть. Как же он туда попал?» (Это уже прямой вопрос автора, в том числе и к читателю).

Как правило, на подобные вопросы автор дает прямые ответы. В любом случае эти вопросы требуют остановки по ходу чтения, обдумывания ответов, предположений и далее – проверки их точности по ходу дальнейшего чтения;  
2) **включать творческое воображение учащихся:** по слову, детали, иной свернутой текстовой информации читатель прогнозирует, что случится дальше, как будут развиваться события, чем может закончиться этот эпизод (часть, все произведение);  
3) **научить** ребят **задавать свои вопросы автору по ходу чтения.** Это вопросы, ответы на которые содержатся в тексте, но в неявной, скрытой форме: *чем это можно объяснить? Что из этого следует? Что сейчас случится? Почему именно так…? Для чего …? Кто такой …?*

Возникающие вопросы опять-таки предполагают возникновение ответов-предположений и проверку себя по ходу дальнейшего чтения;  
4) **помочь** учащимся **самостоятельно вести диалог с автором по ходу первичного чтения.** Это возможно сделать уже в конце 1-го класса. Г.Г. Граник предлагает при таком переходе от совместного обучающего чтения к чтению самостоятельному расставлять в тексте (в конце предложений) сигналы: В – вопрос (найди, задай), О –ответ (ответь на этот вопрос), П – проверка (проверь точность своих предположений именно в этом месте текста), З – зеркало (включи воображение, не торопись читать, загляни в волшебное зеркало).

В планах авторов учебников по литературному чтению и литературе из серии «Свободный ум» (1–6-й кл.) – ввести подобные сигналыв 2–3 текста каждого учебника.  
**5. Какие ошибки чаще всего допускает учитель при обучении диалогу с автором через текст?**

**А.** Практика показала, что наибольшие затруднения учитель испытывает, определяя, **насколько прием «погружения» в текст соответствует художественной задаче произведения,** его особенностям.

В учебники включено немало произведений, воздействующих в первую очередь на эмоции читателя, – здесь и без диалога все понятно. Не всегда уместен диалог и при чтении лирической зарисовки, миниатюры, приключенческого рассказа и т.д.

**Б.** Другое распространенное затруднение связано с нечетким пониманием того,что такое **вопросы к автору.**

Не каждый вопрос к тексту можно назвать вопросом к автору. К предложению «Я нашел удивительную берестяную трубочку» можно поставить такие вопросы:

1. Кто нашел? *(Я.)*

2. Что я сделал? *(Нашел.)*

3. Что нашел? *(Берестяную трубочку.)*

4. Что такое берестяная трубочка? (Прямой ответ идет далее в тексте.)

5. Интересно, почему же она удивительная?

Ясно, что только пятый вопрос можно назвать вопросом к автору. Ученик ответит на него, дочитав рассказ, но прямого, явного ответа он  
в тексте не найдет.

Как правило, **вопросы к автору носят подтекстовый, а не фактуальный характер** – и это очевидно из нашего примера.

Особенность подтекстовых вопросов в том, что они направлены на анализ текста и могут быть различными:

– на выяснение причинно-следственных и других связей (*Почему папа засмеялся? Для чего Дениска усаживал Мишку поудобнее на диван? Чем можно объяснить отказ мальчика от маминой помощи в конце рассказа?* – к рассказу В. Драгунского «Друг детства»);

– на обоснование, аргументацию, доказательство (*Чем вы можете подтвердить, что Дениска больше никогда не будет боксером? Как можно доказать, что у папы были основания не принимать просьбу сына всерьез?*);

– оценочные (*Каким мы видим мальчика в начале рассказа? Что можно сказать о его маме? Как меняется Дениска?*);

– формирующие внимание детей к языку и художественным особенностям текста (*Почему Драгунский пишет: «ему приспичило стать боксером», а не «он решил стать боксером»? Как вы понимаете выражение «скрепился немного»?*).  
Хотим обратить ваше внимание еще на два момента:

**В.** Часто при обучении диалогу (расстановка сигналов в тексте) **происходит подмена скрытых авторских вопросов вопросами учительскими,** которые уместно задать при обобщающей беседе. Вернемся к предложению «Но однажды мне захотелось посмотреть, нет ли чего в такой трубочке».   
Учитель вправе спросить: почему рассказчику захотелось посмотреть? Что можно сказать о рассказчике?

Автор же спрашивает только: *А что там может быть?* и дальше сам  
отвечает на этот вопрос.

**Г.** И последнее. Оставляя сигналы в тексте, учитывайте, что **не на любой вопрос уместно предлагать учащимся прогнозировать возможный ответ** – иногда для этого не хватает текстовой информации.

**6. Что такое комментированное чтение?**

Итак, на этапе работы с текстом во время чтения комментированное чтение используется преимущественно во время перечитывания текста, чтобы показать, каким мог бы быть наш диалог с автором, обеспечить «погружение» в текст и «вычитывание» в нем автора.

**Что же необходимо для того, чтобы состоялось именно комментированное чтение?**  
**А.** Озвучивают текст дети, а комментирует его учитель, который выступает в роли квалифицированного читателя.

**Б.** Однако, если в ходе вашего комментария дети высказывают интересные, мотивированные текстом суждения, за них нужно буквально цепляться и вплетать в общий разговор, ни в коем случае не оставлять их без внимания, даже если детские суждения расходятся с вашей (субъективной!) точкой зрения.

**В.** Комментарий должен быть кратким и динамичным. Самая страшная для художественного текста ошибка учителя – когда вы «вязнете» в своих комментариях, формулируете громоздкие вопросы и повторяете их по нескольку раз, пытаетесь комментировать то, чего нет в тексте ни в явной, ни в скрытой форме. Уходит эмоциональная реакция детей на текст – главная ценность в этом возрасте. Комментарий удачен лишь тогда, когда **усиливает** эту **эмоциональную реакцию,** делает ее более яркой и эстетической. Именно поэтому ответы детей не должны быть развернутыми, позвольте им кратко отвечать с места, не отрываясь от текста. Если дети затрудняются, предложите им начало ответа, подскажите ответ интонацией.  
**Г.** Комментарий ни в коем случае **не должен превращаться в беседу!**  
**Д.** Вы комментируете текст в том месте, **где это действительно необходимо,** а не только после того, как предложение или фрагмент дочитаны до конца. Это значит, что вы можете в любой момент прервать чтение ребенка.

**Е.** Прерывание чтения ребенка должно происходить естественно, для чего рекомендуем использовать следующие **способы:**

а) **рефрен** (повтор слова, словосочетания вслед за ребенком), за которым следует сам комментарий или вопрос в особой форме, «свернутый»;

б) **включение воображения** детей (*«Представьте себе…», «Увидели? Представили?»* и др.);

в) **сам вопрос,** который формулируется не так, как во время беседы: он максимально «свернут», сжат (*«Догадались почему?», Почему именно…»*).

Последите за своей речью: постарайтесь избегать слов «Стоп!», «Достаточно!», «Хватит!», «Остановись здесь!» и т.п.

Отдельно следует сказать о **комментариях к словарю текста.** Если это возможно, лучше предлагать детям семантизировать незнакомое слово (определить его значение из контекста), а не торопиться обращаться сразу к толковому словарю, так как пауза в последнем случае может нарушить целостное восприятие текста и эмоциональную реакцию.

И последнее – **о чувстве меры.** Далеко не каждый текст требует подробного комментария; разного по объему и глубине комментария могут требовать разные фрагменты одного текста. Разрабатывая методические рекомендации для учителей к урокам чтения, мы попытались описать процесс комментированного чтения и обозначили те места, которые требуют комментария, а также показали образцы ведения диалога с автором. Образцы комментированного чтения предложены учащимся и учителю также в тетрадях по чтению для 4-го класса (урок «Учусь читать художественную прозу» – по рассказу Л.Н. Толстого «Косточка») и в тетрадях по литературе для 5-го класса (рассказ Дж. Лондона «Любовь к жизни»). Предполагается включить подобные образцы в тетради по литературе для 6–8-го классов. В 9-м классе ученики и учитель встречаются с ними на страницах учебника «История твоей литературы».

**7. Какими могут быть ответы учащихся на уроках чтения и литературы?**  
На разных этапах освоения текста ответы могут быть разными: краткими и развернутыми. Как мы уже говорили выше, в ходе комментированного чтения они должны быть краткими, односложными. А вот в ходе беседы полнота ответов детей определяется характером вопросов.

Неполными предложениями дети отвечают, как правило, на фактуальные вопросы учителя (*Куда …? С кем …? Когда …? Кто …? Что такое …? О чем …?* и т.п.), которые в основном не носят аналитического характера и в 3–4-м классах почти уходят с урока.

В методике есть такой прием, как **использование повествовательного эквивалента,** нацеливающий ученика на развернутый, полный ответ. Повествовательный эквивалент – это глагол в повелительном наклонении, дающий установку на характер и объем ответа: *расскажите, объясните, покажите, поясните, определите, раскройте, докажите, подтвердите, обоснуйте, охарактеризуйте, представьте, нарисуйте, опишите, найдите, сравните, аргументируйте* и т.п.

Сравните, например, вопросы: *О чем беседовали ребята?* и *Расскажите, о чем беседовали ребята.*

Кстати, в учебниках вплоть до 9-го класса вопросы зачастую формулируются, начиная именно с подобного глагола.

**8. Как выбрать творческие задания для третьего этапа работы с текстом?**  
Уточним, что мы понимаем под творческим заданием. На наш взгляд, оно обязательно предполагает **самостоятельность** ребенка при его выполнении. В этом случае творческий характер будут носить не только задания типа «Проиллюстрируй…», «Сочини…», «Придумай…», но и типа «Самостоятельно составьте план (индивидуально, в группах, в парах)». В читательскую деятельность ребенка включены четыре сферы:

**эмоциональная, воображения, осмысления содержания, реакция на художественную форму.**

**Самая развитая** у читателей этого возраста сфера – осмысление содержания. Поэтому методика предлагает учителю богатый выбор заданий, связанных с этой сферой: рассказ о герое, событии; выборочный и краткий пересказ; составление плана, структурной модели текста; постановка контрольных вопросов к тексту, ответы на контрольные вопросы учителя и др.

**Реакция на художественную форму** у большинства детей-читателей, как правило, отсутствует. Отсюда ограниченный перечень заданий: подробный художественный пересказ, стилистический эксперимент, стилизация, наблюдение над языком, художественными особенностями текста, сопоставление литературного произведения с его художественной основой (например, сказка Пушкина – сказка Арины Родионовны).

**Эмоциональная сфера** у детей работает активно, но эмоции читателей  
в этом возрасте не носят эстетического характера, они порождаются наложением на текст собственного жизненного опыта. Задания, направленные на развитие этой сферы, могут быть следующими: выразительное чтение, сопоставление литературного произведения с другими видами искусства, оживление личных впечатлений по ассоциации с текстом и др.

**Сфера воображения** чрезвычайно важна для формирования ребенка-читателя. Развитию творческого воображения способствуют такие задания: составление диафильма, киносценария, комикса по тексту; творческий пересказ; иллюстрирование, изготовление карт, схем, макетов; чтение по ролям, инсценирование, драматизация и др. Конечно, подобное деление условно: ведь чтение по ролям, например, работает на осмысление содержания и усиливает эмоциональную сферу, реакцию на художественную форму и т.д.

Учитель **выбирает творческие задания** на третьем этапе работы с текстом, учитывая:  
– **художественные задачи текста** (например, многие рассказы К.Г. Паустовского помогают увидеть необычное в обычном, повседневном, а это значит, что уместно выбрать творческое задание, связанное со сферой воображения: иллюстрирование, творческий пересказ от лица одного из героев, устное словесное рисование и др.);  
– **особенности класса в целом и возможности отдельного ребенка** (например, к рассказам К.Г. Паустовского можно дать творческие задания по группам, дифференцировать их на уроке и дома: детям с художественными наклонностями предложить иллюстрирование, «музыкантам» – подобрать музыкальный ряд, детям с развитым чувством языка – подготовить устное словесное рисование);

– **учебные задачи** (например, если учитель сосредоточился на развитии устной речи, следует выбрать соответствующие задания).

**Выпускник начальной школы**, занимавшийся по Образовательной системе «Школа 2100», осваивает ряд **читательских умений:**

– анализировать заглавие текста и самостоятельно озаглавливать текст;

– ставить к тексту вопросы разной направленности;

– отвечать на вопросы учителя, в том числе строить развернутый ответ;

– семантизировать незнакомое слово;

– самостоятельно составлять разные виды планов;

– пересказывать текст подробно, сжато, творчески.[[11]](#footnote-11)

**\*\*\**Практические материалы:*** *конспект урока литературного чтения с комментариями авторов системы; варианты творческих заданий, примеры разработок уроков в технологии формирования типа правильной читательской деятельности* ***см. в приложении 3.***

* 1. **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СРЕДСТВАМИ ПАРНОЙ И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В условиях модернизации содержания образования учебная работа учеников и учителей должна существенно отличаться от той, которая имеет место в традиционной школе. Требованиям современного образования: превращение ребенка в субъект учебной деятельности, развитие речи, формирование коммуникативных умений и др. – как нельзя лучше отвечает групповая работа.

**Плюсы и минусы групповой работы.**

Безусловно, групповая форма организации работы имеет немало достоинств. Однако есть в ней и некоторые трудности, или минусы.

Плюсы:

1. Повышается учебная и познавательная мотивация.
2. Снижается уровень тревожности учащихся, страха оказаться неуспешным, некомпетентным в решении каких-то задач.
3. В группе выше обучаемость, эффективность усвоения и актуализации знаний.
4. Улучшается психологический климат в классе.

Минусы.

Хотя ведущую роль в групповой работе играют учащиеся, ее эффективность во многом зависит от усилий и мастерства учителя.

1. Групповой работе надо сначала научить. Для этого учитель должен потратить время на каких-то уроках. Без соблюдения этого условия групповая работа бывает неэффективна.
2. Организация групповой работы требует от учителя особых умений, затрат усилий.
3. При непродуманном комплектовании групп некоторые ученики могут пользоваться результатами труда более сильных одноклассников.
4. Разделение на группы может проходить непросто, даже драматично.

В классе всегда найдутся дети, желающие работать в одиночестве. Им надо создать условия для этого. Это дополнительные сложности для учителя.

Эффективность использования данной формы организации обучения зависит от многих факторов.

Обучение, ориентированное на формирование учебной самостоятельности школьников, требует организации коллективно-распределенной деятельности в классе, которая формируется поэтапно.

**1 этап – подготовительный.** С первых дней в школе ребенка необходимо учить его способам организации, выработке правил игры, освоению разных форм и способов взаимодействия. С этой целью можно, например, использовать упражнения из сборника «Игры – обучение, тренинг, досуг» (под ред. В.В. Петрусинского). Эти упражнения («Знакомство», «Зеркало», «Метафора», «Цвета эмоций», «Фраза по кругу») направлены на практическое овладение элементами коммуникации, способствуют развитию коммуникативных способностей, приобретению навыков управления общением.

**2 этап – работа в парах сменного состава.**

1) игра «ручеек» – два ряда детей, один из которых неподвижен, а другой двигается по сигналу учителя;

2) игра «карусель» – два круга детей (внешний и внутренний) по сигналу учителя двигаются в разных направлениях;

3) игра «суматоха» – пары организуются стихийно: выполнив работу, пары расходятся, поднимают руку («Я свободен») и ищут новую пару;

4) игра «пересадки»: ученик, получив задание на карточке-посреднике (правило и задание к нему), выполняет его и ищет свободное место в классе; дети вступают в контакт, при этом возможен такой диалог: «Здравствуйте!», «Буду рад работать с вами», «До свидания!»; ученик объясняет напарнику правило и предлагает выполнить задание к нему; затем выслушивает объяснение напарника и выполняет его задание; завершающим этапом является взаимопроверка.

**3 этап – групповая форма работы.**

Мотивация – одна из сильных сторон групповой работы. Однако есть и другие преимущества работы в группе. Необходимо не только образовывать школьника, но и учить его общаться, воспитывать его. Особое значение приобретает здесь риторика. Нет другого такого метода проведения уроков, воспитательный эффект которого был бы сопоставим с работой в малых группах. Потому что воспитание социальных и коммуникативных навыков (навыков общения), умения строить взаимоотношения между людьми – одна из важнейших задач, решаемых с помощью группового обучения. Социализация детей возможна только в том случае, когда они сидят лицом друг к другу. Кроме того, групповая работа может:

1. дать каждому ребенку эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие дети вообще не могут включиться в общую работу класса без принуждения, а у робких и слабо подготовленных детей развиваются симптомы школьной тревожности;
2. дать каждому ребенку попробовать свои силы в ситуации, где нет давящего авторитета учителя и внимания всего класса;
3. дать детям опыт выполнения работ, составляющих основу умения учиться (контроль и оценка, полагание цели и планирование совместных действий);
4. дать учителю дополнительные средства вовлечения детей в содержание обучения;
5. дать учителю возможность и необходимость органически сочетать на уроке «обучение» и «воспитание»; одновременно строить человеческие и деловые отношения детей;
6. формировать способности к коммуникативному взаимодействию;
7. тренировать способности к фиксированию затруднений в учебной деятельности, к выявлению их причин, к исследованию ситуации.

Понимая важность организации групповой работы, но не умея обнаружить те точки учебного движения, когда такая работа становится необходимой, учителя иногда объединяют детей в группы и тогда, когда это действительно требуется, и тогда, когда никакого смысла в групповой работе нет. Например, учитель задает требующий простого ответа вопрос, но советует детям, перед тем как отвечать, посовещаться в группе. Дети сообщают друг другу то, что хотят сказать вслух всему классу, и поднимают руки (вопрос не требовал никакого обсуждения, не мог вызвать споров). Работа в группах требуется, как правило, там, где возможен конструктивный конфликт. Идея «конструктивного конфликта» рассматривается сейчас как наиболее достоверный объяснительный механизм развивающих эффектов группового взаимодействия. Конструктивный конфликт развертывается вокруг противоречия, разрешение которого в групповой дискуссии способствует и обнаружению лучших способов решения задач, и отношению к точкам зрения других детей как достойным уважения и понимания. Эффективным средством запуска дискуссий являются задания-ловушки. Они строятся так, чтобы жестко разделить, поляризовать класс на группы, высказывающие столь разные точки зрения, что эта разница очевидна всем детям. В практике развивающего обучения накопилось несколько типов «ловушек»:

* + позволяющих различать ориентацию ребенка на задачу и ориентацию на действия учителя;
  + позволяющих различать понятийную и житейскую логику;
  + ловушки-задачи, не имеющие решения.

В условиях групповой работы учитель выступает для детей не как носитель единственно верной точки зрения, а как опытный помощник, коллега по общей работе. Поэтому учебное сотрудничество в малых группах должно строиться так, чтобы провоцировать интеллектуальный конфликт. При этом важно направлять детей не на обмен результатами, а на обсуждение способов работы и рассуждений. Если дети в группе обмениваются лишь результатами своих индивидуальных достижений, можно получить отрицательный эффект групповой работы: те, кто подсказывает другим готовый результат, не улучшают своих показателей, а те, кому подсказывают, ухудшают их. Часто при обсуждении решения задачи один участник группы берет лидерство, навязывая группе свою точку зрения, которую потом и представляет классу как мнение группы. В этом случае большая часть детей не принимает активного участия в решении групповой задачи.

Как сделать так, чтобы не сформировалась иждивенческая позиция: отличник работает, а вся группа присваивает результаты его труда. При организации групповой работы следует опираться на принцип: ***один за всех и все за одного*.** Можно предложить два рецепта.

***Роли надо разделить***. Тогда каждый положит свой «кирпич» в строительство общего дома. Как же можно разделить роли? Во-первых, каждый ученик может получить свою часть учебной задачи, учебного материала, которую он освоит и научит ей всех остальных членов группы. Во-вторых, учебная задача может быть общей, но роли распределяются следующим образом: один – генератор идей, другой – критик, третий – фиксатор результатов, четвертый – докладчик и т. п.

***Оценка работы группы зависит от деятельности всех ее членов.*** Есть два подхода в решении данной задачи:

1. оценка работы группы происходит путем суммирования оценок каждого: например, проводится самостоятельная работа; лучшей группой будет та, в которой суммарная оценка работы всех членов группы выше;
2. учитель спрашивает произвольно любого члена группы и по его ответу оценивает работу всей группы.

Другая трудность в организации группового взаимодействия детей на начальном этапе такой работы состоит в том, что не все дети с самого начала готовы к «учебности» взаимодействия. Дети с коммуникативной направленностью стремятся к любому обсуждению, к говорению вообще. Демонстративные дети подавляют своей активностью робких или молчаливых. Следует отметить, что эффективнее всего складывается взаимодействие «разных» детей, дети с «не-учебной» направленностью, постепенно ее обретают в таком групповом взаимодействии. Существует два подхода к формированию групп: выбирает учитель и выбирают, ученики. У каждого из этих подходов есть свои преимущества и недостатки. Если выбирает учитель, то он станет подбирать детские коллективы так, чтобы в них достигался наибольший эффект от совместной работы, в ходе которой дети будут учиться, а не выяснять отношения. Эти группы в зависимости от поставленной учебной задачи могут быть как однородные (ученики с одинаковой успеваемостью и т.п.), так и разнородные. Учитель, конечно, лучше знает, как организовать работу. Но в жизни рядом может не оказаться учителя. Поэтому групповая работа, в которой сами дети выбирают состав группы, гораздо более мотивирована. Но и последствия такого выбора могут быть не очень удачными, если, например, в одну группу попадут все «сильные» ученики, а в другую – «слабые». Итак, в разных случаях следует действовать по-разному. Очевидно, стоит предпочесть выбор учителя, но учитель будет при этом советоваться с детьми.

**Варианты комплектования групп.**

Разделение класса на группы – это важный момент в организации работы. Способов разделения существует множество, и они в значительной степени определяют то, как будет протекать дальнейшая работа в группе, и на какой результат эта группа выйдет.

1. По желанию.

Объединение в группы происходит по взаимному выбору. Задание на формирование группы по желанию может даваться, как минимум, в двух вариантах:

* Разделитесь на группы по ... человек.
* Разделитесь на ... равные группы.

1. Случайным образом.

Группа, формируемая по признаку случайности, характеризуется тем, что в ней могут объединяться (правда, не по взаимному желанию, а волей случая) дети, которые в иных условиях никак не взаимодействуют между собой либо даже враждуют. Работа в такой группе развивает у участников способность приспосабливаться к различным условиям деятельности и к разным деловым партнерам.

Этот метод формирования групп полезен в тех случаях, когда перед учителем стоит задача научить детей сотрудничеству. Метод также может использоваться в классах, в которых между учениками сложились в целом доброжелательные отношения. Но в любом случае педагог должен обладать достаточной компетентностью в работе с межличностными конфликтами.

Способы формирования «случайной» группы: жребий; объединение тех, кто сидит рядом (в одном ряду, в одной половине класса); с помощью импровизированных «фантов» (один из учеников с закрытыми глазами называет номер группы, куда отправится ученик, на которого указывает в данный момент педагог) и т.п.

1. По определенному признаку.

Такой признак задается либо учителем, либо любым учеником. Так, можно разделиться по первой букве имени (гласная – согласная), в соответствии с тем, в какое время года родился (на четыре группы), по цвету глаз (карие, серо-голубые, зеленые) и так далее.

Этот способ деления интересен тем, что, с одной стороны, может объединить детей, которые либо редко взаимодействуют друг с другом, либо вообще испытывают эмоциональную неприязнь, а с другой – изначально задает некоторый общий признак, который сближает объединившихся учащихся. Есть нечто, что их роднит и одновременно отделяет от других. Это создает основу для эмоционального принятия друг друга в группе и некоторого отдаления от других (по сути дела – конкуренции).

1. По выбору «лидера».

«Лидер» в данном случае может либо назначаться учителем (в соответствии с целью, поэтому в качестве лидера может выступать любой ученик), либо выбираться детьми. Формирование групп осуществляется самими «лидерами». Например, они выходят к доске и по очереди называют имена тех, кого они хотели бы взять в свою группу. Наблюдения показывают, что в первую очередь «лидеры» выбирают тех, кто действительно способен работать и достигать результата. Иногда даже дружба и личные симпатии отходят на второй план.

В том случае если в классе есть явные аутсайдеры, для которых ситуация набора в команду может быть чрезвычайно болезненной, лучше или не применять этот способ, или сделать их «лидерами».

1. По выбору педагога.

В этом случае учитель создает группы по некоторому важному для него признаку, решая тем самым определенные педагогические задачи. Он может объединить учеников с близкими интеллектуальными возможностями, со схожим темпом работы, а может, напротив, создать равные по силе команды. При этом организатор групповой работы может объяснить принцип объединения, а может уйти от ответа на вопросы участников по этому поводу.

**Чтобы избежать неэффективных способов групповой работы необходимо:**

* подбирать для групповой работы такую задачу, которая требовала бы обсуждения разных точек зрения;
* обучать детей умениям коллективного обсуждения задачи и организации группового взаимодействия. Это можно делать, не только непосредственно, но и демонстрируя примеры «негативного сотрудничества». Негативные образцы помогают классу интуитивно нащупать, вывести, осознать нормы и правила взаимодействия как средства предотвращения ссоры и перевода конфликта в интеллектуальный, конструктивный спор;
* провести всю предварительную работу по уяснению детьми задачи, способа работы, формы предъявления результата до того, как будет сказано: «а сейчас мы будем работать в группах».

Не следует думать, что в группах ребята сразу будут быстрее усваивать знания. На первых порах такая задача не является главной. Сначала одной из важнейших задач групповой работы следует считать формирование социальных навыков, навыков общения. Необходимость ориентировать процесс обучения на формирование готовности личности к постоянно меняющимся запросам социума, к сотрудничеству с другими людьми на сегодняшний момент уже не вызывает сомнений. Однако, несмотря на постоянно растущую в обществе потребность в людях коммуникабельных, обладающих разносторонними знаниями, современная школа с существующим в ней набором форм и методов обучения не в должной степени способствует формированию коммуникативных умений школьников. Анализ различных подходов к исследуемой проблеме позволяет определить коммуникативные умения как более или менее совершенные способы выполнения каких-либо речевых действий, от которых зависит готовность индивида к общению.

Успешность и интенсивность формирования коммуникативных умений (умение слушать; умение передавать информацию и принимать ее с нужным смыслом; умение понимать другого; умение сопереживать, сочувствовать; умениеадекватно оценивать себя и других; умение принимать мнение другого; умение решать конфликт; умение взаимодействовать с членами коллектива) зависят от того, насколько они осознаются школьником, насколько он сам способствует их развитию и насколько целенаправленно участвует в этом процессе.

***За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь.*** Одновременно можно отрабатывать лишь один-два навыка общения. Вместе с ребятами формулируются правила общения и выбирается одно для отработки. Например, главное внимание мы уделим такому правилу: учимся слушать и слышать. Каков алгоритм? Учитель четко формулирует, зачем нужно овладеть этим навыком. Объясняет, как этого добиться. Проговаривает критерии оценки. Во время практикума идет поощрение таких действий детей, которые направлены на овладение данным навыком. Затем проходит обсуждение, причем работу группы оценивают сами члены группы. Наконец, учитель продолжает поощрять подобные действия ребят и в повседневной жизни. Когда данное умение будет достаточно развито, можно перейти к следующему. При этом от каждого умения должна остаться фраза, которая становится обычным элементом урока. Например, фраза «Я во многом согласен с мнением..., но мне хотелось бы добавить...» выполняет одновременно две функции: показывает внимание к собеседнику и заставляет ученика прислушиваться к ответам других учеников. Фразы «Я с этим не согласен, но подумать стоит», «Но моему мнению...» позволяют сохранить индивидуальность каждого и не обидеть собеседника.

**Группа совместно работающих детей должна осуществлять** (понятно, что это умение строится постепенно на протяжении первого и второго года обучения и требует постоянного внимания учителя):

* фиксацию вопроса задачи (в символической или знаковой форме) и неоднократное возвращение к нему в ходе поиска решений;
* анализ условий задачи;
* фиксацию разных точек зрения по ходу решения задачи на бумаге (в виде схемы или протокола);
* подготовку выступления от группы с рассказом о ходе обсуждения и перечислением аргументов в пользу той или иной точки зрения.

Схему наиболее простого типа группового взаимодействия можно изобразить следующим образом:

1

4

3

2

**?**

**П**

Каждый участник высказывает как можно больше идей о том, как решить задачу, а затем они обсуждают пригодность этих способов действия и готовят ответ «от группы». В немного более сложно устроенном взаимодействии между детьми распределены разные точки зрения на обсуждаемое противоречие. Например, для уяснения понятий «роста» и «развития» в курсе «Окружающий мир» первоклассники делятся в группе из четырех человек по двое. Двое «отвечают за рост», двое – «за развитие». Они должны разложить карточки, изображающие процессы в две стопки. При этом разгорается «борьба» за карточку, на которой нарисовано превращение зайчонка в зайца. В этом взаимодействии и происходит окончательное уяснение того, что есть рост, а что – развитие. Еще более сложный вариант – ролевое взаимодействие. Ученикам в группе поручаются (или они договариваются) разные роли, например: исполнитель / проверяющий; или экспериментатор, контролер, протоколист.

Другая форма групповой работы предполагает **«конвейерный»** тип взаимодействия, при котором между детьми распределена последовательность операций, составляющих действие по решению задачи.

1

4

3

2

**?**

**П**

Конвейерный тип взаимодействия удобен, прежде всего, для отработки навыков. Он эффективно работает при освоении операционального состава действия, где каждый участник малой группы отвечает за одну конкретную операцию. До тех пор, пока не будет выполнена одна операция, не может быть начата другая. Так, например, работая в группе, дети отрабатывают необходимые каждому из них навыки: один, по просьбе учителя, проверяет написание заглавных букв в тексте на карточке, другой – вставляет в этот текст безударные гласные в корни слов и пр.

**Кооперационный** тип взаимодействия может быть использован при решении задачи, требующей больших затрат времени. Для ускорения решения задачи члены группы договариваются между собой, кто и что будет делать. Продукт групповой работы складывается из результатов работы каждого участника группы. Так, например, на уроке естествознания дети «летят на волшебную планету», вращающуюся вокруг своей оси не так, как наша Земля. Нужно исследовать, как изменятся сутки для разных точек этой планеты, когда она будет двигаться по своей орбите. Четыре участника группы проводят индивидуальное исследование для 4 точек на планете (два полюса, точка на экваторе, точка между экватором и полюсом), а затем сводят итоги своей работы в общую таблицу.

1

4

3

2

**?П**

Организация работы групп в рамках общеклассной работы также может осуществляться по-разному. Например, все группы могут получить одно задание, результат выполнения которого может быть вынесен на обсуждение всем классом или представлен на проверку учителю. Вторая схема выглядит следующим образом: группы получают разные задания и отчитываются о выполнении задания перед классом или один представитель обходит другие группы и работает с каждой. Согласно третьей схеме группы получают разные задания, работающие на общий результат. Группа выполняет задание и докладывает классу.

***Общие педагогические правила*** организации всякой групповой работы.

1. Детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой навык: не игнорируя «мелочей», не пытаясь перейти к сложному раньше уяснения простого. Поэтому учителя должны предусмотреть в календарно-тематическом планировании такие учебные занятия, где на предметном материале будет происходить освоение учениками разных способов группового и межгруппового взаимодействия; при этом важно обращать внимание на самостоятельный перенос детьми этих способов работы на другие учебные предметы.
2. Вводя новую форму сотрудничества, необходимо дать ее образец, обсудить с детьми нормы и правила такого взаимодействия.
3. По настоящему образец совместной работы будет освоен детьми только после разбора 2-3 ошибок. Главный принцип разбора ошибок совместной работы состоит в том, чтобы разбирать не содержательную ошибку, а ход взаимодействия.
4. В пределах начальной школы работа в группе не должна продолжаться более 10 минут. Через каждые 7-10 минут работы в группах необходимо переключаться на другие формы организации учебной работы.
5. Особое внимание необходимо обратить на формирование групп. Необходимо учитывать, с одной стороны, личные склонности учащихся, с другой стороны, необходимо подбирать группы так, чтобы в ней не было только одних «слабых» или «сильных» учеников. Самому слабому ученику нужен не столько «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнер.
6. Нецелесообразно заставлять учащихся объединяться. Если ученик хочет работать один, необходимо дать ему такую возможность. Но в ходе обсуждения результатов желательно (если есть на чем) продемонстрировать детям преимущество совместной работы.
7. Для того чтобы сложились работоспособные группы, нужны обычно 2-3 занятия. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но и навсегда закреплять единый состав групп также не рекомендуется.
8. При оценке работы групп следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие качества: терпеливость, доброжелательность, вежливость, приветливость. Оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не давать детям, работавшим вместе, разных оценок.
9. Групповая работа иногда требует перестановки парт. Для такой работы необходимо общее пространство, чтобы дети могли смотреть друг на друга и слышать друг друга.
10. Чаще всего необходимость в групповой работе появляется на втором этапе движения в цикле постановки и решения учебной задачи, когда основной шаг в открытии способа действий уже сделан (в форме дискуссии всего класса) и требуется сделать ряд «небольших» открытий.

**Принципы групповой работы.**

С целью успешного проведения групповой работы важно соблюдать следующие принципы:

1. Учитывать уровень образовательных возможностей учащихся.
2. Учитывать особенности состава группы.
3. Составлять задания исключительно для совместного поиска решения, т. е. справиться с которыми за ограниченное время посильно только в группе.
4. Распределять роли между участниками группы.
5. Организовывать коммуникацию в группе и между группами.
6. Анализировать способ деятельности. Итогом групповой работы должна быть рефлексия учебной деятельности.

**Виды групповой работы.**

Назовем несколько видов групповой работы, которые можно использовать на уроках в начальной школе.

* Работа в парах.
* Мозговой штурм.
* Игра «Продолжи».
* Охота за сокровищами.
* Снежный ком.
* Мозаичная группа или Пазлы.
* Прием «Зигзаг». (Метод пилы).

**Работу в парах** начинаю вводить уже с 1-го класса. Главным в этот период становится выработка умения учащихся договариваться, конструктивно общаться. Для этого знакомлю первоклассников с основными **правилами работы в паре:**

1. работать должны оба;
2. своё несогласие высказывай вежливо;
3. если не понял, переспроси;
4. один говорит, другой слушает.

Перечисленные ***правила работы*** дети изучают в рамках надпредметного курса ***Л.Г. Петерсон* «Мир деятельности*» (1 класс. 1 четверть. Тема: «Учимся дружно. Работа в парах»)*** и применяют их на всех уроках, где встречается парная работа.

Изучаем **правила общения**:

1. при разговоре смотри на собеседника;
2. говори в паре тихо, чтобы не мешать одноклассникам;
3. называй товарища по имени, внимательно слушай ответ, потому что потом будешь исправлять его, дополнять, оценивать.

Объясняю, как следует сидеть за партой, как выражать согласие и возражение, как оказывать помощь и просить о ней. Необходимо также научить школьников проверять друг друга. Проверять можно ответ, ход решения задачи, правильность и красоту письма, домашнее задание и т.д.

Следующий этап – научить тренироваться в парах (таблица сложения, устный счёт, выполнение заданий по вариантам с последующей взаимопроверкой). Далее идёт обсуждение в парах. Это значит говорить по данной теме, ставить вопросы и раскрывать их («Передайте друг другу, о чём я вам только что рассказала»; «Скажи

напарнику, как ты его понял» и т.п.).Следует научить детей правильно задавать вопросы и точно отвечать на них.

При работе в парах младшие школьники приучаются внимательно слушать ответ товарища (ведь они выступают в роли учителя); постоянно готовиться к ответу (для ребёнка важно, чтобы его спросили); учиться говорить, отвечать, доказывать.

Ученик может делать в этот момент то, что в другое время не разрешается – общаться с одноклассником, свободно сидеть. Детям такая работа очень нравится. Ограничение во времени и нежелание отстать от других пар стимулирует первоклассников не отвлекаться и общаться только по теме урока.

\*\*\*Метапредметное занятие по теме **«Учимся работать в парах»,** см. в **приложении 4**.

В третьем классе формирую представление детей о ***диалоге как способе коммуникации***. Ученики на занятии строят правила ведения диалога ***(3 класс. 2 четверть.Тема: «Учимся дружно. Что такое диалог. Правила ведения диалога»).*** После занятия на уроках отрабатываю с детьми умение применять правила ведения диалога и формирую опыт самооценки этого умения на основе применения эталона. Положительный результат ученики могут получить при *системном использовании* эталона на всех предметных уроках.

**Эталон «Учусь вести диалог»**

|  |
| --- |
| Единая тема |
| Смена ролей: А –П |
| взаимопонимание |

Тема данного урока соответствует ФГОС и обеспечивает реализацию одного из важных требований к метапредметным результатам – ***«готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою».[[12]](#footnote-12)***

Диалог – сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Важно учить ребенка вести диалог, формировать культуру диалогической речи: развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самостоятельно, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения. Именно в диалоге проявляется сотрудничество, совместное решение интеллектуальной задачи, а не изолированная работа мысли конкретно каждого ребенка.

В словаре русского языка С.И. Ожегова дано определение слова «диалог» как разговор между двумя лицами, обмен репликами.[[13]](#footnote-13)

Выявленные условия ведения диалога являются важным этапом урока. Данное знание помогает учащимся активно включаться в коммуникативное взаимодействие в позиции автора и в позиции понимающего как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

При отработке условий ведения диалога добавляем следующие п**равила ведения диалога:**

1. любое мнение ценно;
2. ты имеешь право на любую реакцию, кроме невнимания;
3. повернись так, чтобы видеть лицо говорящего;
4. хочешь говорить - подними руку;
5. обращение начинается с имени;
6. критика должна быть тактичной;
7. голос - твой божественный дар, умей им владеть.

Во время диалога особенно важно умение формулировать и задать вопрос, в соответствии с услышанным вопросом строить ответ, подбирать нужную реплику, поддерживать и развивать тему диалога. Поэтому уделяю особое внимание формированию у учащихся умения задавать вопросы различной направленности по одной и той же теме.

Например, для тренировки умения формулировать и задавать вопросы; в соответствии с услышанным вопросом строить ответ, играем в **игру «Вопрос-ответ».** Дети стоят в кругу. У одного из них в руках мяч. Произнеся реплику-вопрос, игрок бросает мяч партнёру. Партнёр, поймав мяч, отвечает на вопрос и перебрасывает его другому игроку, при этом задаёт собственный вопрос и т.д. (“Какое у тебя настроение?” — “Радостное”. “Какую игру ты любишь?” — “Ловишки” и т.д.). Дважды вопрос повторять нельзя. При этом важно поддерживать единую тему, заданную учителем.

Также отмечу важность включение темы данного урока в систему работы с родителями на основе надпредметного курса «Мир деятельности».

**Чем отличается спор от дискуссии?**

Формирование культуры диалогического взаимодействия понимается как ориентация на познание, осознание и преобразование субъекта в процессе его активного взаимодействия с окружающими, является одной из важнейших целей учителя начальных классов в организации учебной дискуссии.

Учебная дискуссия как средство формирования культуры педагогического взаимодействия является формой организации учебной деятельности, содержанием которой является равноправное обсуждение учебной задачи с целью разрешения логического противоречия в процессе сопоставления и взаимного изменения позиций ее участников.

На начальном этапе считаю необходимым объяснить учащимся, в чем разница между спором и дискуссией.

Это принципиально разные понятия. Во-первых, в **споре** цель — доказать правоту, в **дискуссии** — найти истину, решение задачи, выход из ситуации.

Во-вторых, спор направлен на результат, дискуссия — это процесс. Он может быть длительным и изменяющимся. Под влиянием новой информации, аргументов обеих сторон меняется ход обсуждения и даже его предмет. В-третьих, предмет спора обычно конкретный и незначительный, дискуссия же возникает вокруг чего-то глобального и важного. Итак, если обсуждение вопроса с собеседниками плавно перетекает в дискуссию, то, во избежание превращения ее в безрезультатный спор, придерживаемся следующих **правил**:

* Всегда помним о цели дискуссии — найти истину, решение, выход. **Обсуждаем только то, что относится к данному вопросу.** Пустые сожаления, воспоминания, нелепые сравнения мягко прерываю. Не даю обсуждению уходить в сторону от темы. Пресекаю попытки доказать, что кто-то лучше, а кто-то хуже. Стремимся не к победе, а к истине.
* **С уважением отношусь к мнению каждого ученика.** Любое мнение — это точка зрения. Даже отличаясь от моей, она имеет право на существование. Не обижаю ученика, называя его мнение неверным, нелепым, смешным. Пока дискуссия не окончена, любая точка зрения может быть верной. А в конце обсуждения могут оказаться реальными кажущиеся в начале невероятными вещи.
* **Придерживаюсь дружелюбного тона.** Обращаюсь к ученику по имени или другим уважительным способом («мой собеседник, оппонент»).

Часто предлагаю детям на отдельном листке написать тему, которая могла бы быть интересной для одноклассников, спорной, неоднозначной, — то есть могла бы стать предметом обсуждения-дискуссии. Обсуждению самых интересных из них мы посвящаем следующее занятие.

Примеры тем для дискуссии:

- На чем лучше отправиться в путешествие: на корабле или самолете?

- Хорошему или плохому учит нас телевидение?

**Мозговой штурм.**

* Используется для генерации идей.
* Соблюдается жесткий регламент.
* Распределяются роли внутри группы (ведущего, секретаря, хронометриста).
* После выработки коллективного решения внутри группы делаются доклады / сообщения от разных групп.

**Игра «Продолжи».**

Игра основана на выполнении заданий разного рода группой «по цепочке».

Можно использовать на уроках по разным предметам (например, при написании сочинения, на уроке природоведения при составлении рассказа о каком-либо животном, на истории при составлении обзора исторических событий).

**Охота за сокровищами.**

Учитель составляет вопросы.

Вопросы могут требовать как знаний фактов, так и осмысления или понимания.

Учащийся или группа должны ответить на вопросы, используя ресурсы интернета, дополнительную литературу, учебник.

**Снежный ком.**

Работа в группе, которая начинается с решения индивидуального задания. Все учащиеся получают аналогичные задания и самостоятельно выполняют их.

После этого следует работа в парах. В парах учащиеся предлагают свои способы решения данного задания, из которых выбирается лучшее.

Далее две пары объединяются, и работа продолжается в группе из четырех человек, где снова происходит обсуждение решений и выбирается лучшее из них.

В конце работы все учащиеся попадают в одну группу. На этом последнем этапе уже не происходит обсуждения решений, группы делают доклады о своей работе.

**Пазлы.**

Учитель делит тему на несколько частей так, чтобы каждая группа получила бы свою часть темы. Также все группы получают список необходимых источников или сами учебные материалы, с помощью которых они изучают основы предложенной части темы.

После изучения материала или выполнения задания группы переформируются так, чтобы в каждую новую группу попали по 1 человеку от каждой прежней группы.

Каждый член новой группы объясняет своим новым коллегам свою часть темы, основы которой он изучил в составе предыдущей группы и отвечает на заданные вопросы.

В заключение работы делают выводы.

**Прием «Зигзаг». Или метод пилы.**

Учащиеся организуются в группы по 4-5 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты.

Затем ребята, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов».

Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы).

**Поведение учителя во время проведения групповой работы.**

Учитель, работающий на занятиях с малыми группами, может вести себя по-разному:

1. Он может контролировать.
2. Организовывать.
3. Оценивать работу учеников.
4. Участвовать в работе группы.
5. Предлагать участникам разные варианты решений.
6. Выступать в роли наставника, исследователя или источника информации.

А вот чего **не следует** делать учителю, который хочет организовать эффективную групповую работу:

* сидеть за своим столом, проверяя тетрадки;
* воспринимать групповую работу как «законную передышку», когда можно позволить себе выйти из класса;
* уделять все свое внимание одной группе, забывая об остальных;
* исправлять допущенные ошибки (кроме тех случаев, когда ученики просят об этом сами);
* оказывать давление на участников или мешать им высказываться;
* нельзя исправлять или критиковать первые высказывания, даже если они содержат грубейшие ошибки, эту работу должны выполнить ученики в доброжелательной форме;
* нельзя давать слишком категоричных оценок – они действуют на участников подавляюще;
* не следует отвечать на вопрос, если на него может ответить кто-то из учеников;
* и не следует ходить по классу или стоять около учеников в начале групповой работы: ученики часто стесняются высказываться в присутствии учителя. Но ближе к концу обсуждения, когда участники уже разговорились, учитель тоже может включаться в работу: слушать, как идет обсуждение в группах, направлять и поддерживать участников, отвечать на вопросы.

**Принципы выбора заданий для групповой работы.**

1. Задания должны быть такими, чтобы дружная и согласованная работа всех членов группы давала ощутимо лучший результат, чем мог бы получить каждый из участников, если бы работал один.

Целесообразно использовать:

* задания, которые требуют выполнения большого объема работы;
* задания, которые требуют разнообразных знаний и умений, всей совокупностью которых не владеет ни один из детей индивидуально, но владеет группа в целом;
* задания на развитие творческого мышления, где требуется генерировать максимальное количество оригинальных идей;
* задания, требующие принятия решений, непосредственно касающихся будущей деятельности данной группы.

1. Содержание работы должно быть интересно детям.
2. Задания должны быть доступны детям по уровню сложности.
3. Задания должны быть проблемными, создавать определенное познавательное затруднение, предоставлять возможность для активного использования имеющихся знаний.[[14]](#footnote-14)

Одним из важнейших компонентов в понимании групповой работы является представление об **ИГРЕ**. Групповая работа – это, прежде всего, ***игра*** (игра в обучение, игра в организацию, игра в мышление). Кто не играет – тот остаётся за бортом группы, даже если и сидит вместе со всеми в кружке. Как и в любой игре, здесь есть свои правила. Любой, кто думает, что групповая работа на учебном занятии – всего лишь особая форма развлечения и соблюдать правила не так уж и важно, например, что можно не самоопределяться, не уточнять цель, не стараться понять точку зрения других, не аргументировать свою точку зрения, не рефлексировать и т.д. – проигрывает.

Азарт этой игре придаёт сложность и неординарность задания: решение проблемных ситуаций, проектирование различных мероприятий, решение неординарных задач. Групповая работа актуальна в ситуации, когда ребенок сталкивается с нехваткой (избытком) информации для решения поставленной проблемы или ребенок оказывается в ситуации выбора мнения, подхода, варианта решения и т.п. Эти и другие подобные цели, где актуальность групповой формы работы создаётся актуальностью ожидаемого результата, обычно не требует специальных усилий для организации групп.

Учитель планирует групповую работу в учебной (внеучебной) деятельности и предлагает её учащимся. Цели групповой работы должны быть открыто объявлены преподавателем и объяснены самым тщательным образом, от этого зависит самоопределение учащихся, и в первую очередь, серьёзность их намерения «играть» в групповую работу. Если учащиеся принимают предложение - начинается организация групповой работы. Если учащиеся не принимают предложение, это не следует расценивать как невежество с их стороны, а как «не очень удачный игровой ход», (в процессе рефлексии учитель выявит причины этого и сделает другой, более удачный ход).

**Работа организатора групповой работы.**

Перед началом образования групп педагог должен подчинить процесс группообразования как минимум двум установкам:

***первое:*** у учащихся должна быть ориентация на ***мыслительную работу*** и только на неё, всё, что мешает ей, должно быть исключено;

***второе:*** при любых вариантах образования группы позиция организатора должна быть ***внешней*** по отношению к группе. Что даст возможность организатору рефлексировать, оценивать, контролировать нормы групповой работы.

В процессе образования групп учащиеся начинают самоопределяться к будущей работе.

**Группы могут различаться:**

* по типу работы, т.е. одна группа проектирует, другая проводит исследование, третья решает проблему;
* по теме работы;
* по уровню сложности задания. В этих случаях самоопределение участника, выбирающего группу, сразу привязывается к содержанию мыслительной работы.

То, каким образом протекает процесс образования группы, сильно влияет на запуск будущей мыслительной работы. Здесь необходимо учитывать ряд важных факторов. Как правило, необходимо **произвести максимум возможных изменений состояния** учащихся, что обычно достигается с помощью:

* жёсткой регламентации времени на группообразование;
* смены партнёров по обсуждению (обычно вводится норма количества участников на одну группу: 7-8 человек, не более);
* смены места расположения учащегося в классе;
* изменения конфигурации рабочих мест (сдвигание парт, перестановка стульев);
* подчинение формы организации рабочего пространства исключительно одной цели – удобству обсуждения;
* нормирования будущей работы;
* особой чёткости и внятности операционных команд, отдаваемых преподавателем;
* разделения преподавателем момента внеорганизационного объяснения целей и задач групповой работы, момента начала выполнения учащимися точных процедур по образованию групп и по запуску работы в них, момента окончания работы групп, момента слушания (просмотра) результатов работы каждой группы, момента организации (в случае необходимости) дискуссии по предложенным групповым решениям, момента подведения итогов (вывода, рефлексии по проделанной работе) и т.д.

Которые помогли бы вооружить их жизненно важными умениями. Деловая игра как раз такого рода работа педагога с группой.

Работа участников группы:

Каждый участник группы должен работать в условиях эффективного сотрудничества, для этого, как минимум, следует усвоить нормы сотрудничества (это кропотливая работа, которая проводится в системе). Среди них можно выделить умения доказывать выдвинутое положение, убеждать оппонента, опровергать его мнение, противостоять уловкам противника, формулировать вопросы, делать необходимые выводы, регулировать своё поведение сообразно требованиям морали. Все перечисленные компоненты являются структурными элементами **спора.** Спор играет немаловажную роль в жизни ребёнка, так как спор способствует познанию, развитию мышления, внимания, памяти, а также формированию культуры речевого общения. Народная мудрость гласит: «Истина рождается в споре».

**Методический аспект спора (в группе).**

Как показывает практика, большинство учащихся во время спора ведут себя не совсем корректно по отношению к оппоненту (ссорятся, кричат друг на друга, даже обзываются, отвлекают внимание участников спора от предмета спора (вызывает негативную эмоциональную реакцию). Некоторые торопятся побыстрее закончить спор (испытывают затруднение в подборе весомых аргументов или хотят одержать победу в споре, надеясь на первенство во времени, а не поиск истины). Многие школьники не умеют выслушивать оппонента спокойно, не перебивая, хотя это одно из непременных условий культуры спора. Многие не умеют логически правильно сформулировать определение, понятно для окружающих. Приведённые примеры свидетельствуют о недостаточном уровне развития культуры спора.

В начальной школе необходима система работы, направленная на формирование умения конструктивно спорить. Под умением конструктивно спорить следует понимать совокупность умений доказывать, опровергать, задавать вопросы и отвечать на них, композиционно правильно выстраивать высказывание. Соблюдать культуру речевого поведения. Определять и использовать невербальные средства общения (знаковая символика).

Система работы по формированию **умений конструктивно спорить** предполагает:

* необходимость и достаточность сведений: о споре (его отличии от ссоры); об аргументах, как составляющих доказательства; этикет общения…
* основные умения: правильно определять предмет спора; осуществлять доказательство, опровержение высказанной точки зрения; задавать вопросы и отвечать на них; правильно оформлять высказывание; делать вывод, соблюдая при этом этические нормы общения;
* вспомогательные умения: развитие дикции, интонационной выразительности, внимания, мышления (особенно логического), умения слушать, определять настроение оппонента по невербальным средствам общения (мимике, жестам, положению тела).

При правильной организации работы по формированию культуры спора в начальной школе, дети усваивают следующие понятия:

**доказательство** – это обоснование истинности чего-либо;

**опровержение** – обоснование ложности чего-либо;

**аргумент, контраргумент, тезис, истина**– составляющие доказательства.

Когда и как следует начинать работу по формированию культуры *конструктивного спора*? Чем раньше, тем лучше, в начальной школе уже с первого класса во время занятий использовать тексты – коллизии, содержащие элементы спора, создавать специальные ситуации спора, привлекать учащихся к рефлексии. С целью лучшего осознания учащимися особенностей конструктивного спора использовать следующие вопросы:

* Можно ли после такого спора остаться друзьями? Почему?
* Достигнута ли цель спора? Почему?
* Какие правила спора (не) были нарушены?
* Понятно ли оформлен результат?
* Кто прав в споре? Докажи! и т.п.

На начальном этапе в тренинговом порядке, полезно проводить игровые формы работы: инсценирование фрагментов сказок; игровые приёмы: «Потерялся аргумент к тезису», «Подбери подходящий аргумент для опровержения версии» (игра: «собери ягоды в корзинку» - где «ягоды» и есть аргументы).

В процессе такой работы желательно создать **«Свод хороших правил»** для совместной работы. Будет лучше, если дети сами постепенно откроют эти правила для себя, от организатора требуется система работы в этом направлении. Правила взаимодействия универсальны для всех форм работы:

* каждый имеет право выбора места, партнёра, задания;
* каждый имеет право высказаться;
* уметь понятно выражать свою мысль (сначала про себя, потом вслух) – это дисциплинирует мысль;
* уметь слушать: не перебивать говорящего, уметь задать вопрос на понимание: «Я правильно понял, что…?», правильно адресуя его;
* обязательно надо заявить о желании высказаться (правило поднятой руки);
* любая точка зрения имеет право быть;
* доказывать свою точку зрения;
* согласовать мнения и принять единую точку зрения, в случае невозможности этого, иметь право на индивидуальность вкуса;
* не отвергать, а обдумывать услышанное (задать вопрос на понимание);
* при оценивании другого обязательно оценивать себя;
* соблюдать этикет общения (доброжелательность, пауза в случае несогласия, умение сдерживать себя, благодарить за высказанную точку зрения, даже за критику и т.п.);
* понимать то, что каждый имеет право на ошибку;
* уметь видеть состояние партнера (чувство эмпатии).

Открытые в первые дни нормы сотрудничества, используются детьми в ходе всей работы и учёбы в начальной школе.

При правильно организованной групповой работе формируется целый комплекс коммуникативных универсальных учебных действий.[[15]](#footnote-15)

**Советы учителю.**

В заключение несколько советов учителю по организации групповой работы:

* нельзя принуждать к общей работе детей, которые не хотят вместе работать;
* следует разрешить отсесть в другое место ученику, который хочет работать один;
* групповая работа должна занимать не более 15-20 минут в I – II классах, не более 20-30 минут – в III – IV классах;
* нельзя требовать в классе абсолютной тишины, так как дети должны обменяться мнениями, прежде чем представить «продукт» совместного труда. Пусть в классе существует условный сигнал, говорящий о превышении допустимого уровня шума (обыкновенный колокольчик);
* нельзя наказывать детей лишением права участвовать в совместной работе.

В групповой работе нельзя ожидать быстрых результатов, все осваивается практически. Не стоит переходить к более сложной работе, пока не будут проработаны простейшие формы общения. Нужно время, нужна практика, разбор ошибок. Это требует от учителя терпения и кропотливой работы.

\*\*\*Приведу в качестве примера применения групповой работы урок развития речи (русский язык) по теме **«Сочинение-описание (подготовительный этап)»** (см. **приложение 5**).

После использования групповой работы в течение полутора лет моим второклассникам была предложена **анкета** «Я и групповая работа» с вариантами ответов: **4** - «полностью согласен»; **3** - «скорее согласен, чем нет»; **2** - «скорее не согласен»; **1** - «не согласен».

* Я считаю, что работать в группах интересно.
* Умение работать в парах, группах пригодится мне в жизни.
* Я люблю высказывать своё мнение.
* Я умею высказывать свое несогласие вежливо.
* Я умею принимать мнение других людей.

Проанализировав анкеты, я сделала **вывод** о том, что большинство детей любят высказывать своё мнение, считают групповую работу интересной, а умение работать в парах, группах пригодится им в жизни. Но для некоторых учеников пока трудно высказывать свое несогласие вежливо, сложно принимать мнение других людей. Эта анкета помогла мне сформулировать задачи моей будущей работы.

\*\*\*Результаты анкетирования представлены в приложении (см. **приложение 8**).

* 1. **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Одним из видов групповой урочной и внеурочной работы является **проектная деятельность**, которая позволяет учащимся применить коммуникативные универсальные учебные действия, а учителю проверить их сформированность. Работа над проектами начинается с первого класса и продолжается на протяжении всего обучения в школе. Под моим руководством дети выполнили проекты: информационно-исследовательский проект **«Я хочу жить в чистом городе»** (4 класс), творческий проект **«Азбучная библиотечка»** (1 класс), информационно-исследовательский проект **«Бенефис одного экспоната»** (2 класс), информационно-исследовательский проект **«Древние славянские символы в современной молодежной среде»** (актив музея, 10 кл.). Результаты всех проектов были представлены на «Защите проектов», проект «Древние славянские символы в современной молодежной среде» был опубликован в журнале «Юный краевед».[[16]](#footnote-16) В процессе работы над проектом «Я хочу жить в чистом городе», ученики 4 класса отвечали на вопрос «Как сделать наш город, планету чище». Ученики представили свой проект в форме известной телепередачи «В мире людей», показывая естественную среду обитания человека. Членам жюри так понравилась защита проекта, что они попросили ребят выступить на педагогическом совете.

**Пример защиты проекта**

1. На сцене лавочка, у лавочки стоит урна и накидано много мусора, летает пакет (пакет нанизан на нитку, дети с двух сторон поднимают и опускают нитку). Звучит музыка из передачи «В мире животных». На переднем плане телевизор:

*Читает ученик, подражая голосу Н.Н. Дроздова:*

-Здравствуйте уважаемые телезрители, в эфире передача «В мире людей». Всю жизнь я вам рассказывал о растениях и животных, но никогда раньше я не говорил с вами о самом совершенном творении матери природы – о человеке. Сегодня главный герой нашей программы - Грязнуля обыкновенный, сейчас вы видите сферу обитания этих чумазиков.

По сцене прогуливаются дети, кидают мусор, один ученик сидит на лавочке, грызет семечки.

- А теперь давайте вместе поразмышляем, что же происходит с нами и вокруг нас, на что мы закрываем глаза и не хотим замечать. И вот эта программа о том, как остаться человеком в мире людей.

Выходит на сцену старушка, собирает мусор в урну.

*Старушка:*

-И как неприятно по парку гулять,

Когда под ногами обертки шуршат,

Когда под ногами не травка - цветочки,

А банки и битых бутылок кусочки.

Пакет этот больше не будет летать

(пакет кладет в урну),

Коли он в урне будет лежать.

Вот урна стоит, и не одна,

Мусору домом будет она.

Старушка подходит к плакату «У мусора есть свой дом», снимает платок, дети собирают мусор в урну.

*Старушка:*

-Мы сделали этот плакат в надежде на то, что жители города Новомичуринска все-таки возьмут за правило не мусорить на улицах родного города.

Дети строятся на сцене, каждый произносит лозунг:

-Мусорить стыдно!

-Держи свой город в порядке!

-Чистота дело рук каждого!

-Сам свой мусор убирай, никому не оставляй!

-Мы любим свой город, мы ценим его!

Не можем понять мы только одно:

В доме своем мы чистюли,

Выходим на улицу - нет.

Или домом своим не считает

Город свой человек?

- Давайте других и себя уважать,

**(хором) Город беречь, чистоту соблюдать!**

- У мусора есть свой дом!!!! (ученик показывает на плакат)

2. Выступает следующий ученик:

- Тема нашего проекта: **«Я хочу жить в чистом городе».** Цель: Обратить внимание на ЭТО (ученик указывает на фото в презентации, сделанное в нашем городе). Мы взяли интервью у работника ЖКХ о том, какие меры принимаются по устранению мусора с улиц нашего города.

*Ученик рассказывает о беседе с сотрудником жилищно-коммунального хозяйства.*

3. Выступление о вывозе мусора из города и о нарушителях, которые выносят мусор в неположенное время, **демонстрация фильма (**фильм о нарушителях**)**.

4. Сообщение о городской свалке.

Ребенок в костюме рыцаря рассказывает о том, как устроена городская свалка (костюм сделан из картона, т.е. из материала, который должен был отправиться на свалку).

-Коль руки есть и голова,

Смекалки чуточку, едва,

Ты сможешь сам на Новый год

Волшебным рыцарем стать, вот!

-Чтобы свалка не росла слишком быстро, подумайте, перед тем как выбросить что-то, а нельзя ли этот предмет использовать еще раз. Например, мы сделали много различных поделок из предметов, которые предполагали выкинуть, и новогодние костюмы из картона и ненужных вещей.

Демонстрация поделок, выполненных из ненужных вещей, мусора (пластиковые бутылки, газеты, картон и т.д.)

5. Сообщение о том, почему раньше мусора было меньше.

6. Сообщение о том, сколько лет пролежит мусор на свалках.

Работая над проектом **«Азбучная библиотечка»,** первоклассники написали про буквы маленькие стишки, вместе с родителями сделали книжки-малышки для каждой буквы алфавита и подарили их будущим первоклассникам. А работая над проектом «**Бенефис одного экспоната»** во втором классе, тщательно изучили многие предметы школьного этнографического музея **«Славянка»** и теперь могут помогать мне в проведении экскурсий для учащихся и гостей нашей школы. Во время работы над проектом «**Древние славянские символы в современной молодежной среде»** выяснилось, что современные молодые люди покупают одежду, украшения с изображением древних славянских символов, потому что это модно (см. **приложение 9**).

**Как обеспечить эффективность проектной деятельности учащихся?**

Для того чтобы создать условия для эффективной самостоятельной творческой проектной деятельности обучающимся необходимо:

**1. Провести подготовительную работу.**

Приступая к работе, обучающийся должен владеть необходимыми знаниями, умениями и навыками (стартовые ЗУН) в содержательной области проекта. Новое знание для обучающихся в ходе проекта учитель может дать, но в очень незначительном объеме и только в момент его востребованности обучающимися. Учащемуся понадобятся до определённой степени сформированные специфические умения и навыки проектирования для самостоятельной работы.

Формирование специфических умений и навыков самостоятельной проектной деятельности целесообразно проводить не только в процессе работы над проектом, но и в рамках традиционных занятий, когда они осваиваются поэтапно как общешкольные (надпредметные).

В рамках традиционных занятий используются специальные организационные формы и методы, уделяется отдельное внимание в канве урока. Например, проблемное введение в тему урока, постановка цели урока совместно с учащимися, совместное или самостоятельное планирование выполнения практического задания, групповые работы на уроке, в том числе и с ролевым распределением работы в группе, самоанализ и самооценка, рефлексия.

Следующие **умения** и **навыкипроектной деятельности** нужно формировать в процессе работы над проектом или вне его:

а) мыследеятельностные: выдвижение идеи (мозговой штурм), проблематизация, целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы, постановка вопроса (поиск гипотезы), формулировка предположения (гипотезы), обоснованный выбор способа или метода, пути в деятельности, планирование своей деятельности, самоанализ и рефлексия;

б) презентационные: построение устного доклада (сообщения) о проделанной работе, выбор способов и форм наглядной презентации (продукта) результатов деятельности, изготовление предметов наглядности, подготовка письменного отчёта о проделанной работе;

в) коммуникативные: слушать и понимать других, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы, находить консенсус;

г) поисковые: находить информацию по каталогам, контекстный поиск, в гипертексте, в Интернет, формулирование ключевых слов;

д) информационные: структурирование информации, выделение главного, приём и передача информации, представление в различных формах, упорядоченное хранение и поиск;

е) проведение инструментального эксперимента: организация рабочего места, подбор необходимого оборудования, подбор и приготовление материалов (реактивов), проведение собственно эксперимента, наблюдение хода эксперимента, измерение параметров, осмысление полученных результатов.

Каждый проект должен быть **обеспечен** всем необходимым:

•   материально-техническое и учебно-методическое оснащение,

•   кадровое обеспечение (дополнительно привлекаемые участники, специалисты),

•   информационные ресурсы (фонд и каталоги библиотеки, Интернет, CD-Rom аудио и видео материалы и т.д.).

•   информационно-технологические ресурсы (компьютеры и др. техника с программным обеспечением),

•   организационное обеспечение (специальное расписание занятий, аудиторий, работы библиотеки, выхода в Интернет),

•   отдельное от урочных занятий место (не ограничивающее свободную деятельность помещение с необходимыми ресурсами и оборудованием — медиатека).

При этом разные проекты потребуют разное обеспечение. Все виды требуемого обеспечения должны быть в наличии до начала работы над проектом. В противном случае за проект не надо браться, либо его необходимо переделывать, адаптировать под имеющиеся ресурсы. Недостаточное обеспечение проектной деятельности может свести на нет все ожидаемые положительные результаты.

**2. Учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.**

Важно помнить, интерес к работе и посильность во многом определяют успех. В рамках проектной деятельности предполагается, что проблемный вопрос предлагают учащиеся. Но в условиях начальной школы допустимо представление вопроса учителем или помощь ученикам во время его формулирования.

**3. Обеспечить заинтересованность детей в работе над проектом — мотивацию.**

Мотивация является незатухающим источником энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности. Для этого нужно еще на старте педагогически грамотно сделать погружение в проект, заинтересовать проблемой, перспективой практической и социальной пользы. В ходе работы включаются заложенные в проектную мотивационные механизмы.

**4. Внимательно относиться к выбору основополагающего вопроса проекта.**

Весь проект имеет какой-либо основополагающий вопрос. Если этот вопрос интересен учащимся, то и проект будет успешен. Иначе говоря, вот откуда значимость проблемы для обучающихся. При необходимости его нужно корректировать.

**5. Создавать группу не более 5 человек.**

Для работы над проектом класс разбивается на группы. Оптимально создавать группу не более 5 человек. Каждая из этих групп будет работать над одним из подвопросов, так называемым «проблемным вопросом». Этот вопрос словно гипотеза, только в отличие от гипотезы он имеет другую структуру. Гипотеза имеет вид «если… то», а проблемный вопрос не может содержать в себе предполагаемого ответа или новых терминов. Но он сужает рамки проекта для данной группы до размеров их части работы. Например, в проекте «Смеху все возрасты покорны» основополагающий вопрос – «Где живет смех?». А проблемные вопросы уже задают направление для деятельности групп. Например, одна из групп может работать с вопросом «Какие произведения являются юмористическими?». Цель работы данной группы – определить, что такое юмористическое произведение, их виды. Другая группа работает с вопросом «Почему нам нравятся юмористические произведения?». Цель работы данной группы – провести опрос среди детей и взрослых на тему «Если Вам нравятся юмористические произведения, то почему?». Третья группа работает с проблемным вопросом «Кто умеет веселиться?». В их задачу входит поиск авторов, способных писать веселые произведения.

**6. Учитывать возможность учебных предметов для реализации проектной деятельности.**

Относительно низкую эффективность реализации проектной деятельности учащихся имеют такие предметы, как родной язык, литературное чтение, математика. Поскольку систематическое построение учебной программы – условие высокого качества знаний «на выходе» – диктует жесткий отбор форм и методов обучения. Реализация проектной деятельности по этим дисциплинам лучше всего происходит во внеклассной деятельности, особенно в форме межпредметных проектов.

Наибольшую эффективность имеют такие учебные предметы, как окружающий мир (природоведение), иностранные языки, информатика, изо, технология. Преподавание данных дисциплин не только допускает, но и требует введения метода проекта как в классно-урочную, так и во внеурочную деятельность учащихся.

**7. Учесть и избежать «подводных камней».**

Первая опасность – подменить деятельность выполнением задания, сделать многое за детей, перепоручить родителям. Чтобы этого не случилось, учителю необходимо работать в стиле педагогической поддержки.

Например, во время работы над ошибками учитель предлагает детям подумать, каковы причины ошибок в написании безударных гласных, проверяемых ударением. Выписав типичные ошибки на доску, учитель помогает детям увидеть их проблемы: кто-то не всегда верно подбирает родственные слова, кто-то затрудняется в выделении корня, кто-то, подбирая однокоренные слова, не замечает, что гласный в проверочном слове не в сильной позиции.

Далее учитель предлагает детям найти пути решения этих проблем. Что можно придумать, предложить, сделать? «Если мы найдем выход, идею, придумаем то, что поможет нам решить проблему, и сделать то, что придумали – это будет наш проект. (Далее рассказывает о сущности понятия «проект»). Учитель предлагает «мозговой штурм»: разделившись на группы, всерьез подумать, что можно сделать, при этом обязательно выслушать всех, обсудить все предложения. Можно выделить группу экспертов – они выберут из предложенных проектов один для реализации.

Найти идею – самое главное и самое трудное. Если дети затрудняются, учитель сам предлагает 1-2 предложения в группах (например, составить словарик родственных слов, создать наглядное пособие с передвижными частями слов, сочинить стихи рифмовки на поверочные слова, сделать бланк карточек, настольную игру и др.).

Дети, оттолкнувшись от идеи учителя, предлагают свое или обсуждают предложенное, разворачивая замысел, часто меняя его. Учитель поддерживает инициативу детей, привлекает к обсуждению, к совместной работе.

После того, как эксперты выбрали конкретный проект, дети придумывают ему «рекламное» название, например, «Банк моих проверочных слов» или «Банк МПС», игра «Домино корней» и т.д.

Затем учащиеся составляют «звездочку обдумывания», т.е. графическое изображение проекта, в центре которого в прямоугольнике – название проекта. В прямоугольниках вокруг центрального прямоугольника - ответы на вопросы: для кого будем делать проект, кто будет делать, с кем, когда, из чего и т.д. Таким образом, в «звездочке» фиксируются цели, этапы проекта, распределение работы и др.

Далее учитель организует реализацию замысла, поддерживает самостоятельность ребят, их сотрудничество, помогает подготовить защиту проекта. На заключительном этапе необходимо оценить на только продукт проекта, но и саму деятельность: что помогало, что в работе понравилось, что надо было изменить в совместной работе.

Вторая опасность – при выполнении исследовательского проекта не превратить проект в реферат.

Конечно, исследовательский проект предполагает изучение каких-либо научных работ, грамотное изложение их содержания. Но проектант должен иметь собственную точку зрения на рассматриваемое явление, собственный угол зрения, под которым он будет рассматривать реферируемые источники.

Третья опасность – переоценка результата проекта и недооценка его процесса.

Это связано с тем, что оценка дается по результатам презентации, а презентуется именно результат проекта. Чтобы оценка балы максимально объективной и разносторонней, необходимо внимательно отнестись к составлению и последующему анализу отчета учащегося или портфолио проекта («проектной папке»). Грамотно составленный отчет (портфолио) характеризует ход проекта, когда сам проект уже завершен.

**Как подготовить детей к проектно-исследовательской деятельности?**

Приступая к созданию проекта, обучающийся должен владеть:

•    необходимыми знаниями, умениями и навыками (*стартовыми ЗУНами*) в содержательной области проекта;

•    специфическими умениями и навыками проектирования для самостоятельной работы.

В 1-ом классе основное внимание стоит уделить развитию умений и навыков проектирования и исследовательской деятельности (ОУУН), привитию интереса к познавательной деятельности, расширению детского кругозора. Эти умения затем совершенствуются в последующих классах.

Формирование ОУУН осуществляю в рамках урочной и внеурочной деятельности.

В рамках традиционных учебных занятий использую:

•    проблемное введение в тему урока;

•    постановку цели и задач урока совместно с учащимися;

•    совместное или самостоятельное планирование выполнения практического задания;

•    групповые работы на уроке, в том числе и с ролевым распределением работы в группе;

•    выдвижение идеи (мозговой штурм);

•    постановку вопроса (поиск гипотезы);

•    формулировку предположения (гипотезы);

•    обоснованный выбор способа выполнения задания;

•    составление аннотации к прочитанной книге, картотек;

•    поиск дополнительной литературы;

•    подготовку доклада (сообщения);

•    самоанализ и самооценку, рефлексию;

•    поиск альтернативных способов решения проблемы и т.п.

Используя материал уроков, особое внимание уделяю развитию приемов логического мышления, навыков устной и письменной речи. Развитие приемов логического мышления осуществляется поэтапно в следующей последовательности:

•   оперирование признаками предметов (выделение признаков предметов, сравнение двух и более предметов, узнавание предметов по данным, выделение общих и отличительных признаков, выделение существенных и несущественных признаков, выделение главного);

•   классификация (словесная характеристика классов в готовой классификации, отнесение объекта к классу, выбор основания для классификации, деление объектов на классы, систематизация);

•   определение понятия через род и видовое отличие (отнесение объектов к роду, учет соразмерности определений, формулировка определений и объяснение понятий);

•   доказательство и рассуждение (использование логических связок и слов, простейшие умозаключения).

Например:

*1. Выделение признаков.*

а) Какую форму имеет фигура? Почему эта фигура является треугольником?

б) Назовите признаки числа 27.

в) Назовите признаки весны.

г) Назовите признаки слова «карандаш».

*2. Сравнение двух и более предметов.*

а) Чем похожи слова: кит и кот? Чем они отличаются?

б) Найдите общие и отличительные признаки чисел: 5 и 50?

в) Назовите общие признаки кошки и собаки.

*3. Выделение существенных признаков:* назовите существенный признак карандаша и т.д.

*4. Классификация.*

а) На какие три группы можно разделить слова: мама, ведро, дуб, пень, окно, ель, чашка, солнце, папа.

б) На какие две группы можно разделить числа: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10?

в) Назови каждую группу одним словом:

Татьяна, Ольга, Анна, Юлия.

Понедельник, вторник, четверг, суббота.

2, 4, 6, 8.

г) Продолжи начатое перечисление и назови группу одним словом:

грабли, лопата, ….; зима, весна, …; 1, 3, 5, … .

*5. Родо-видовые отношения.*

а) Найди пары подходящих слов по образцу: тополь – дерево; один – число; существительное – часть речи.

б) Чего больше: ежей или животных?

в) Игра по типу «Рыбы, птицы, звери».

г) Закончи предложение:

Хлебница – эта посуда для … .

Глагол – это часть речи, которая … .

Четное число – это число, которое … .

д) В каждом предложении поменять местами подлежащее и сказуемое. Определить, какое из новых предложений будет верным.

Щенок – это маленькая собака.

Щенок – это детеныш собаки.

*6. Простейшие умозаключения.*

Закончи предложение:

Все березы – деревья. Все деревья – растения. Значит, …

Названия городов – имена собственные. Имена собственные пишутся с большой буквы. Следовательно, …

На уроках русского языка, риторики дети учатся составлять тексты различных видов (текст-повествование, текст-описание, текст-рассуждение), овладевают основами оратора, навыками подготовки устного и письменного сообщения.

Формирование умений и навыков проектной деятельности можно осуществлять и в рамках проведения консультаций, проектной деятельности.

Например:

**Примерное планирование консультативных занятий в проектной группе**

| ***Этап*** | ***Тема консультации*** |
| --- | --- |
| Планирование деятельности | 1. Как работать в команде? Ролевая игра «Необыкновенный аквариум». Распределение ролей в группе. 2. От проблемы к цели (ситуация, проблема, задачи, ресурсы). Определение источников информации, способов сбора и анализа информации, вида продукта и возможных форм презентации результатов проекта. 3. Планирование деятельности в рамках текущего проекта. 4. Алгоритм работы со справочной литературой и каталогами, правила поиска информации в сети Интернет. |
| Осуществление деятельности по решению проблемы | 1. Способы первичной обработки информации, ее хранения. 2. Основы логики: анализ, синтез, классификация, сравнение, аналогия, обобщения, умозаключения. Анализ информации. 3. Доказательство. Опровержение. Дискуссия. Представление позиции. 4. Формирование проектной папки по проблеме. |
| Презентация результатов | 1. Оформление проектной папки. 2. Планирование публичного выступления. Знакомство с памяткой «Как подготовиться к публичному выступлению». 3. Как лучше подготовить презентацию продукта? Сценарий презентации. 4. «Репетиция, репетиция, репетиция!» |
| Оценка результатов и процесса проектной деятельности | 1. Эталон. Оценка. Отметка. Самооценка. 2. Анализ результатов и качества выполнения проекта. Оценка продвижения учащегося в рамках проекта и оценка продукта. 3. Способы преодоления трудностей. 4. Подведение итогов работы проектной группы (пожелания, замечания, планирование). Работа с рабочими листами «портфолио проекта». |

**Организация работы над проектами**

Как и любая деятельность, проектная деятельность имеет свои этапы. Ниже представлена таблица, в которой раскрываются цели и задачи каждого этапа, содержание деятельности педагогов, учащихся и их родителей.

| **Этапы работы над проектом** | **Цели и задачи** | **Деятельность учителя** | **Деятельность учащихся** | **Деятельность родителей** |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1. Погружение в проект | *Цель –* подготовка учащихся к проектной деятельности.  *Задачи:*  – определение проблемы, темы и целей проекта в ходе совместной деятельности педагога и обучающихся;  – создание группы (групп) учащихся для работы над проектом. | Отбирает возможные темы и предлагает их учащимся.  Побуждает у учащихся интерес к теме проекта.  Помогает сформулировать:  •  проблему проекта;  • сюжетную ситуацию;  •  цель и задачи.  Мотивирует учащихся к обсуждению, созданию проекта.  Организует поиск учащимися оптимального способа достижения поставленных целей проекта.  Помогает в анализе  и синтезе, наблюдает,  контролирует.  Консультирует учащихся при постановке цели и задач, при необходимости корректирует их формулировку.  Формирует необходимые  специфические умения  и навыки. | Осуществляют вживание в ситуацию.  Обсуждают тему проекта, предмет исследования с учителем.  Получают дополнительную информацию.  Определяют свои потребности.  Принимают в составе группы (или самостоятельно) решение по поводу темы (подтем) проекта и аргументируют свой выбор.  Осуществляют:  •  анализ ресурсов и поиск оптимального способа достижения цели проекта;  • личностное присвоение проблемы.  Формулируют (индивидуально или в результате обсуждения в группе) цель проекта. | Помогают в выборе тематического поля, темы; в формулировке проблемы, цели и задач проекта.  Мотивируют детей. |
| 2. Планирование деятельности | *Цель –* пооперационная разработка проекта с указанием перечня конкретных действий и результатов, сроков и ответственных.  *Задачи:*  – определение источников информации, способов сбора и анализа информации, вида продукта и возможных форм презентации результатов проекта, сроков презентации;  – установление процедур и критериев оценки результатов и процесса;  – распределение задач (обязанностей) между членами группы. | Направляет процесс поиска информации учащимися (при необходимости помогает определить круг источников информации, рекомендует экспертов).  Предлагает учащимся:  •  различные варианты и способы хранения и систематизации собранной информации; • организовать группы;  •  распределить роли в группах;  •  спланировать деятельность по решению задач проекта;  •  продумать возможные формы презентации результатов проекта;  •  продумать критерии оценки результатов и процесса.  Формирует необходимые  специфические умения  и навыки.  Организует процесс контроля (самоконтроля) разработанного плана деятельности и ресурсов. | Осуществляют:  •  поиск, сбор, систематизацию и анализ информации;  • разбивку на группы;  •  распределение ролей в группе;  •  планирование работы;  •  выбор формы и способа презентации предполагаемых результатов;  •  принятие решения по установлению критериев оценивания результатов и процесса.  Продумывают продукт групповой и/или индивидуальной  деятельности на данном этапе.  Проводят оценку (самооценку) результатов данного этапа работы. | Консультируют в процессе поиска информации.  Оказывают помощь в выборе способов хранения и систематизации собранной информации, в составлении плана предстоящей деятельности. |
| 3. Осуществление деятельности по решению проблемы | *Цель –* разработка проекта.  *Задачи:*  – самостоятельная работа учащихся по своим индивидуальным или групповым задачам проекта.  – промежуточные обсуждения полученных данных в группах, на консультациях (на уроках и/или во внеурочное время). | Наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью, отвечает на вопросы учащихся.  Контролирует соблюдение правил техники безопасности.  Следит за соблюдением временных рамок этапов деятельности. | Выполняют запланированные действия самостоятельно, в группе или в комбинированном режиме.  При необходимости консультируются с учителем (экспертом).  Осуществляют промежуточные обсуждения полученных данных в группах. | Наблюдают.  Контролируют соблюдение правил техники безопасности.  Следят за соблюдением временных рамок этапов деятельности.  Оказывают помощь в сборе информации, оформлении материалов и портфолио проектной деятельности. |
| 4. Оформление результатов | *Цель –* структурирование полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков.  *Задачи:*  – анализ и синтез данных;  – формулирование выводов. | Наблюдает, советует,  направляет процесс анализа.  Помогает в обеспечении проекта.  Мотивирует учащихся, создает чувство успеха; подчеркивает социальную и личностную важность достигнутого. | Оформляют проект,  изготавливают продукт.  Участвуют в коллективном анализе проекта, оценивают свою роль, анализируют выполненный проект, выясняют причины успехов, неудач.  Проводят анализ достижений поставленной цели. Делают выводы. | Наблюдает, советует.  Помогает в обеспечении проекта.  Мотивирует учащихся, создает чувство успеха. |
| 5. Презентация результатов | *Цель –* демонстрация материалов, представление результатов.  *Задачи:*  – подготовка презентационных материалов;  – подготовка публичного выступления;  – презентация проекта. | Организует презентацию.  Продумывает и реализует взаимодействие с родителями.  При необходимости консультирует учащихся по вопросам подготовки презентации и оформления портфолио.  Репетирует с учениками предстоящую презентацию результатов проектной деятельности.  Выступает в качестве эксперта.  Принимает отчет:  •  обобщает и резюмирует полученные результаты;  •  подводит итоги обучения;  •  оценивает умения: общаться, слушать, обосновывать свое мнение, толерантность и др.;  •  акцентирует внимание на воспитательном моменте: умении работать в группе на общий результат и др. | Выбирают (предлагают) форму презентации.  Готовят презентацию.  Продолжают оформлять портфолио.  При необходимости консультируются с учителем (экспертом).  Осуществляют защиту проекта.  Отвечают на вопросы слушателей.  Демонстрируют:  •  понимание проблемы, цели и задач;  •  умение планировать и осуществлять работу;  •  найденный способ решения проблемы;  •  рефлексию деятельности и результата.  Выступают в качестве эксперта, т.е. задают вопросы и высказывают критические замечания (при презентации других групп \ учащихся) на основе установленных критериев оценивания результатов и процесса. | Консультируют в выборе формы презентации.  Оказывают помощь в подготовке презентации.  Выступают в качестве эксперта. |

**Обеспечение заинтересованности детей в работе над проектом**

Мотивация является незатухающим источником энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности. Для этого нужно еще на старте педагогически грамотно сделать погружение в проект, заинтересовать проблемой, перспективой практической и социальной пользы. Если основополагающий вопрос проекта интересен учащимся, то и проект будет успешен.

Например, на уроке русского языка в 4 классе погружение в проект «Справочник по проверке слов с непроверяемым написанием» и постановку задач можно организовать следующим образом.

В начале урока проводится словарная работа со словами с безударными гласными в корне.

- На какие две группы можно разделить безударные гласные? (Проверяемые и непроверяемые).

- Как мы проверяем в слове написание проверяемой безударной гласной? (Подбираем однокоренное слово или форму слова с ударной гласной.)

- А можем ли мы проверить непроверяемые безударные гласные?

- Знакомство с этимологическими словарями русского языка позволит вам узнать историю русских и заимствованных слов, найти способ проверки слов с непроверяемым написанием, а составленные словари-справочники окажут помощь вашим друзьям.

Кроме того, вы научитесь:

1) работать с научной литературой,

2) проводить исследования;

3) кратко излагать свои мысли устно и письменно;

4) составлять словари-справочники.

Результаты ваших исследований, а также изготовленные вами справочники мы поместим в школьной библиотеке.

**Общие правила для педагогов – руководителей проектов**

• Старайтесь подходить ко всему творчески, боритесь со всяческими проявлениями конформизма и стереотипными банальными решениями.

• Ориентируйтесь на процесс исследовательского поиска, а не только на результат.

• Стремитесь открыть и развить в каждом ребенке его индивидуальные наклонности и способности.

• В процессе работы не забывайте о воспитании школьника.

• Старайтесь меньше заниматься наставлениями, помогайте детям действовать независимо, уклоняйтесь от прямых инструкций относительно того, чем они должны заниматься.

• Не делайте скоропалительных допущений, научитесь не торопиться с вынесением оценочных суждений и учите детей поступать также.

• Оценивая, помните – лучше десять раз похвалить ни за что, чем один раз ни за что критиковать.

• Не следует полагаться на то, что дети уже обладают определенными базовыми навыками и знаниями, помогайте им осваивать новое.

• Помните о главном педагогическом результате – не делайте за ученика то, что он может сделать самостоятельно.

• Не сдерживайте инициативы детей и не делайте за них то, что они могут сделать сами, или то, чему они могут научиться самостоятельно. Избегайте прямых инструкций.

• Учите детей прослеживать дальние связи и выстраивать длинные ассоциативные цепочки.

• Учите выявлять связи между предметами, событиями и явлениями.

• Учите детей действовать независимо, приучайте их к навыкам оригинального решения проблем, самостоятельным поискам и анализу ситуаций.

• Старайтесь формировать навыки самостоятельного решения проблем исследования.

• Используйте трудные ситуации (проблемы), возникшие у детей в школе и дома, как область задач приложения полученных навыков в решении исследовательских задач.

• Обучайте детей преимущественно не мыслям, а мышлению. Учите способности добывать информацию, а не проглатывать ее в готовом виде.

• Старайтесь обучать школьников умениям анализировать, синтезировать, классифицировать получаемую ими информацию.

• Помогайте детям научиться управлять процессом собственного исследования.[[17]](#footnote-17)

* 1. **ЗАДАНИЯ И ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД**
     1. Для **оценки качества формулировки заданий** коммуникативной направленности я использую методику, предложеннуюНагаевой О.Н., кандидатом педагогических наук, зав. кафедрой ДиНО РИРО на курсах «Формирование универсальных учебных действий младших школьников».

**Оценка качества формулировок заданий**

**Первый вопрос:**

|  |  |
| --- | --- |
| НЕТ | ДА |
| 1 | **2** |

Задание предполагает диалог, связную,

распространённую коммуникацию?

В «хороших» заданиях:

|  |  |
| --- | --- |
| ДА | |
| В ОДНОМ СЛУЧАЕ | **В ОБОИХ СЛУЧАЯХ** |
| 3 | **4** |

**Второй вопрос:**

Задана ли коммуникативная задача?

**Третий вопрос:**

Определены ли иные параметры коммуникации?

**Описание хорошего задания**

«Хорошее» задание требует участия в диалоге, создания собственного высказывания или текста, для которого заданы, или известны заранее, или определены учащимися самостоятельно, основные параметры:

* коммуникативная задача (КТО, КОМУ, ГДЕ, КОГДА, ПОЧЕМУ, ЗАЧЕМ говорит или пишет);
* тема и предмет (ЧТО говорит или пишет);
* формат: жанр, объем, структура, особенности построения … (КАК говорит или пишет).  
  **Задание.** Прочитай слова, характеризующие разные поступки людей:

А. Добрый Б. Равнодушный

В. Внимательный Г. Отзывчивый

Д. Завистливый Е. Честный

Отметь ☑ слова, которыми можно охарактеризовать поступок Серёжи.

Код задания: 1

**Задание.** Рассмотри предложенные тебе восемь незнакомых репродукций. Выбери из них три, которые, по твоему мнению, в большей степени отражают важные для любого человека вещи. Напиши, почему ты так думаешь.

Код задания: 3

**Пример учебного задания.**

Эта фотография сделана в путешествии по тундре.



Представь, что ты тоже путешествовал по тундре.

Расскажи **другу** о том, что ты увидел во время своей поездки.

В своем рассказе **обязательно укажи**:

* + какие растения можно встретить в тундре;
  + какие животные там обитают;
  + чем занимаются жители тундры.

Код задания: 4

**П**роанализировав формулировки заданий в учебнике **Литературное чтение Л.Ф. Климановой, Л.А. Виноградской, В.Г. Горецкого, 3 класс, Перспектива**, определила имеющиеся в них возможности для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Вот несколько заданий, которым можно поставить максимальный код 4:Ч.1, стр.38, зад. 3; Ч.1, стр.101, зад. 7; Ч.1, стр.102, зад. 13; Ч.1, стр.114, зад. 7.



**2.5.2.** Для формирования коммуникативных универсальных учебных действий можно предложить следующие **виды заданий**:

- составь задание партнеру;

- отзыв на работу товарища;

- групповая работа по составлению кроссворда;

- «отгадай, о ком говорим»;

- диалоговое слушание (формулировка вопросов для обратной связи);

- «подготовь рассказ...», «опиши устно...», «объясни...»

- письменная дискуссия (см. **приложение 7**)

и т. д.

* + 1. **Дидактические игры**

При использовании дидактических игр на уроках в основном используется парная и групповая работа. Так на уроках ***русского языка***на этапе закрепления провожу следующие игры: **«Поход в гости»** провожу*в паре*: один ученик «строит дом» из падежей, а его сосед заселяет этот дом словами, верно склоняя их при этом.

**«Скажи по-другому»**  Цель: игра учит детей подбирать к словосочетаниям слова, близкие по смыслу; даёт навыки общения.

Ход игры. Взрослый говорит: «У одного мальчика было плохое настроение». Какими словами его можно описать? (Печальный, грустный) Да, слова печальный, грустный – это слова, близкие по значению, «слова-друзья».

Послушайте, какие я назову предложения: «Дождь идет (льёт)», «Мальчик идёт (шагает)». Какое слово повторялось? (Идёт) Давайте попробуем заменить слово идёт. Весна идёт. Как можно сказать по-другому? (Наступает)

Далее даются аналогичные задания на следующие словосочетания: чистый воздух (свежий); чистая вода (прозрачная); чистая посуда (вымытая); самолёт сел (приземлился); солнце село (зашло); река бежит (течёт, струится); мальчик бежит (мчится, несётся). Как сказать одним словом: очень большой – громадный, огромный; очень маленький – малюсенький.

Также для работы *в парах* на этапах закрепления провожу такую игру, как **«Выбери три слова».** Подбор слов зависит от изучаемых или пройденных тем. На 9 карточках записаны девять слов:

1-й набор: рыбка, вьюга, чулок, дубки, варенье, чучело, ручьи, чум, гриб.

2-й набор: подъезд, склад, ворона, град, съемка, клад, ворота, подъем, воробей.

Двое берут по очереди карточки, выигрывает тот, у кого первого окажутся три слова, имеющую одинаковую орфограмму.

На этапе актуализации знаний, в качестве тренировочной игры использую игру **«Почтальон»,** которая способствует расширению словарного запаса, развитию фонематического слуха, профилактике дизграфии. Ход: Почтальон раздает группе детей (по 4–5 человек) приглашения. Учащиеся определяют, куда их пригласили. Задания: объяснить орфограммы, подбирая проверочные слова; составить предложения, используя данные слова.

Игра **«Шифровальщики»** Цель: автоматизация звуков, развитие фонетико-фонематического восприятия, процессов анализа и синтеза, понимание смысло-различительной функции звука и буквы, обогащение словарного запаса учащихся, развитие логического мышления. Ход: играют в парах: один в роли шифровальщика, другой - отгадчика. Шифровальщик задумывает слово и шифрует его. Играющие могут попробовать свои силы в расшифровке словосочетаний и предложений. Отгадчику предстоит не только отгадать слова, но и выбрать из каждой группы лишнее слово.

На уроке ***окружающего мира*** использую дидактическую игру **«Зоологическое домино»,** задачей которой являлось закрепление знаний школьников о диких и домашних животных; воспитание сообразительности и внимания. Игровое правило заключается в том, кто первым положит все свои карточки, тот и считается победителем. Игровые действия сочетают в себе внимательность, умение не пропускать ход, вовремя класть свою карточку. Ход игры. На карточках изображены дикие и домашние животные. Дети поделены на микрокоманды (по 4 человека). Карточки разложены изображением вниз. Младшим школьникам предлагается отсчитать по 6 карточек. Затем учитель напоминает правила игры: положить рядом можно только одинаковую картинку. Если нужной картинки нет, то ребенок пропускает ход. Если кто-то из играющих остается без карточек, он считается победителем в игре. Игра повторяется, но при этом перемещаются карточки и раздаются другие карточки-полотна*.*

**«Фоторобот»** Игровой материал: карандаши, бумага, карточки с названиями насекомых, зверей, птиц и отдельных частей их тела (голова, шея, туловище, уши, нос, хвост, верхние конечности, нижние конечности).Карточки с названиями живых существ: лягушка, гусь, заяц, ворона, обезьяна, слон, бабочка, еж. Руководство игрой: из кинофильмов и книг известно, что при помощи фоторобота, который используется в криминалистике, можно составить портрет людей. Мы же придумаем изображение фантастического животного. Фоторобот задает изображение отдельных частей тела животного, а играющие, следуя полученной информации, стараются, оценивается соответствие изображения заданного фоторобота, оригинальность, выбор выразительных средств.

На уроках ***литературного чтения*** провожу следующие игры. Игра **«Я начну, а ты продолжи».** Учитель: Порхает и кружится на улице снежок. Ученик: А Коля веселится с собакой Дружок.

Сначала игра проводится фронтально, на последующих уроках учащиеся в парах сочиняют стихотворения.

Для развития навыков взаимодействия в группах можно проводить игру **«Русские писатели и поэты»**. На листах бумаги команды в течение 2–3 минут записывают имена русских писателей и поэтов. Затем листы сверялись методом исключения. Выигрывали те, у кого фамилий оставалось больше.

С целью развития таких коммуникативных действий, как *умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации* провожу игру **«Найди своих».** Играющим на спину крепились таблички с именами сказочных героев (принц, принцесса, король). Необходимо было найти свою группу, при этом нельзя было спрашивать прямо: «что написано у меня на спине?».

**Маршрутные игры** (воображаемое путешествие, заочная экскурсия) – это особая форма урока, когда учащиеся переносятся в прошлое или будущее, путешествуют в определённой пространственной среде. Например, на уроках литературного чтения в 4 классе на «машине времени» мы попадаем в XVII в Чудов монастырь, где ученик в роли справщика Савватия поведает нам об истоках возникновении древнерусской литературы и первых рукописных книгах. В увлекательной форме в Царском Селе проходит поэтическое состязание А.С. Пушкина и В.А. Жуковского, где «поэты» с большим воодушевлением спорят, отстаивая каждый свою точку зрения по поводу предназначения литературных сказок. На уроках окружающего мира мы путешествуем по природным зонам, летим к далёким звёздам, совершаем заочные экскурсии в Диснейленд и т.д. Каждый раз перед игрой вместе с учениками мы намечаем наш маршрут, придумываем остановки и станции, заранее определяем роли участников и составляем фрагменты их бесед с людьми, которых мы «встретим» в путешествии. Для таких уроков возможности информационно-компьютерных технологий просто незаменимы.

Очень интересно проходит игра «**Журналисты**». Мы выбираем главного редактора журнала, класс делится на «отделы», в которых журналисты работают по определённой теме. Журнал мы называем по теме урока, например, « Красная книга России». Задача учеников - журналистов подобрать интересный по теме материал, обсудить его в группах, проанализировать, потом «представить материал в номер». Конечно, первоначально учащихся нужно познакомить с правилами необходимыми для успешности делового общения членов каждой группы, на которые разбит класс для познавательной деятельности. Это, и что такое групповая работа, и какова её последовательность внутри каждой группы, и знакомство с заданием и планирование работы, и распределение заданий внутри группы, выполнение и обсуждение их результатов. Такая форма организации урока настолько увлекает ребят, что в группах часто возникают споры по поводу отбора материала, его оформлении, для того чтобы его «приняли в печать». Важно, чтобы в каждую группу входили учащиеся с разным уровнем подготовки, и каждому нашлось занятие по интересам. На последней стадии мы обсуждаем получившийся журнал, каждый проводит самооценку и самоанализ своей деятельности.

В процессе такой игры учащиеся учатся критически оценивать себя и других, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценивать эмоциональное поведение друг друга, проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнёрам.

Моим ученикам нравится такая игра как редактирование **«Устного журнала».** Интересно прошёл обобщающий урок в форме устного журнала по теме «А.Л. Барто – любимая детская писательница». Ребята распределились на пять групп, и самостоятельно подбирали материал к разделам журнала в соответствии со страницами её творчества («Я расту», «Невзгоды от погоды», «Этого забывать нельзя, «О взаимоотношениях с друзьями», «По всему земному шару»). Учитывая возрастные особенности младших школьников, я пришла к выводу, что в целях пропаганды здорового образа жизни одним из лучших средств будет выпуск устного журнала «Здоровье». В каждом периодическом издании есть свои постоянные рубрики, в которых из номера в номер помещается материал по определённой теме. Для нашего журнала по совету ребят мы выбрали следующие: «Закаливание», «Правильное питание», «Интервью», «Первая помощь», «Твоя рабочая неделя». В содержание мы включали не только сведения общего характера, но и очень конкретные сообщения о том, каким образом одноклассники и известные учащимся взрослые люди стремятся сохранить своё здоровье. Уроки в такой форме требуют меньше времени на подготовку, здесь важно научить учащихся находить новую информацию, критически оценивать относительно её пользы, передавать её содержание в сжатом или развёрнутом виде. Поэтому на таких уроках учащиеся имеют возможность работать с различными источниками информации, использовать ресурсы Интернета.

**«Угадай, кто я?»** Дети получают необычное домашнее задание: представить себя в роли какого-нибудь сказочного героя, писателя, художника, животного и, придя в класс на урок, двигаться и изъясняться от его имени. Можно использовать групповые роли (например, Красная шапочка и серый волк). Остальные учащиеся должны догадаться, в кого превратился их одноклассник. Заранее надо договориться, можно ли использовать элементы костюма, декорации. После окончания игры, анализируя результаты её проведения, необходимо отметить успешное исполнение той или иной роли, но, ни в коем случае нельзя делать прямых оценивающих замечаний, иначе в следующий раз ребёнок просто не захочет играть и откажется от участия.

**«Продолжи сказку»** Сочиняем сказку, а затем снимаем фильм – продолжение сказки. Заранее распределяем между детьми роли сценаристов, режиссёра, актёров и т.д. В процессе сочинения сказки, учащиеся могут предлагать новых действующих героев, поэтому развитие сюжета в большинстве случаев зависит непосредственно от предпринимаемых участниками игры действий. И каждый свободен в выборе своей стратегии поведения, которая только изначально имела установку на определённые ограничения, определяющие образ персонажа, которого предстоит играть, и правила игры. Такая игра не только побуждает детей фантазировать, развивает речь, но и способствует формированию культуры поведения, дружеских коллективных взаимоотношений.

**На уроках математики** я использую такие игры, как **«Лучший космонавт».** Содержание этой игры заключается в том, что учитель на доске рисует 10 ракет с разными номерами. Вызывается сразу 11 учеников. Вокруг стола, где разложены карточки с примерами, дети идут взявшись за руки, и декламируют: «Ждут нас быстрые ракеты для прогулок по планетам. На какую захотим, на такую полетим! Но в игре один секрет: опоздавшим места нет».

Как только сказано последнее слово, учитель выдаёт каждому ученику карточки с примерами, шифрующими номер ракеты, на которой полетит космонавт. Дети решают примеры, определяя номер своей ракеты, и пишут пример под соответствующим номером ракеты.

**«Почтальон»** Выбираем почтальона и вручаем ему почту: телеграммы, письма, открытки. В каждой корреспонденции, кроме нескольких добрых слов адресату, есть задание – вычислить значение выражения, решить задачу. На партах разложены карточки с цифрами - номера домов. Почтальон берёт одно письмо, выполняет задание и доставляет почту в соответствующий дом (ответ решённого примера или задачи указывает номер дома, в который нужно доставить письмо). Получатель письма быстро проверяет правильность ответа. Если ответ неверный, ученики меняются ролями.

**«Веселый счет»** Для проведения этой игры заранее заготавливается комплект карточек с цифрами от 0 до 9 на каждую команду. Команды выстраиваются в шеренгу напротив ведущего, перед которым стоят по два стула. Каждый игрок получает карточку с одной из цифр. После того, как ведущий для команд зачитывает пример, игроки с цифрами, составляющими результат, выбегают к ведущему и садятся на стул так, чтобы можно было прочитать ответ. Допустим, это был пример: 32+4. На стулья рядом с ведущим должны сесть ребята, у которых в руках карточки с цифрами 3 и 6, так как сумма 32 и 4 равна 36. Команда, у которой получилось сделать это быстро и правильно, зарабатывает очко. Счет идет до пяти очков.

**«Стрельба по мишеням»** Работа парами (взаимооценка). Каждый ребёнок получает бланк для работы, на обороте пишет своё имя и рисует три линеечки для оценки. Правила игры показывает учитель с кем-то из учащихся на доске. Ребёнок – стрелок берёт мел и ставит его к точке «пистолет». Учитель-командир командует: «Готовься – прицелился – пли!». При слове «пли» стрелок ведёт линию к мишени. Учитель оценивает результат так: стреляешь метко, то пуля должна лететь в мишень прямо и быстро. 2-ая попытка. Пары должны были договориться, кто стреляет первым. Игра начиналась и заканчивалась по звонку. Командир оценивает «стрельбу» по критериям «меткость», «скорость», ровно ли летела пуля. Командир ставит оценку на листочке стрелка. Кто хочет поблагодарить своего командира за справедливость, пусть пожмёт ему руку. Такая игра помогает детям научиться оценивать и ценить работу товарищей, поддерживает желание ребёнка узнать что-то новое.

**«Кто быстрее?»** Команда выполняет задания быстро и четко. Постройте, используя всех игроков команды: квадрат, треугольник, круг, ромб, угол, букву.

**«Посчитай»**  Командам выдается комплект небольших карточек с написанными на них цифрами. Задача – найти сумму всех чисел и назвать результат. Выигрывает более точная команда.

Установлению связи между устной и письменной нумерацией поможет известная игра **«Молчанка».** Содержание игры: учитель иллюстрирует на карточках двузначные числа, а учащиеся обозначают их с помощью разрезных цифр и показывают их молча учителю или записывают в тетради.

Игра **«Данетки»** формирует навык правильного формулирования вопросов. Игра ставит учащихся в активную позицию. Эта игра "учит":

* связывать разрозненные факты в единую картину;
* систематизировать уже имеющуюся информацию;
* слушать и слышать учеников.

Суть игры: учитель загадывает число, предмет, литературного или исторического героя и др. Ученики должны узнать, что загадал учитель. Для этого они задают вопросы, на которые учитель отвечает только словами "да", "нет", "и да", "и нет".

1. *Я задумала число, а все угадывают какое.*
2. *Задача: «Человек сидел и дрожал от страха. Вдруг он вскочил с места и, радостно крича: «Ура!» - выбежал из помещения. Что произошло?» (Ответ: прозвенел звонок с урока).*

Во внеурочной работе использую игры и упражнения ***на сплочение коллектива.***

**«Знакомство»** Групповая работа без специальной организации взаимодействия. Первый ребенок называет свое имя, а вслед за ним по кругу то же делают все остальные. Потом группа хором повторяет шепотом все имена. На эту работу отводится три минуты. Представление группы: вся группа хором или один из учеников называет имя каждого. Чтобы класс видел, кого называют, группа встает, а учитель, подойдя к ней, легонько касается каждого ребенка. В этот момент группа называет имя учащегося. Ответ группы встречается аплодисментами.

**«Метафора»** Каждому интересно знать, какое он производит впечатление на окружающих, что в нем воспринимается как существенное, а что вовсе не замечается. Предлагаем всем поучаствовать в творческом процессе – в совместном создании художественного образа своего коллеги. Для этого сначала педагог предлагает желающему стать «предметом коллективного творчества» и выйти в середину круга. Задание остальным учащимся:

-Какой образ рождается у вас при взгляде на нашего героя?

-Участником какой картины он мог бы стать?

-Какие люди могут его окружать?

-Какой интерьер или пейзаж составляют фон этой картины?

-В какие времена могло бы все это происходить? Например, образ нашего добровольца может натолкнуть вас на мысль о благородном рыцаре, готовом защитить слабых, а может быть, вам представится отважный искатель приключений...

Педагог приглашает ребят поделиться своими творческими идеями и обменяться впечатлениями. Игра продолжается до тех пор, пока есть добровольцы, желающие узнать, какие ассоциации он вызывает у своих одноклассников.

**«Фраза по кругу»** Выберем какую-нибудь простую фразу, например: «В саду падали яблоки». Теперь по удару гонга начинаем произносить эту фразу все по очереди. Каждый участник игры должен произнести фразу с новой интонацией (вопросительной, восклицательной, словно удивляясь, безразлично и т.д.). Повторяться нельзя! Если участник не может придумать ничего нового, то он выбывает из игры, и так продолжается, пока не останется 3-4 победителя. Поздравляем самых изобретательных и находчивых!

**«Цвета эмоций»** Выбираем водящего. Водящий по удару гонга закрывает глаза, а остальные участники, тихонько сговариваясь, задумывают какой-нибудь цвет, для начала лучше один из основных: красный, зеленый, синий, желтый. Водящий открывает глаза, и все участники своим поведением, главным образом эмоциональным состоянием, пытаются изобразить этот цвет, не называя его, а водящий должен отгадать, что это за цвет. Если он отгадал, то выбирается другой водящий, если нет, то остается тот же самый.

**«Зеркало»** Педагог предлагает детям выполнить несколько несложных заданий, точнее – сымитировать их выполнение. Всего их четыре:

1) пришиваем пуговицу;

2) собираемся в дорогу;

3) печем пирог;

4) выступаем в цирке.

Особенность этих заданий в том, что каждое из них дети должны выполнять в парах, причем напарники встают друг против друга, и один из них на время становится зеркалом, т.е. копирует все движения своего партнера. Остальные участники группы – зрители, они наблюдают за игрой пары и выставляют партнеру, играющему роль зеркала, оценку за артистизм по пятибалльной системе. Затем партнеры в паре меняются ролями. Пары по очереди меняются, и таким образом перед группой выступают все ее участники. Каждый выступает в двух ролях: в роли исполнителя и в роли зеркала.

**«Звериное семейство»** Ведущий подготавливает бумажки, на которых, в зависимости от количества игроков, написаны члены звериных семейств (дедушка обезьяна, бабушка обезьяна, папа обезьяна, мама обезьяна, сын обезьяна, дочка обезьяна). Можно образовать семейства собак, морских свинок и т. п. Каждый игрок вытаскивает себе бумажку, но сразу не смотрит, что на ней написано. Только тогда, когда все игроки втянули карточки, их можно прочитать. Ведущий может дать звуковой сигнал, обозначающий начало игры. Каждый игрок пытается как можно быстрее найти свою семью через звуковые подражания и движения того зверя, который написан на его карточке. Когда звериная семейка нашла всех своих «родственников», то она должна в правильной последовательности (по старшинству - дедушка, бабушка, папа, мама, сын, дочка, ведущий игры должен заранее объяснить эти правила) сесть на один стул. Та звериная семейка, которая сделала это правильно, побеждает.

**«Художники»** Играющие делятся на две группы. Задача групп - быстрее соперника нарисовать животное (предмет и пр.). Каждый человек имеет право нарисовать лишь одну линию.

**«Скала»** Класс выстраивается на скамейке или на стульях в ряд вплотную друг к другу. Рассчитывается по порядку номеров. Затем ему предлагается по одному человеку поменяться местами, то есть номер 1 становится последним, аккуратно переходя и держась за ребят. Затем номер 2 и так далее. Передвигать стулья и спрыгивать на пол запрещается. Если кто–то не удерживается, то все начинается сначала. Действует запрет на разговоры для всех, кроме человека, который возьмет на себя роль координатора. Этого человека учитель выбирает сам или по желанию из потенциальных ребят – лидеров.

**«Дом-дерево-собака»** Упражнение выполняется в парах. Каждая пара получает один фломастер или одну кисточку с красками, один ватман. Обоим участникам завязывают глаза. Каждая пара, работая только одним инструментом, должна нарисовать дом - дерево - собаку. При этом игроки не должны разговаривать друг с другом.

**«Головомяч»** Хорошо проводить в спортивном зале. Дети разбиваются на пары, ложатся животом на пол друг напротив друга. Между головами кладут мяч. Нежно поднять мяч и встать самим, не уронив его. Мяча можно касаться только головами.

**«Узел»** Каждый из группы держится за веревку. Задача - завязать веревку в узел. Отпускать руки нельзя, можно только перемещать вдоль веревки (если кто-то отпускает руки, упражнение начинается сначала). Вариант - потом развязать завязавшийся узел с теми же правилами. Вариант - развязать узел, завязанный ведущим.

**«Посчитать до…»** Группа должна по порядку посчитать до N (либо равное, либо большее числа участников), причем каждую цифру должен произносить только один человек. Договариваться, кто, что произносит нельзя. Как только какое-то число произносят несколько человек одновременно или долго не произносит никто, счет начинается сначала. Каждый человек должен произнести хотя бы одно число.

**«Синхронное действие»** Класс по команде поднимает руки, затем без команды должна одновременно опустить их. То же можно делать со стульями: не сговариваясь молча вместе встать, обойти вокруг стула (синхронно) и одновременно сесть.

**«Искра»** Все участники сидят в кругу. Задача как можно быстрее всем хлопнуть по очереди в ладоши так, чтобы получилось очень-очень быстро.

**«Клубок»** Нужно говорить комплименты кому-то из сидящих в круге и передавать ему клубок. У себя в руках остаётся часть нити. Посмотрите, какая получилась у нас яркая, прочная паутинка.  А сейчас мы будем её распутывать. Начиная с последнего участника игры, сматываем клубочек и при этом говорим слова благодарности тому, кто вам сказал комплимент.   Можно выполнить анализ, что приятнее (сложнее) делать комплименты, их получать или благодарить.[[18]](#footnote-18)

Игры на развитие умения ***входить в контакт, вести диалог.***[[19]](#footnote-19)

**«Ласковое имя»** Цель: развивать умение вступать в контакт, оказывать внимание сверстникам. Дети стоят в кругу, передают друг другу эстафету (цветок, “волшебную палочку”). При этом называют друг друга ласковым именем (например, Танюша, Алёнушка, Димуля и т.д.). Учитель обращает внимание детей на ласковую интонацию.

**«Разговор по телефону»** Цель: развитие умения вести диалог по телефону на соответствующую тему. Тему задает учитель (например, поздравить с днем рождения, пригласить в гости, договориться о чем-то и т. д.).

**«О чём спросить при встрече»** Цель: учить детей вступать в контакт. Дети сидят в кругу. У ведущего — эстафета (красивая палочка, мяч и т.п.). Эстафета переходит из рук в руки. Задача игроков — сформулировать вопрос, который можно задать знакомому при встрече после приветствия, и ответить на него. Один ребёнок задает вопрос, другой отвечает (“Как живёте?” — “Хорошо”. “Как идут дела?” — “Нормально”. “Что нового?” — “Все по-старому” и т.д.). Дважды повторять вопрос нельзя.

**«Прощай»** Цель: учить детей выходить из контакта, используя доброжелательные слова и интонации. Дети сидят в кругу и, передавая эстафету друг другу, называют слова, которые говорят при прощании (до свидания, до встречи, всего хорошего, ещё увидимся, счастливого пути, спокойной ночи, до скорой встречи, счастливо т.д.). Педагог обращает внимание на то, что, прощаясь, необходимо посмотреть партнёру в глаза.

**«Здороваемся без слов»** Цель: развивать умение использовать жест, позу в общении. Дети разбиваются на пары. Каждая пара придумывает свой способ приветствия без слов (пожать руку друг другу, помахать рукой, обняться, кивнуть головой и т.д.). Затем все собираются в круг, а пары демонстрируют по очереди способ приветствия.

**«Возьмёмся за руки, друзья»** Цель: учить детей чувствовать прикосновения другого человека. Педагог и дети стоят в кругу, на небольшом расстоянии друг от друга, руки вдоль туловища. Нужно взяться за руки, но не сразу, а по очереди. Начинает педагог. Он предлагает свою руку ребёнку, стоящему рядом. И только после того, как ребёнок почувствовал руку взрослого, свою свободную руку он отдаёт соседу. Постепенно круг замыкается.

**«Рисунок на спине»** Цель: развивать кожную чувствительность и способность различать тактильный образ. Дети разбиваются на пары. Один ребёнок встаёт первым, другой — за ним. Игрок, стоящий сзади, рисует указательным пальцем на спине партнёра образ (домик, солнышко, ёлку, лесенку, цветок, кораблик, снеговика и т.д.). Партнёр должен определить, что нарисовано. Затем дети меняются местами.

**«Ручеёк»** Цель: помочь детям войти в контакт, сделать эмоционально значимый выбор. Дети в произвольном порядке разбиваются на пары. Пары располагаются друг за другом, взявшись за руки и подняв сомкнутые руки вверх. Тот, кому не хватило пары, проходит под сомкнутыми руками и выбирает себе партнёра. Новая пара становится сзади, а освободившийся участник игры заходит в ручеёк и ищет себе пару и т.д.

**«Горячая картошка»** Цель: воспитывать доброжелательные отношения друг другу, желание помочь тому, кто в беде. Материалы: одна картофелина.Сядьте на пол в круг. У меня для нашей игры приготовлена картофелина. Но она – особенная. Теперь вам надо представить, что эта картофелина очень горячая. Поэтому мы должны передавать ее друг другу очень-очень быстро. Если она у кого-то в руках задержится, то мы все представим, что он обжег пальцы. И что тогда? Еще у нас в игре есть стоп-часы. Это один из вас, кто сидит за кругом к нам спиной и время от времени кричит «Стоп!», когда захочет. Если мы услышали «Стоп!», картошку передавать нельзя, она остается у кого-то в руках, и он «обжигается». (Интервал для стоп-часов должен быть от 30 до 60 секунд.) Ай-яй-яй! Для него это настоящая беда. Но, к счастью, мы можем его утешить. Те, кто сидит рядом, обнимут его за плечи и мягко покачают пару раз из стороны в сторону, пока ребенок с картошкой не скажет: «Дальше». И снова быстро-быстро передаем картошку из рук в руки, пока стоп-часы снова не закричат «Стоп!». (Позаботьтесь о том, чтобы роль стоп-часов исполняли несколько детей, сменяя друг друга.)

**«Раскрасьте правильно»** Цель: развитие внимания и наблюдательности, умения договариваться. Дети работают парами. Необходимо раскрасить рисунок по образцу вдвоем (т.е. между детьми ставится ширма). Один ребенок берет образец и объясняет, что и как надо раскрасить, затем сверяют по образцу. Можно поменяться местами.

\*\*\****Предложенные игры можно использовать как на уроках, во внеурочной деятельности, так и во внеклассной работе с детьми и родителями.***

**ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ**

Работа, посвященная проблеме формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

*Констатирующий этап (февраль – март 2014 г.)*

Входная диагностика:

* выявление уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий: владение способами взаимодействия с окружающими; умение вести учебный диалог;
* анализ результатов сформированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся начальных классов.

*Формирующий этап* (март – декабрь 2014–15 года): использование систематически и целенаправленно специальных упражнений и организация групповой работы для формирования коммуникативных УУД младших школьников.

*Контрольный этап (январь 2015 г.)*

Повторная диагностика:

* выявление уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий: выявление способа взаимодействия с окружающими; умение вести учебный диалог;
* анализ результатов сформированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся начальных классов.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий: владение способами взаимодействия с окружающими, я использовала методику **«Кто прав?»** Г.А. Цукерман. Выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (см. **приложение 6**).

**Результаты сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника учащихся на констатирующем этапе работы:**

25 % – 5 человек, низкий уровень

35 % – 7 человек, средний уровень

40 % – 8 человек, высокий уровень

Для выявления уровня сформированности коммуникативных УУД: умение вести учебный диалог, я использовала задание **«Дорога к дому»** (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель» А.Г. Лидерса). Выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (см. **приложение 6**).

**Результаты уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности на констатирующем этапе работы:**

31 % – 6 человек, низкий уровень;

47 % – 9 человек, средний уровень;

22 % – 5 человек, высокий уровень.

МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД

И ВЕДЕНИЕ БАЗЫ РЕЗУЛЬТАТОВ

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | КоммуникативныеУУД  1«В» класс  Февраль-март 2014 года | «Кто прав?» | | | «Дорога к дому» | | |
| Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 1. 1 | Алеша А. | + |  |  | + |  |  |
|  | Алена Г. |  | + |  |  |  | + |
|  | Матфей Г. | + |  |  | + |  |  |
|  | Ваня Е. |  |  | + |  |  | + |
|  | Надя Ж. |  |  | + |  |  | + |
|  | Миша К. | + |  |  |  | + |  |
|  | Данила К. |  | + |  |  | + |  |
|  | Андрей К. |  |  | + |  |  | + |
|  | Дима К. | + |  |  |  | + |  |
|  | Марина Н. |  | + |  |  | + |  |
|  | Саша М. | + |  |  | + |  |  |
|  | Алеша О. |  | + |  |  | + |  |
|  | Лиля П. | + |  |  | + |  |  |
|  | Максим С. |  |  | + |  | + |  |
|  | Слава С. |  | + |  |  |  | + |
|  | Максим Т. |  |  | + |  | + |  |
|  | Костя Ш. | + |  |  |  | + |  |
|  | Женя Ш. |  | + |  |  |  | + |
|  | Кира Ш. | + |  |  | + |  |  |
|  | Максим Щ. |  | + |  |  | + |  |

**Реализация комплекса игр по формированию коммуникативных универсальных учебных действий учащихся начальной школы**

Многие уроки я проводила с использованием разнообразных дидактических игр. Каждая дидактическая игра и игровое упражнение ученикам предлагалось выполнять в максимально простом варианте. Постепенное усложнение получаемых знаний в процессе дидактических игр предполагалось нами за счет увеличения темпа их проведения и увеличения умственной нагрузки. Основной организационной формой, в рамках которой осуществлялась работа по формированию коммуникативных действий, был урок. В дидактических играх участвовал каждый учащийся. Игры были составлены так, чтобы они опирались на жизненный опыт младших школьников. Все учащиеся: и наиболее сильные, и наиболее слабые - активно включались в работу, с интересом выполняя задания.

Работа имела поэтапный характер. Вначале на уроках преимущественно применялись игры, способствующие развитию *коммуникативно-речевых действий*. Затем игры, способствующие развитию *действий, направленных на учёт позиции собеседника*, а в заключение игры, направленные на *кооперацию и сотрудничество*.

Разработанный комплекс включает в себя три блока дидактических игр, направленные на формирование коммуникативных действий. Каждый блок включает разные виды словесных и наглядных дидактических игр.

| Формируемые коммуникативные действия | Дидактические игры\*[[20]](#footnote-20) |
| --- | --- |
| Коммуникативные действия, направленные на учёт позиции собеседника | «Лучший космонавт»,  «Математическая эстафета»,  «Стрельба по мишеням»,  «Русские писатели и поэты»  «Выбери три слова»  «Шифровальщики» |
| Коммуникативные действия, направленные на кооперацию и сотрудничество | «Цифровая акробатика»,  «Определи курс движения самолёта»  «Бал»  «Веселый счет»  «Посчитай»  «Найди своих»  «Почтальон» |
| Коммуникативно-речевые действия | «Эстафета-рассказ»  «Я начну, а ты продолжи»  «Поход в гости»  «Сбежавший медведь»  «Рассказ по кругу»  «Скажи по-другому»  «Данетки»  «Молчанка» |

**Динамика изменения уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.**

**III этап работы** – проведение контрольного этапа.

Цель данного этапа – выявление изменений, произошедших в формировании коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся.

Для выявления уровня сформированности действия: владение способами взаимодействия с окружающими, мы повторно использовали методику **«Кто прав?»** Г.А. Цукерман. Метод оценивания: индивидуальная беседа с младшим школьником, для выявления сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (см. **приложение 6**).

**Результаты сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника учащихся на контрольном этапе работы:**

10 % – 2 человек, низкий уровень;

45 % – 9 человек, средний уровень;

45 % – 9 человек, высокий уровень.

Для выявления уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности, мы повторно использовали задание **«Дорога к дому»** (см. **приложение 6).**

**Результаты уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности класса на контрольном этапе работы:**

10 % – 2 человека, низкий уровень;

55 % – 11 человек, средний уровень;

35% – 7 человек, высокий уровень.

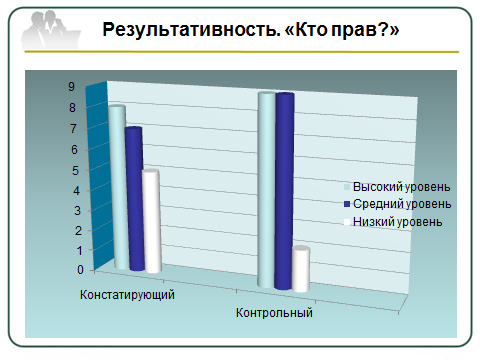
МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД

И ВЕДЕНИЕ БАЗЫ РЕЗУЛЬТАТОВ

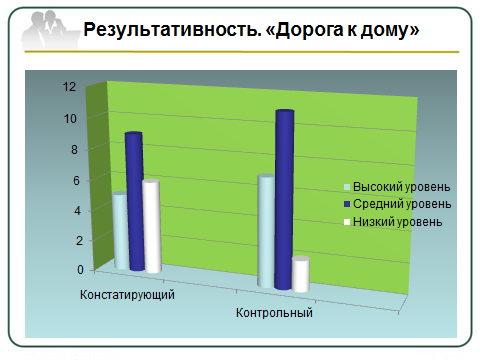
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Коммуни-кативные УУД  2«В» класс  Январь 2015 года | «Кто прав?» | | | «Дорога к дому» | | |
| Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 1. 1 | Алеша А. | + |  |  | + |  |  |
|  | Алена Г. |  | + |  |  | + |  |
|  | Матфей Г. | + |  |  | + |  |  |
|  | Ваня Е. |  | + |  |  | + |  |
|  | Надя Ж. |  |  | + |  |  | + |
|  | Миша К. | + |  |  |  | + |  |
|  | Данила К. | + |  |  |  | + |  |
|  | Андрей К. |  |  | + |  |  | + |
|  | Дима К. | + |  |  |  | + |  |
|  | Марина Н. |  | + |  |  | + |  |
|  | Саша М. | + |  |  | + |  |  |
|  | Алеша О. |  | + |  |  | + |  |
|  | Лиля П. | + |  |  | + |  |  |
|  | Максим С. |  | + |  |  | + |  |
|  | Слава С. |  | + |  |  | + |  |
|  | Максим Т. |  | + |  | + |  |  |
|  | Костя Ш. | + |  |  | + |  |  |
|  | Женя Ш. |  | + |  |  | + |  |
|  | Кира Ш. | + |  |  | + |  |  |
|  | Максим Щ. |  | + |  |  | + |  |

Анализируя данные, полученные в ходе работы по формированию коммуникативных УУД, я могу сделать вывод о том, что уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся класса повысился по сравнению с началом работы.

В классе учащихся с низким уровнем сформированности ***действий, направленных на учет позиции собеседника*** уменьшилось на **15%**, учащихся со средним уровнем увеличилось на **10%**, учащихся с высоким уровнем увеличилось на **5 %**.



В классе учащихся с низким уровнем сформированности ***действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности*** уменьшилось на **21%**, учащихся со средним уровнем увеличилось на **8%**, учащихся с высоким уровнем увеличилось на **13 %**.



**На мой взгляд, именно систематическое и целенаправленное применение специально подобранных упражнений, а также организации групповой работы в классе и позволило мне добиться таких результатов.**

1. *Условные обозначения:*

   *Л* − личностные УУД; *Р* − регулятивные УУД; *П* − познавательные УУД; *К* − коммуникативные УУД. [↑](#footnote-ref-1)
2. *ФГОС: Основное общее образование.- М. Просвещение, 2010.* [↑](#footnote-ref-2)
3. *Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие - Минск:ТетраСистемо, 2011.* [↑](#footnote-ref-3)
4. *Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.  – М., Педагогика, 1986.*  [↑](#footnote-ref-4)
5. *Словарь–справочник современного российского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. - Выпуск 1.- М.: ФИРО, 2010.*  [↑](#footnote-ref-5)
6. *Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / Под редакцией А.Г. Асмолова. М., «Просвещение», 2010.*  [↑](#footnote-ref-6)
7. *Беркси-Ален М. Забытое искусство слышать. СПб, 1997.*  [↑](#footnote-ref-7)
8. *Интериоризация (от лат. interior — внутренний) — формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Понятие интериоризации было введено французскими психологами (*[*П. Жане*](http://psychology.net.ru/dictionaries/biography.html?word=284)*,* [*Ж. Пиаже*](http://psychology.net.ru/dictionaries/biography.html?word=655)*,* [*А. Валлон*](http://psychology.net.ru/dictionaries/biography.html?word=119) *и др.),* Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998. [↑](#footnote-ref-8)
9. [prosv.ru](http://www.prosv.ru/)›[Attachment.aspx?Id=9836](http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%3Byandsearch%3Bweb%3B%3B&text=&etext=578.c6p4qoNvERVa7tZEN4jDwfMoK1CKx9CTpZ6duZj9FW5YFVfbKIxCxvlPXaTQzHVqosZL55upsvCbsjFBMcfRGI4x3Fd2jAjp_TFSysIfZD0zHFtudQJ1HKTxbsC_Q3qrBQTECH3UL5GCEFR4IT4gkEF7njEE5dB2SRfeXE8yRYF7rRVVdqXG_-y-cmyZDRyxDK1COyo3IfReJUXAp4SATFp9A9EYylAS5JO88rMIQ7a1JFeb4Lt14HX12MtPKvLt7IjggY9rnTd_Q-IqZcK3_A.87ce642e8049a029bbe5426323e5a543956c4dd2&uuid=&state=AiuY0DBWFJ4ePaEse6rgeKdnI0e4oXuRYo0IEhrXr7yzC-cy8qJC97rqrEOY1rnnhTWelO_q3egny0Yhgf5Ogd_sBVun1kHWzKIL9G-SgmLx4jCo3jgQz7MjMDQlOOGO1MF9kgtlD1lgVrpFgWKevCQ3Sx344xZK9SRLrvaj26dJnrsBQxqclixQmAWIva7R0ZRIG-5c1HQNrTdJ7MZ8n0WZ50j2n0PQH7YbNTV_ad1DJE1-NVF02SIJO7p13k3Z&data=UlNrNmk5WktYejR0eWJFYk1Ldmtxbzh2eURVb2U3SDZoeDZqQXd3MEt5QU1vV0ZvaGNvQkE2amVibGVIdmhwWjZJZnN2VWU2d050ei00UkV1eWlRUjJObzJYYlF4Rmxka0Fncm5MZUFBQjFyamdDWWY1Z0hURTVjeFRSTUVFSVU&b64e=2&sign=28c998184f33956f953a08e19ab8ceec&keyno=0&l10n=ru&cts=1422026104420&mc=4.276562947994216) [↑](#footnote-ref-9)
10. http://www.scienceforum.ru/2014/503/2313 [↑](#footnote-ref-10)
11. <http://school15nvl.ucoz.ru/Obr_progr/programma_monitoringa_uud.pdf> [↑](#footnote-ref-11)
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. [↑](#footnote-ref-12)
13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Оникс; Мир и Образование, 2010. [↑](#footnote-ref-13)
14. <http://my.1september.ru/asfestival/> [↑](#footnote-ref-14)
15. <http://ipk74.ru> [↑](#footnote-ref-15)
16. <http://юный-краевед.рф/archiv/2014/KRAEVED-blok-03-14.pdf> [↑](#footnote-ref-16)
17. <http://www.nachalka.com/book/export/html/326> [↑](#footnote-ref-17)
18. <http://conseducenter.ru/index.php/pedagogchtenya/160-sadovnikova> [↑](#footnote-ref-18)
19. Интернет ресурс, сайт для вожатых: <http://summercamp.ru/index.php> [↑](#footnote-ref-19)
20. См. стр. 54- 63 «Задания и игры, направленные на формирование коммуникативных УУД» [↑](#footnote-ref-20)