

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»  
(наименование кафедры)

44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»

(код и наименование направления подготовки, специальности)

профиль «Психология и педагогика начального образования»

(направленность (профиль)/специализация)

## БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему Формирование коммуникативных УУД у младших школьников  
на основе технологии продуктивного чтения

Студент

Г.А. Шаймарданова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Л.А. Сундеева

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Консультанты

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой д-р пед. наук, профессор Г.В. Ахметжанова

(личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2017 г.

Тольятти 2017

## **АННОТАЦИЯ**

на бакалаврскую работу

Шаймардановой Гелназ Айратовны

**1.Название темы бакалаврской работы:** «Формирование коммуникативных УУД у младших школьников на основе технологии продуктивного чтения»

**2.Цель исследования** - теоретически обосновать и практически доказать эффективность применения технологии продуктивного чтения при формировании коммуникативных универсальных учебных действий.

### **3.Задачи исследования:**

- Провести анализ психолого - педагогической литературы по теме исследования.
- Спроектировать диагностический методики и выявить уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.
- Разработать и внедрить комплекс уроков на основе технологии продуктивного чтения.
- Опытно - экспериментальным путем проверить эффективность комплекса уроков, обеспечивающих формирование коммуникативных УУД у младших школьников.

### **4. Структура и объем работы**

Квалификационная работа состоит из введения, двух глав (теоретического и практического характера), выводов по главам, заключения, списка используемой литературы, приложений. Общий объем – 59 страниц без приложения.

**5.Методы проведенного исследования:** анализ, синтез, сравнение, обобщение, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы).

6.Количество источников литературы – 39.

7.Количество приложений – 4.

8.Количество таблиц – 15, количество рисунков – 2.

## Оглавление

<b>Введение.....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Теоретические основы формирования коммуникативных УУД у младших школьников на основе технологии продуктивного чтения.....</b>	<b>7</b>
1. 1. Специфика формирования коммуникативных УУД у младших школьников.....	7
1. 2. Технология продуктивного чтения как условие формирования коммуникативных УУД.....	15
Выводы по I главе.....	27
<b>Глава 2. Опытнo - экспериментальная работа по формированию коммуникативных УУД у младших школьников на основе технологии продуктивного чтения.....</b>	<b>28</b>
2. 1. Выявление уровня сформированности коммуникативных УУД у младших школьников.....	28
2. 2. Апробация комплекса уроков по повышению уровня сформированности коммуникативных УУД у младших школьников на основе технологии продуктивного чтения.....	38
2. 3. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования. Контрольный этап .....	47
Выводы по II главе.....	53
<b>Заключение.....</b>	<b>54</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>56</b>
<b>Приложение.....</b>	<b>60</b>

## Введение

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что государственный стандарт, введённый в 2009 г., провозгласил новые требования к учащимся, среди которых было формирование коммуникативных универсальных учебных действий.

Коммуникативные универсальные учебные действия это не только умение ясно выражать информацию собеседнику, но и вести диалог, строить речь, которая понятна партнеру, а также учитывать мнение собеседника.

Многие авторы разрабатывают различные технологии по формированию коммуникативных универсальных учебных действий. Одной из них является разработанная Н. Н. Светловской технология продуктивного чтения, уникальная, по своей сути, она не только учит «работать с текстом», но и способствует развитию универсальных действий, о которых говорится в стандартах.

Современные школы должны быть нацелены на высокообразованных, интеллектуально развитых личностях, которые умеют воздействовать с окружающими им людьми, а их главная задача - раскрыть способности каждого ученика, воспитать личность, которая готова к жизни в конкурентном обществе. С решением всех эти проблем может помочь природосообразная технология, которая развивает коммуникативные аспекты учебной деятельности. Для достижения успеха необходимо быть коммуникативно - активным, уметь легко адаптироваться в различных ситуациях, умение управлять и осуществлять процессами сотрудничества. Работая с данной технологией можно достичь не только высоких результатов коммуникативных действий, но и воспитывать квалифицированного читателя, ведь чтение - это не только элемент культуры человека, это средство его воспитания и развития.

Проблема исследования: происходит ли формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников,

если в своей педагогической деятельности использовать технологию продуктивного чтения.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически доказать эффективность применения технологии продуктивного чтения при формировании коммуникативных универсальных учебных действий.

Объектом исследования является процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действия младших школьников.

Предмет исследования: формирование коммуникативных универсальных действий у младших школьников на основе технологии продуктивного чтения.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка будет проходить эффективней в следующих условиях:

1. выявить особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников;
2. выявить особенности технологии продуктивного чтения;
3. подобрать эффективные психолого – диагностические методики для определения уровней сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников;
4. разработать и внедрить комплекс уроков на основе технологии продуктивного чтения;

Задачи исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.
2. Спроектировать диагностический методики и выявить уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.
3. Разработать и внедрить комплекс уроков на основе технологии продуктивного чтения.

4. Опытнo-экспериментальным путем проверить эффективность комплекса уроков, обеспечивающих формирование коммуникативных УУД у младших школьников.

Методы и приемы исследования:

- теоретические: анализ методической литературы, изучение и анализ нормативных и программно-методических документов в сфере образования, анализ и обобщение данных, полученных в ходе проведения экспериментальной работы;
- эмпирические: проведение педагогического эксперимента, проведение педагогической диагностики.

Теоретическая основа исследования: по вопросам проектирования универсальных учебных действий в начальной школе выделяем труды А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской. Рассмотрению технологии продуктивного чтения посвящены разработки Н. Н. Светловской, О.В. Чиндиловой.

Практическая значимость заключается в том, что в исследовании представлен разработанный и апробированный комплекс уроков на основе технологии продуктивного чтения, направленный на формирование коммуникативных УУД у младших школьников, который может быть успешно использован в учебном процессе начальной школы.

База исследования: МБУ «Школа № 69» г. о. Тольятти

Структура работы отражает логику, содержание, результаты исследования и состоит из введения, двух глав, списка использованной литературы и приложения.

# **Глава 1. Теоретические основы формирования коммуникативных УУД у младших школьников на основе технологии продуктивного чтения**

## **1. 1. Специфика формирования коммуникативных УУД у младших школьников**

Главная задача системы образования 21 века - формирование универсальных учебных действий, которые могут обеспечить учащимся умение учиться, а также способствовать умению саморазвиваться и самосовершенствоваться.

Универсальные учебные действия (далее УУД) - это действия, направленные на овладение ключевыми компетенциями, основу которых составляет умение учиться. Универсальные учебные действия - это обобщенные действия, при помощи которых можно осуществить ориентацию учащихся, это могут быть и предметные области, так и построение учебной деятельности, в которую включены осознание учащимися целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [4].

УУД - это восприимчивость человека к самосовершенствованию и саморазвитию посредством осмысленного и активного заимствования нового опыта в социуме [35].

Овладев навыком «умение учиться», школьник осваивает и другие компоненты учебной деятельности: познавательные и учебные мотивы, учебная цель, учебная задача, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка) [33].

«Умение учиться» - фактор, освоив который увеличивается эффективность изучения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

УУД выполняют несколько функций:

- обеспечить учащихся возможностью самостоятельной деятельности обучения (постановка учебной цели, а также поиск и использование средств и их способы достижения, оценка и контроль результатов деятельности);

- создать требования для полноценного развития личности и ее самовыражения на основных принципах непрерывности;

- обеспечить успешным усвоением знаний, формированием умений, навыков и компетентностей в любой предметной области [35].

Универсальность этих действий выражается в том, что они осуществляют такой характер обучения, как надпредметный, метапредметный; благодаря им обеспечена целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; связь различных ступеней образовательного процесса. Универсальные учебные действия могут обеспечить не только последовательность усвоения учебного материала, а также формируют психологические способности учащихся [4].

Овладев универсальными учебными действиями, школьники приобретают такие отличительные черты, как самостоятельное получение знаний, компетентностей и умений, а также такой навык, как «умение учиться».

Универсальные учебные действия подразделяют на четыре типа:

- Личностные.
- Регулятивные.
- Познавательные.
- Коммуникативные.

В рамках обучения большую роль играет коммуникативная деятельность учеников с педагогом. Также велико значение коммуникативных действий для обучения, благодаря ему у учащихся формируется «внутренний план действий», за счет которого развивается способность действовать в уме, «отрывать» слово от предмета [9].

По словарю В.И. Даля [8], коммуникация - это сложный процесс, который состоит из связанных между собой последовательных этапов с



целью сделать наши мысли понятными для других. Каждый этап - это шаг, который должен нести свой определенный смысл. Также есть определение понятия коммуникация как процесса передачи информации от одного человека к другому с целью сообщения определенного смысла. Существует такое понятие коммуникации как взаимодействия людей в ходе общения.

В словаре Д.Н. Ушакова [34] под общением понимают взаимодействие людей по установлению контактов и межличностных отношений. Ограничение общения детей приводит к депривации, а также замедляет процесс развития. Существование человека невозможно без общения, для этого нужно формировать контакты между людьми.

Согласно ФГОС НОО, коммуникативные универсальные учебные действия- действия, обеспечивающие социальную компетентность, принятие позиций людей, будь то соратник по общению или деятельности, способность слушать и вести диалог, принимать участие в общем обсуждении сложившихся проблем, объединиться в общении с ровесниками и уметь налаживать полезные взаимодействия с ровесниками и взрослыми [35].

Различают следующие виды коммуникативных универсальных учебных действий:

- Планирование - предполагается планировка сотрудничества на уроке с учителем и ровесниками (определяются цели и функции участников, а также различные способы взаимодействия).
- Постановка вопросов - сотрудничество между учащимися, основанное на совместном сборе и поиске информации.
- Разрешение конфликтов - в этом виде выявляются конфликты, ищутся совместные пути его решения и реализации.
- Управление поведением партнера - происходит проверка, исправление и оценивание действий партнера.

- Умение использовать разные формы речи (монологическая, диалогическая) - их использование для выражение своих мыслей, используя грамматические и синтаксические нормы речи [18].

Коммуникативные действия делятся на группы, которые можно соотнести трем сторонам коммуникативной деятельности:

1. Коммуникация как взаимодействие - коммуникативные действия, учитывающие мнение участника общения либо партнера по совместной деятельности[15].

Общий уровень развития общения (предпосылки формирования коммуникации как взаимодействия):

- желание общаться со сверстниками и взрослыми;
- умение владеть как вербальными, так и невербальными методами общения;
- положительно относиться к процессу сотрудничества;
- умение ориентироваться на партнера по общению;
- умение внимательно слушать собеседника.

2. Коммуникация как кооперация - направленность действий на сотрудничество.

3. Коммуникация как условие интериоризации - коммуникативно-речевые действия, которые служат средством для передачи информации другим людям и становления рефлексии [18].

Ниже представлена таблица, для каждой группы коммуникативных универсальных учебных действий и условия его оценки.

Таблица 1.1- Группа коммуникативных универсальных учебных действий с соответствующими им критериями

Группа	Основные критерии оценивания
Коммуникация как взаимодействие. Это те действия, которые направлены на учёт позиций собеседника.	-возможность понять разнообразные позиции и объективные взгляды на какой-либо предмет или вопрос; -умение ориентироваться на мнения других участников совместного дела, даже если они отличаются от собственной точки зрения;

<p>Ключевым в этом виде является возможность преодолеть эгоцентризм в отношениях между личностями [35].</p>	<p>-понимание вероятности различного оценивания одного и того же предмета, а также осознание относительности оценок и подхода к выбору; -умение учитывать учет разнообразные мнения и способность доказывать свое личное.</p>
<p>Коммуникация как кооперация. Действия, основной целью которых является согласование усилий в достижении общей цели, а также организация и осуществление совместной деятельности [18].</p>	<p>-умение найти общий выход из положения, договариваться; -умение отстаивать свое предложение, приводить доводы и аргументы, а также такие навыки как убеждение и уступки; -способность к сохранению позитивного отношения друг к другу в различных ситуациях конфликта интересов; -взаимоконтроль и взаимопомощь при выполнении заданий.</p>
<p>Коммуникация как условие интериоризации. Главным аспектом является умение передать информацию так, чтобы партнер по диалогу усвоил содержание [37].</p>	<p>-анализ собственных действий как целостное отображение содержания предмета и условий осуществляемых действий; -умение строить ясные для собеседника формулировки, которые учитывают, что знает и видит партнер по общению, а что нет; -способность задавать вопросы так, чтобы при помощи них получить нужную информацию от партнера по совместной деятельности.</p>

Каждый из представленных видов имеет свои особенности формирования:

В условиях коммуникации как взаимодействие, важным становится преодоление эгоцентрических взглядов в межличностных и пространственных отношениях. Когда дети поступают в начальную школу, они не придерживаются того, что их мнение является единственно верным. В этот период развития происходит децентрация в общении со сверстниками, главным образом из-за столкновения разнообразных точек зрения как в игре, так и в других видах деятельности, выполняемых совместно. Одним из главных является необходимость общения со сверстниками, т.к. взрослый не может его выступать его равноправным партнером. Преодоление

эгоцентризма в данном возрасте имеет продолжительный характер. Для детей, поступающих в школу, можно ожидать что децентрация затронет как минимум 2 сферы: понимания пространственных и межличностных отношений[15]. Таким образом, первоклассник должен не только понимать существование различных точек зрения, но также быть нацеленным на разные позиции других людей, отличающейся от собственной.

Для характеристики второго вида коммуникативных действий, коммуникация как кооперация, стоит заметить, что главным для этой группы является согласование усилий для достижения общей цели. Способность к согласованию совместных усилий энергично формируется на протяжении всего периода обучения. Во время обучения в начальной школе дети начинают вовлекаться в общие занятия, возрастает интерес к сверстнику. Во время учебного процесса часто возникает сотрудничество школьников: дети оказывают помощь друг другу, осуществляют взаимоконтроль и т.д. Формирование социального взаимодействия - главная задача развития на данном школьном этапе [12].

Для того чтобы активно формировались коммуникативные универсальные учебные действия, нужно организовать специальные учебные условия для них. Главными составляющими организации совместного действия выделяют:

1. Умение распределить действия и соответствующие им операции, которые заданы в условиях совместной работы.
2. Обмен различными способами действия, который задан незаменимостью включения разных для участников моделей действия в качестве метода для получения продукта совместной работы.
3. Умение взаимопонимать, благодаря этому качеству определяется для участников характер включения разнообразных моделей действия и единый способ деятельности.
4. Коммуникация, которая обеспечивает осуществление процессов распределения, замены и взаимопонимания.

5. Проектировка общих способов работы, которое основанно на предположении и определении участниками условий, в которых будет протекать деятельность и строятся соответствующие планы работ.

6. Умение анализировать, благодаря которому обеспечивается преодоление ограничений собственных действий относительно общей схемы деятельности [7].

Данная концепция учебного сотрудничества рассчитывает, что в большей степени обучение должно строиться в групповой форме, таким образом, общая деятельность должна обеспечить усвоение общих способов решения задач.

В рамках коммуникации как условия интериоризации, общение является основным условием развития ребенка практически на всех этапах онтогенеза. Учебно-речевые действия служат средством передачи информации другим людям.

Слово, будучи средством общения, становится источником индивидуального сознания ребенка. К моменту, когда ребенок поступает в школу, он должен уметь строить высказывания, при помощи которых должен получить информацию, что знает партнер, а что нет; должен задавать такие вопросы, благодаря которым он может получить интересующие сведения. В 7 лет дети могут выделять и отображать существенные ориентиры действия, а также сообщать о них партнеру [19]. Но, несмотря на то, что развитию речи уделяют огромное внимание, зачастую в школьные годы оно тормозится. Такой причиной может стать традиционное обучение, которое не развивает коммуникативных функций личности [9].

Нужно организовать совместную деятельность учащихся так, чтобы речевые способности учащихся развивались в социализации. Благодаря речевым действиям возникает возможность для процесса усвоения действий, также развивается рефлексия предметного содержания и условий деятельности учащихся [1].

Также большое значение имеет различная вариативность индивидуального общения у детей. Исследования подтверждают, что у учащихся имеются выраженные различия в умении взаимодействовать со сверстниками. Если в ходе обучения отсутствует целенаправленность и систематичность базовых коммуникативных компетенций, то невозможно преодолеть ошибки дошкольного воспитания или индивидуальные особенности ребенка [15].

Если создать в школе условия для преодоления эгоцентрической позиции, то формирование навыка сотрудничества поможет детям в борьбе с различными личностными нарушениями [1].

Таким образом, зная виды коммуникативных действий и специфику его формирования в младшем школьном возрасте, можно выделить умения, необходимые для их формирования.

Таблица 1.2- Виды коммуникативных универсальных действий и необходимые умения для формирования коммуникации

Виды коммуникативных универсальных учебных действий	Необходимые умения, которые нужно сформировать
1. Коммуникация как взаимодействие (интеракция).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уметь слышать и слушать друг друга;</li> <li>- уметь воспроизводить свои мысли точно и полно;</li> <li>- уметь использовать во время дискуссии только адекватные аргументы;</li> <li>- уметь быть заинтересованным в суждениях других людей, при этом высказывать;</li> <li>- уметь поддерживать общественные обсуждения, вступать в диалог;</li> <li>- уметь владеть такими формами речи, как монологическая и диалогическая;</li> <li>- умение строить «правильную» речь, в которой нет грамматических и синтаксических ошибок.</li> </ul>
2. Коммуникация как кооперация.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- приходить к общему мнению, найти;</li> <li>- отстаивать свои выдвинутые предложения, уметь</li> </ul>

	<p>убедить человека, а в некоторых случаях пойти на уступки;</p> <p>-в ситуации конфликта сохранить доброжелательное отношение друг к другу;</p> <p>-использовать в ходе выполнения заданий такие навыки, как взаимоконтроль и взаимопомощь;</p>
3. Коммуникация как условие интериоризации.	<p>- принимать тот факт, что есть различные точки зрения на обсуждаемые вопросы;</p> <p>-обсуждать различные мнения и выработать общую позицию;</p> <p>- при принятии решения сопоставить все выдвинутые точки;</p> <p>-дать аргументацию своего мнения, в случае необходимости отстаивать его;</p> <p>-получать необходимые сведения от одноклассника.</p>

Рассмотрев теоретические аспекты формирования коммуникативных универсальных учебных действий, мы пришли к выводу, что коммуникативные действия - один из важнейших аспектов развития учащихся младших классов. Учителя в своей работе должны развивать коммуникативные действия различными педагогическими технологиями, главной из которых должна быть технология продуктивного чтения.

## **1.2. Технология продуктивного чтения как условие формирования коммуникативных УУД**

В современном мире каждый человек должен уметь находить нужную информацию, уметь ее осмысливать и интерпретировать, независимо от рода деятельности. Чтение - это именно та техника получения знаний, а благодаря пониманию текста происходит познавательная деятельность, в ходе которой устанавливается смысл текста на основе читательского опыта.

Изучением читательской деятельности занималась профессор Н.Н.Светловская, которая внесла большой вклад в это дело: разработала

теорию формирования типа правильной читательской деятельности, в которую были введены такие понятия, как «читательская деятельность», «технология продуктивного чтения».

В учебно-методических комплектах есть единая технология, которая формирует тип правильной читательской речи - технология продуктивного чтения. Данная технология в большей степени направлена на формирование коммуникативной универсальной учебной деятельности, т.к. формирует такие качества учащихся, как умение формулировать свою позицию о прочитанном, умение вести «разговор» с автором произведения и извлечь нужную информацию из текста [20].

По словам Н.Н. Светловской [29], технология продуктивного чтения - это образовательная технология, которая при помощи определенных приемов чтения позволяет развить такие качества, как полное понимание текста и его оценка, выработка читательской позиции.

Технология продуктивного чтения - это природосообразная образовательная технология, которая опирается на законы читательской деятельности, благодаря которой происходит полноценное восприятие и понимание текста учащимся, а также происходит выработка читательской позиции по отношению к тексту и его автору [31].

Её цель – самостоятельное понимание текста, формирование правильной читательской деятельности.

Понимая текст, человек учится вычитывать информацию, которая представлена в 3 видах:

- Фактуальная. Это то, о чем сообщается в тексте в явном виде.
- Подтекстовая. Смысл текста сообщается неявно, читается «между строк».
- Концептуальная. Это основная идея текста, несет его главный смысл [12].

Знакомясь с текстом, важно научить детей овладеть различными видами чтения:



✓ Просмотровое, целью которого является общее представление о содержании и смысле текста, решении читать его дальше или нет.

✓ Ознакомительное. Здесь учащиеся во всем тексте ищут основную информацию, которая им понадобится.

✓ Изучающее, работая с которым ученик подробно, вдумчиво знакомится с текстом, производит анализ прочитанного [16].

Основы формирования грамотного читателя важно заложить уже в начальной школе, у которого должна быть выработана привычка к чтению, разбирающегося в книгах и умеющего их самостоятельно выбирать.

Для того чтобы достичь эту цель, необходимо выполнить следующие задачи:

1. Формировать технику чтения и приемы понимания и анализа текста.
2. Ввести детей через литературу в мир человеческих отношений, нравственно-этических ценностей; формирование эстетического вкуса.
3. Развить устную и письменную речь, овладеть речевой и коммуникативной культурой; развить творческие способности детей.
4. Приобщить к литературе как искусству слова и познакомить с теоретико-литературными понятиями [5].

Работая с текстом, дети учатся вдумчивому чтению. Учащиеся начинают продумывать смысл каждого слова, задают вопросы и находят на них ответы, делают самостоятельный анализ текста.

Несмотря на то, что технология продуктивного чтения существует достаточно давно, не все педагоги используют её в своей работе.

Продуктивное чтение - это целенаправленно организованный поиск информации в прочитываемом тексте [6]. То есть, чтение становится продуктивным при следующих условиях:

- 1) Если ученик приступает к чтению осознанно и держит в уме конкретную познавательную цель.
- 2) Ученик может владеть различными средствами при поиске информации в рамках текста.

3) Ученик собирается в дальнейшем использовать полученную информацию [12].

Обычное чтение отличается от продуктивного тем, что навыки продуктивного чтения имеют характер целеполагания. Данная технология привлекательна своим влиянием на учебно-познавательную культуру ученика, его умение работать с информацией, на критичность познавательной деятельности, активизирует процесс развития коммуникативной компетенции учащихся, что подразумевает собой умение говорить, понимать, рассуждать и слушать собеседника [17].

Формируя навык продуктивного чтения, мы должны принимать к сведению такие данные:

- при обучении чтению сочетать чтение вслух и про себя, проверять уровень содержания вопросами;

- читаемые тексты не должны быть только литературного содержания, для анализа можно использовать и предметы математического цикла;

- формировать и расширять активный и пассивный словарный запас учеников, научить правильно употреблять слова как в письменной, так и в устной речи;

- формировать навык понимания слов в определенных речевых ситуациях;

- речь не должна быть скучной, работая с книгой, беседа должна быть яркой, эмоциональной;

- помочь развить учащимся навык работы со словарем путем его каждодневного пользования [25].

Но для того, чтобы овладеть этими навыками, нужно систематически включать в работу на уроках выработку навыков продуктивного чтения через специальные задания и упражнения.

Цель – постепенный переход учащегося от чтения к полноценному общению и самостоятельной мыслительной деятельности.

Технология продуктивного чтения ставит перед собой ряд задач:

- помочь учащимся в овладении различными видами чтения, навыка понимания текста;
- помочь овладеть осознанным чтением, которое является инструментом мышления;
- развить речевую активность учащихся для своевременной и быстрой социализации [27].

Предполагаемые результаты:

- На базе интереса к чтению у учащихся формируется техника чтения и приёмы понимания прочитанного.
- Дети приобщаются к литературе как к искусству.
- Ввести ребёнка в мир нравственных ценностей.
- Формирование и развитие различных речевых навыков учащихся.
- Учащиеся, занимаясь на уроке литературным творчеством, приобщаются к чтению литературы [29].

Данная технология не имеет ничего общего с традиционной формой обучения, в которой ученику передавали уже готовые знания. Учитель строит работу так, что во время исследовательской работы учащиеся самостоятельно приходят к ключевым знаниям урока. Преподаватель приобретает новую роль «учитель-партнер», который наблюдает за ними и в случае необходимости наставляет [31].

Ученики становятся более «свободными», их действия приобретают активный, творческий, самостоятельный характер, учитель только направляет учащихся в их деятельности. Учащиеся, которые в течение таких занятий чувствуют себя самостоятельными, начинают глубже чувствовать произведения, эмоционально на них реагируют [32].

Итак, данная технология продуктивного чтения включает в себя 3 этапа:

*1 этап. Работа с текстом до чтения.*

Цель: развитие антиципации, т.е. предполагать о тексте, опираясь только на заглавие, иллюстрации и другим ключевым моментам.

Задача педагога на данном этапе: вызвать у учащегося интерес прочитать данный текст [38].

Важным моментом этого этапа является антиципация, т.к. во время проверки предположений, учащиеся могут сопоставить свои прогнозы с реальностью прочитанного текста. На выработку механизма прогнозирования влияют такие задания, как предугадать жанр и тематику произведения только по фамилии автора и названию текста, формулировка плана текста - здесь ученики составляют и записывают вопросы, на которые можно найти ответ в произведении [37]. В составлении плана текста учитывают характер заголовка, текста и др. Используя эти приемы технологии продуктивного чтения, дети с интересом вовлекаются в учебный процесс, стимулируется мыслительная и речевая деятельность учащихся. Но главная функция этапа - целенаправленный характер при первом знакомстве с произведением и его анализом [39].

Последовательные шаги работы с текстом до начала чтения:

- Учащиеся, прочитывая заглавие, фамилию автора, изучают рисунки к произведению, затем строят свои догадки о содержании текста, его героях;
- Учитель заранее пишет на доске ключевые слова, которые он выбрал из текста. Дети читают их и делают предположения, о чем будет идти речь в тексте (герои произведения, тема, развитие событий).
- После педагог ставит задачу ученикам - провести «диалог с автором» произведения, и таким образом осуществить проверку первоначальных предположений. Главное, донести мысль учащимся, что чтение это общение, но только с автором произведения через текст [22].

Характерная черта этого вида работы – антиципация. Она должна включать в себя как минимум 3 критерия сразу, но обязательным должно быть чтение названия произведения и работа с ключевыми словами. Учащиеся знакомятся с ними заранее, во время словарной работы. Благодаря этому, прогнозирование носит целенаправленный характер и носит форму

умозаключения, который сделан на анализе нескольких данных. Знакомясь с новыми словами, закрепляется их значение в памяти, таким образом, ученики их вводят в свои речевые конструкции [26].

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

Цель: достичь понимания текста на уровне содержания.

Задача педагога на данном этапе: обеспечение полного понимания произведения.

Работа с текстом происходит по данной очередности:

1) Первичное чтение текста. Здесь происходит самостоятельное чтение учащимися, которое может быть в форме слушания, комбинированного чтения, в котором учитываются особенности текста. Через беседу выявляется первичное восприятие текста.

2) Перечитывание текста. Во время повторного чтения, происходящим в медленном, «задумчивом темпе», или отдельных фрагментов текста, ставится уточняющий вопрос к каждой части. В случае малознакомых слов может использоваться словарь или комментарий учителя.

3) Беседа по содержанию в целом. Обобщение прочитанного. Происходит выявление совпадений антиципации с уже прочитанным текстом. Ставятся обобщающие вопросы, учащимися происходит анализ прочитанного произведения [12]. Осознанный анализ текста происходит при помощи приемов, благодаря которым учащиеся самостоятельно формулируют задания для работы с текстом. Ими могут быть:

- Приемы, которые предполагают такие задания, как восстановление учениками вопросов. Например, вставить в вопросе пропущенное слово, исправить ошибки в вопросах и т.д.

- Приемы, которые позволяют выбрать ученикам вопросы, подготовленные учителем. Например, группа вопросов, ответить на который можно словами из произведения, выбор проблемных вопросов к тексту и др.

- Приемы, в которых сами учащиеся занимаются постановкой вопроса к тексту [17]. Например, составление вопроса по опорным словам или по указанной части ответа.

Когда учитель задает вопросы во время чтения, то таким образом, показывает учащимся сам процесс «вчитывания» произведения, развивает такие качества, как внимание к слову писателя, объясняет, что из себя представляет «диалог с автором». Только во время совместного чтения педагога с учащимися можно сформировать такой навык, как ведение «диалога с автором» текста. Исходя из особенностей текста, этот навык может формироваться как во время первичного чтения, как и во время перечитывания [6].

1. Дать волю творческому воображению учеников: по таким нюансам, как слово, детали, ученик должен прогнозировать, что может случиться дальше в тексте, как может закончиться эпизод, глава, произведение и т.д.

2. Во время чтения ученики должны задавать вопросы в скрытой форме: как вы можете это объяснить? Что может из этого последовать? Что может сейчас произойти? Почему именно так? При появлении аналогичных вопросов должны возникнуть ответы, которые найдутся при дальнейшем чтении [1].

*3 этап. Работа с текстом после чтения.*

Цель: достичь понимание основной мысли текста, а также подтекста.

Задача педагога на данном этапе: обеспечение углубленного понимания и восприятия текста.

Последовательные шаги работы после чтения:

1. Смысловая беседа, которая может содержать проблемный вопрос ко всему произведению. Результат беседы - понимание учащимися основной мысли, которую хотел донести автор. Это может быть то, что «автор спрятал между строк» [6].

2. Рассказ учителя, повествующий об авторе.

3. Повторное обращение к заглавию и иллюстрацию текста, совместная беседа о смысле данного заглавия, о содержании иллюстрации [10].

4. Задания творческого характера, которыми могут быть инсценировка, иллюстрирование, устное описание и т.д.

Кроме всех этапов технология продуктивного чтения может включать в себя некоторые методы и принципы работы, к которым можно отнести:

1. Активная работа со словом.
2. Применение метода «ведение диалога с текстом».
3. Развитие читательского воображения [26].

Принципы работы:

Один из главных принципов работы – доступный и интересный рассказ о каждом этапе работе с книгой. Учащиеся положительно воспримут показ на конкретном примере, а также тренировку с текстом, на котором дети могут использовать приемы данной технологии. Благодаря этому у учащихся вырабатывается понимание важности продуктивного чтения.

Во-вторых, немаловажным аспектом является взаимо- и самоконтроль, в ходе которого ученик проверяет свою работу, правильность своего понимания [27].

Учащиеся должны усвоить, что чтение любого текста, даже если это математическая задача или правила русского языка, должно происходить при помощи приемов работы с книгой.

1. Использование отдельных заданий для работы со словом.

Достигнуть полного понимания текста учащимся возможно только с использованием на уроке работы со словами, которая выражается в словарной работе [23]. Они подразделены на следующие виды:

- Работа с незнакомыми словами.

Ребенок, который только начал свое знакомство с чтением литературы, не всегда осознает, что те или иные слова незнакомы ему. Такое слово может встречаться в тексте, но между тем оставлять видимость понятности. Очень

часто педагоги сталкиваются с этим, когда задают вопрос учащимся «Какие слова были непонятны?». Обычно, дети таких слов не называют. Когда же учитель с учащимися начинают выяснять ряд значений слов, оказывается, что многие слова остались непонятны для учеников. Практика, которая существует в школе для разбора слов, которые, по мнению взрослых могут быть детям непонятны, который препятствует дальнейшему движению [20].

На начальных этапах работы с текстом нужно прерывать чтение, чтобы выяснить непонятные для учащихся слова. Уже потом, постепенно, учащиеся привыкнут во время чтения подчеркивать слова, непонятные им [38]. После окончания чтения все эти слова обсуждаются: достаточно ли для понимания это слово из контекста, или нужно воспользоваться словарем.

- Работа с ключевыми словами.

Понимание текста может страдать и из-за невнимательности к ключевым словам в тексте. Благодаря ключевым словам мы можем полностью переосмыслить текст. Работа над ключевыми словами состоит в том, чтобы вычитывать содержащуюся в ней подтекстовую и концептуальную информацию. При чтении любого текста, нужно обращать внимание учащихся на такие слова [29].

- Работа со словами-образами. Это могут быть и художественные средства, которые украшают текст, так и такие литературоведческие понятия как метафора, звукопись.

## 2. Применение метода «ведение диалога с текстом».

Учащийся, первоначально прочитав произведение, может не сразу понять его глубинный смысл. Но во время повторного, «глубокого» вчитывания, он может не только понять позицию автора, но и принять свою. Данный диалог уже начинается, когда знакомятся с названием текста, а заканчивается, поиском ответов на вопросы, которые нераскрыты в тексте. Обычно опытный читатель не осознает диалога с текстом, так как он протекает очень быстро.



Данная техника важна на этапах до и во время чтения, он оживляет процессы, которые участвуют в понимании текста [24].

Благодаря диалогу с текстом, читатель легко переходит к анализу мыслей и чувств, которыми автор хотел поделиться, когда создавал произведение.

Для полноценного и содержательного диалога, читатель выполняет разнообразные виды работ: находить в тексте авторские вопросы, как прямые, так и скрытые авторские вопросы, задавать свои вопросы, прогнозирование текста, проверка совпадений с замыслом автора.

Это не предполагает полный анализ текста, так как это первичное чтение, в ходе которого происходит процесс медленного погружения в произведение в процессе «разговора с текстом» [17].

Находящиеся в тексте скрытые вопросы должны быть самостоятельно отысканы учащимися, они должны уметь останавливаться в тексте, если появляется возможность дальнейшей антиципации текста.

Когда учитель начинает читать, он делает паузы тогда, когда в тексте появляются прямые или скрытые вопросы, затем организуется прогнозирование текста. Во время чтения учащиеся сверяют свои прогнозы с текстом. Задача учителя в данном методе - научить детей видеть главную мысль произведения, останавливать текст, когда нужно найти текстовый смысл [5].

### 3. Развитие читательского воображения.

Множество трудностей, встречающихся на пути учащихся, связано с неразвитым, «ленивым» воображением. Развитие читательского воображения включает работу как над воссоздающим, так и над творческим воображением.

Тренировать воображение стоит на маленьких текстах, которые содержат несколько образных элемента (1-2), которые несложно воссоздать. Затем увеличивают количество элементов и переходят к воссозданию целых картин. Задание может состоять в том, чтобы представить описываемое и

воспроизвести свои представления устно или письменно, словами или красками [2].

Для активизации воображения читателя можно использовать данные приёмы:

- Педагог должен постоянно использовать такие вопросы, как «Что ты представил» или «Когда ты читал текст, какие картины ты видел в своем воображении?», таким образом происходит не только развитие воображения учащихся, но и проверка первичного восприятия текста.

- Интересным моментом будет использование словесного и графического рисования особенно на материале тех произведений, которые не сразу порождают зрительные образы. К этому можно отнести лирические стихотворения, тексты, которые насыщены пейзажными зарисовками и т.п.

- Увлекательным моментом для учащихся является не только рассматривание произведений художников, а также анализ их работ [6].

- Стоит уделить внимание таким приемам работы, как инсценировка и драматизация как всего произведения, так и отдельных его эпизодов. Ставя перед учащимися такую задачу, они не только перечитывают текст, но и обращают внимание на такие детали как портрет героев, описание их поведения и другие нюансы, которые могли упустить учащиеся при первичном чтении текста [2].

- Творческое развитие можно развивать при помощи разнообразных заданий, например: придумай своих героев, свои приключения, другой конец для произведения [38].

Таким образом, можно сделать вывод, что технология продуктивного чтения формирует у детей осмысленное чтение произведения, умение вести и поддерживать диалог, а также развивает речь учащихся.

Воспользоваться технологией продуктивного чтения можно на любом уроке и с любым текстом, так как она основана на природосообразной технологии формирования типа правильной читательской речи.

## Выводы по I главе

Проведя анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, можно сделать вывод о том, что коммуникативные универсальные учебные действия имеют большое значение для полноценного развития личности, так как благодаря им учащийся учится слушать и понимать речь других, формирует навык работы в коллективе, группе, паре, находит «общий язык» с одноклассниками, развивает воображение.

Для успешного будущего учащийся должен овладеть этими универсальными действиями. Наибольшую эффективность овладения коммуникативными действиями в урочной деятельности реализует технология продуктивного чтения. Эта технология уникальна тем, что развивает не только универсальные учебные действия, но и повышает уровень обучения и эффективность образовательного процесса в начальной школе.

В традиционном обучении учащимся передавались уже готовые знания, между тем структура урока с технологией продуктивного чтения резко отличается. Урок строится так, что учащиеся благодаря помощи учителя сами приходят к главной проблеме урока, также самостоятельно решают, как действовать в тех или иных условиях. Работая с этой технологией учитель не является «надзирателем», он наставник, который следит за процессом и в случае необходимости помогает ученику. Благодаря этому у учащихся будет развиваться самостоятельность, воображение, творческое мышление, умение находить «общий язык» с одноклассниками, а также словесно выражать свои мысли.

Все эти качества, формируемые во время уроков с данной технологией, являются основой развития коммуникативных универсальных учебных действий.

## **Глава 2. Опытнo - экспериментальная работа по формированию коммуникативных УУД у младших школьников на основе технологии продуктивного чтения**

### **2. 1. Выявление уровня сформированности коммуникативных УУД у младших школьников**

Взяв за основу теоретические знания, полученные в процессе анализа научной литературы, которые рассматривались в первой главе бакалаврской работы, было проведено экспериментальное исследование, направленное на выявление уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Опытнo - экспериментальная работа включала в себя три этапа:

1) Констатирующий этап – диагностирование уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников;

2) Формирующий этап – на основе полученных результатов был разработан и проведен комплекс уроков, направленных на развитие коммуникативных действий младших школьников;

3) Контрольный этап – оценка эффективности разработанного комплекса уроков.

Эксперимент проходил на базе общеобразовательной школы г. Тольятти МБУ «Школа № 69». В эксперименте участвовали третьи классы:

Экспериментальная группа – 3 «А» класс – 23 учащихся.

Контрольная группа – 3 «Б» класс – 22 учащихся.

Коммуникативные универсальные учебные действия имеют свои базовые виды - коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация, коммуникация как условие интериоризации.

Цель констатирующего эксперимента - определить исходный уровень сформированности коммуникативных универсальных действий младших школьников. Для диагностики были проведены следующие методики:

- «Левая и правая сторона» по Ж. Пиаже.
- «Кто прав?» по Г.А. Цукерман.
- «Дорога к дому» (модифицированный вариант Архитектор-строитель).
- «Узор под диктовку» по Г.А. Цукерман.
- «Рукавички» по Г.А. Цукерман.

С целью диагностирования уровня сформированности действий, которые направлены на учет позиции собеседника, было проведено задание «Левая и правая сторона», которое проходит в форме индивидуальной беседы. Были определены критерии оценивания:

- ✓ учащийся принимает позицию собеседника, даже если она не сходится с собственной;
- ✓ учитывает возможность других взглядов, даже если они не совпадают с личными;
- ✓ соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций [3].

Уровни оценивания методики «Левая и правая сторона»:

- Высокий (5 баллов) - все задания ребенок выполняет правильно, то есть учитывает позицию других людей.
- Средний (3-4балла) - учащийся дает правильные ответы только в 1 и 3 заданиях, таким образом он правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции партнера.
- Низкий (2 балла) - ребенок отвечает неправильно на все задания.

В результате проведенного задания «Левая и правая сторона» по Ж.Пиаже были получены данные, которые подвергались дальнейшей обработке.

Таблица 2.1 - Уровни сформированности действий, которые направлены на учет позиции собеседника

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	количество	%	количество	%
Высокий	3	13	4	18
Средний	7	31	6	38
Низкий	13	56	12	54

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что и в экспериментальной и в контрольной группе (56% и 54%) преобладает низкий уровень. Например, учащийся Максим К. экспериментальной группы, испытывала затруднения при выполнении 3 задания - постоянно путал, с какой стороны находится от карандаша монета и наоборот. Е. Дмитрий не смог ответить правильно ни в одном задании - постоянно отвлекался, не мог сконцентрироваться. Стоит отметить, что у большинства учащихся именно третий пункт задания вызвал затруднения, это значит, что у детей плохо сформировано понимание позиций различных точек зрения, которые отличаются от собственной. Только 3 ученика смогли правильно ответить на все поставленные вопросы.

Для диагностики сформированности действий, которые направлены на учет позиции собеседника, была проведена методика «Кто прав?» по Г.А. Цукерман. Также существуют критерии оценивания к данной методике:

- ✓ Учащийся принимает позицию собеседника, даже если она не сходится с собственной;
- ✓ Принимает во внимание то, что для оценивания одного и того же предмета могут быть разные подходы.
- ✓ Умение высказать и аргументировать свою точку зрения, а также учет разных мнений
- ✓ Учет различных потребностей и интересов [7].

Показатели уровня выполнения задания «Кто прав?»:

- Высокий(5 баллов) – учащийся умеет различать позиции персонажей, умеет аргументировать свою точку зрения, а также показывает относительность подходов к выбору.
- Средний (3-4 балла) – дан частично правильный ответ. Учащийся понимает различные подходы к ситуации, но не может отстаивать свою точку зрения в данных вопросах.
- Низкий (2 балла) – учащийся не предполагает, что к этой ситуации возможна различны точки зрения, он принимает сторону только одного из персонажей, а другую позицию считает в корне неверной. Результаты уровней сформированности действий, которые направлены на учет позиции собеседника, представлены в таблице.

Таблица 2.2 - Уровни сформированности действий, которые направлены на учет позиции собеседника

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	2	8	4	18
Средний	8	35	7	32
Низкий	13	57	11	50

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что у учащихся экспериментальной и контрольной групп недостаточно сформировано умение обосновывать собственную точку зрения, адекватно реагировать на позиции других людей. Например, учащийся Максим К. отвечая на вопрос 2 текста сказал, что мальчикам лучше сначала выбрать стихотворение, аргументируя тем, что это его любимый предмет. Отвечая на вопрос 3 текста, Максим сказал, что лучший подарок - это самокат, т.к. лото скучная игра, тем более для мальчика. Алина Р., выполняя второе задание сказала, что делать уроки надо начинать с предметов окружающего мира, так как они очень легкие, а в на вопрос 2 задания ответить не смогла. Лишь 2 ученика (Сергей А., Даниил К.) продемонстрировали такие показатели, как

понимание относительности оценок и подходов к выбору, аргументация собственного мнения.

Для диагностики сформированности действия выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также сообщение их партнеру было использовано задание «Дорога к дому» в его модифицированном варианте.

Критерии оценивания:

- ✓ Успех общей работы учащихся оценивается по соответствию узоров с оригиналом;
- ✓ умение строить понятные для партнера фразы так, что в них учитывается, что знает или не знает собеседник. Здесь главным аспектом является указание «дороги» для построения узора;
- ✓ умение строить вопросы так, чтобы с помощью них получить нужную информацию от партнера;
- ✓ различные способы по взаимоконтролю во время выполнения общей деятельности;
- ✓ эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (общая работа приносит интерес), нейтральное (обращаются друг к другу только в необходимых случаях), негативное [7].

Показатели уровня выполнения задания «Дорога к дому»:

- Высокий(5 баллов) – полученные узоры аналогичны образцам. Во время выполнения задания дети ведут диалог, находят информацию, нужную для построения узора до мельчайших подробностей. Выполнив задание, сравнивают полученную дорогу с образцом.
- Средний (3-4 балла)- в полученном узоре есть сходство с образцом. Указания, данные учащимся, неполные, но отражают основную часть ориентиров. Во время диалога нет конкретных вопросов для получения информации, поэтому она имеется лишь в неполном виде.



- Низкий (2 балла)- Выполненные узоры не соответствуют образцам. В ходе выполнения задания не был установлен диалог, в следствии чего учащийся не смог правильно сформулировать вопросы, либо они были не по существу.

Результаты уровней сформированности коммуникативных универсальных действий представлены ниже.

Таблица 2.3 - Уровни сформированности действий выделять и отображать в речи существенные ориентиры

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	2	8	1	4
Средний	7	30	7	32
Низкий	14	62	14	64

Анализируя полученные данные можно сделать вывод, что у большинства учащихся обеих групп не сформировано умение правильно задавать вопросы, отсутствует способность строить высказывания, понятные для партнера. Например, выполняя это задание, ученики Максим К. и Сергей А. долго не могли решить, кто сначала будет диктовать, так как задание было для учащихся в новинку, они боялись начинать. Максим не захотел начинать первым, поэтому Сергей взял на себя роль диктора. Сергей диктовал правильно, указывая по каким сторонам следует двигаться, всегда спрашивал, дошел ли Максим до назначенной точки. К сожалению, Максим невнимательно отнесся к заданию, и совершал ошибки, так как не прислушивался к Сергею. Когда роль диктора взял на себя Максим, он сразу не смог приступить к заданию, так как долго отсчитывал точки направления и не мог объяснить, с какого пункта стоит начать. Но благодаря тому, что во время диктовки Сергей постоянно задавал наводящие вопросы, его узор был максимально похож на образец. Работа пары Алина Р. и Даниил К. прошла тоже неуспешно: Алина несерьезно отнеслась к заданию, вследствие чего ее дорожка была не похожа на образец, но работа Даниила была более успешна,

несмотря на правильность задаваемых вопросов, он не смог правильно построить линию.

Для диагностики сформированности планирующей и регулирующей функции речи была проведена методика «Узор под диктовку» под авторством Г.А. Цукерман.

Критерии оценивания данной методики и его уровни аналогичны методике «Дорога к дому».

Результаты полученных данных по методике «Узор под диктовку» представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4 - Уровни сформированности планирующей и регулирующей части речи

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	1	4	2	9
Средний	4	18	5	22
Низкий	18	78	15	69

Так как это задание очень похоже на знакомую детям методику «Дорога к дому», то у учащихся не возникало столько вопросов по данной методике. Это задание Максим К. и Сергей А. опять выполняли парно. Сначала диктовал Сергей, он верно диктовал раскладку узора, его инструкция была логична и ясна. Максим К. часто пытался провести аналогичную инструкцию, но один раз им была допущена ошибка. Даниил К. и Алина Р., работая в паре, тоже не смогли разложить фишки подобно образцу, они не смогли ни продиктовать узор, ни правильно задать вопросы для его нахождения. По результатам полученных данных можно сделать вывод, что преобладающая часть класса в обеих группах на низком уровне, это значит, что у учащихся не выработаны такие умения, как осуществлять взаимный контроль, задавать вопросы, при помощи которых можно получить необходимый ответ.

Для выявления уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества было проведено задание «Рукавички».

Критерии оценивания данной методики:

- ✓ аналогичность узоров показывает продуктивность совместной деятельности учащихся;
- ✓ умение детей договариваться и приходить к общему мнению;
- ✓ осуществление взаимоконтроля по ходу выполнения задания: замечают ли учащиеся отступления от заданного замысла и как на это реагируют.
- ✓ выражение эмоций на совместную работы: позитивное (с интересом работают друг с другом), нейтральное (работают друг с другом только из-за необходимости), негативное (ругаются или игнорируют друг друга) [7].

Показатели уровня выполнения задания «Рукавички»:

- Высокий (5 баллов) - рукавички максимально похожи на образцы; во время совместной работы дети активно обсуждали варианты узора и приходят к единому мнению по поводу раскрашивания рукавичек.
- Средний (3-4 балла) - заметно частичное сходство в рисунках: явные признаки совпадают, но имеются явные отличия.
- Низкий (2 балла) - нет сходств в рисунке, во время совместной работы учащиеся не пытаются прийти к единому мнению и зачастую настаивают на своем.

Результаты методики «Рукавички» представлены в таблице.

Таблица 2.5 - Уровни сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	2	8	4	18
Средний	8	35	7	32
Низкий	13	57	11	50

Анализируя полученные результаты, можно сказать, что большая часть класса оказалась на низком уровне. Учащиеся тяжело шли на контакт друг с

другом или совсем игнорировали напарника, не оказывали взаимопомощь. В итоге рукавички получились совсем разные. Выполняя это задание парно, Сергей А. взяла на себя роль лидера – предлагал Максиму К. различные идеи по поводу разукрашивания, постоянно интересовался его мнением - нравится ли ему и согласен ли он с таким выбором цветов и рисунков. При разукрашивании Сергей А. часто следила за тем, что делает Максим К., совпадают ли их рисунки образцу. А Максим отнесся к заданию нейтрально, выполнял задание ленно, не торопясь. Несмотря на контроль Сергея, его рисунок отличался от их задуманного образца. Парная работа Алины Р. и Даниила К. не получилась: Даниил предпринимал попытки совместного обсуждения, предлагал свои идеи, но увидев равнодушие Алины, самостоятельно раскрасил свою рукавичку.

Вычислив количество учеников на высоком, среднем и низком уровне экспериментальной и контрольной группе, мы можем составить рисунок, в котором можем сравнить итоговые показатели двух групп по всем 5 методикам (представлены в приложении).

Таблица 2.6 - Итоговый показатель высокого, среднего и низкого уровня экспериментальной и контрольной группы по 5 методикам

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	2	9	4	19
Средний	6	26	4	19
Низкий	15	65	14	62

А также мы составили диаграмму с итоговыми показателями двух групп на констатирующем этапе эксперимента по всем проведенным пяти методикам. Эти данные представлены на рисунке 1.

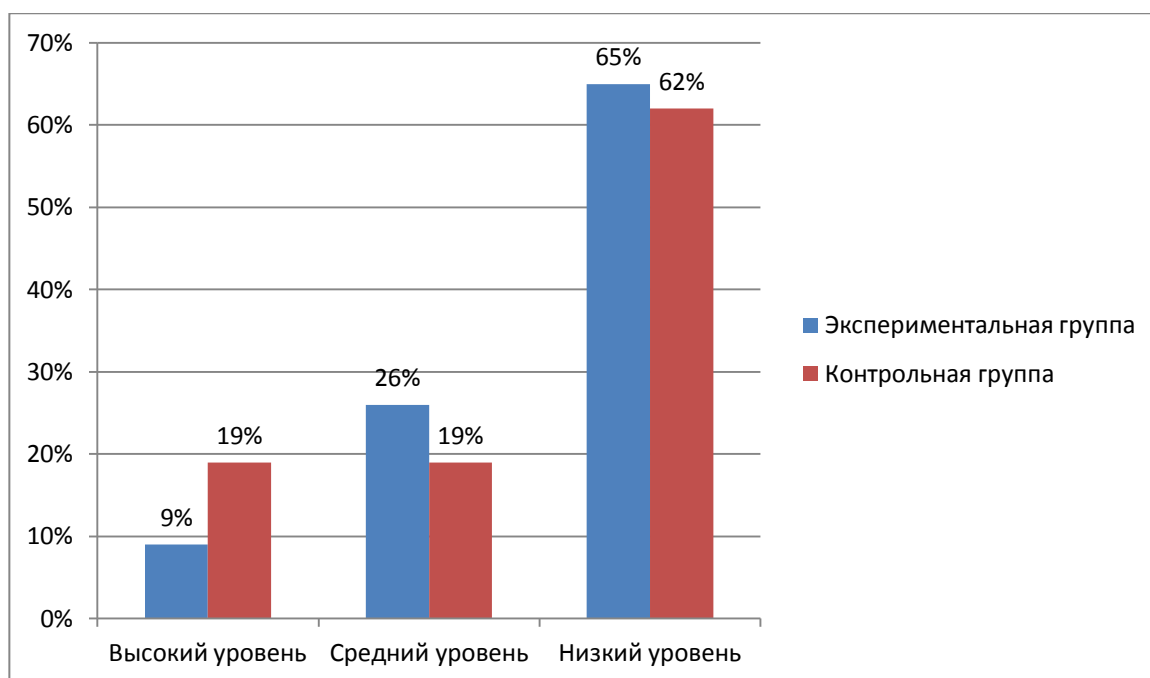


Рисунок 1 - Сравнительные результаты 5 методик экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

По рисунку можно сделать вывод, что у контрольной группы лучше сформированы коммуникативные универсальные действия, так как на высоком уровне находятся 19%(в экспериментальной 9%), на среднем 26%(в экспериментальной группе 19%), а на низком уровне на одного человека меньше (62% и 65%).

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента говорят о том, что в экспериментальной и контрольной группе коммуникативные универсальные учебные действия сформированы недостаточно, большинство учащихся находятся на низком уровне. Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости проведения формирующего опытно-экспериментального исследования. С целью повышения уровня коммуникативных универсальных учебных действий нами был составлен и апробирован комплекс уроков с применением технологии продуктивного чтения.

## **2.2 Апробация комплекса уроков по повышению уровня сформированности коммуникативных УУД у младших школьников на основе технологии продуктивного чтения**

Проведя констатирующий эксперимент, мы выявили, что у большинства учащихся экспериментальной и контрольной групп сформированность коммуникативных универсальных учебных действий находится на низком уровне. С целью повышения уровня сформированности коммуникативных действий, мы создали комплекс уроков, включающий в себя технологию продуктивного чтения.

Цель формирующего эксперимента: формировать коммуникативные универсальные учебные действия у младших школьников на основе технологии продуктивного чтения.

Работа проводилась только с экспериментальной группой (3 «А» класс).

Формирующий этап проводился на этом же классе на уроках литературного чтения. В период практики мною было проведено 12 уроков согласно календарно-тематическому планированию. На каждом уроке использовалась технология продуктивного чтения. В качестве иллюстрации хода обучения кратко приведены фрагменты уроков, на которых использовалась технология продуктивного чтения.

Овладение учащимися коммуникативных УУД способствует не только благоприятному формированию и развитию умения взаимодействовать с окружающими людьми и объектами, способностью передавать, преобразовывать и отыскивать информацию, выполнять различные социальные роли как в группе, так и в коллективе, но и является ресурсом эффективности и благополучия их будущей взрослой жизни.

На основе поставленной цели формирующего эксперимента разработан календарно-тематический план, включающий уроки по литературному чтению, которые представлены в приложении 1.

Таким образом, на начало формирующего этапа эксперимента осуществлено проектирование комплекса уроков, направленных на формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников:

- Настоящие друзья Мишка и Дениска (рассказ В. Драгунского «Кот в сапогах»).

Приступив к изучению нового материала, учащиеся прочитали автора произведения, я спросила, знаком ли он им ранее и какие его произведения читали раньше? А может они читали произведение, схожее по названию? Дала учащимся задание - по иллюстрации спрогнозировать, о чем может идти речь в тексте и кто является героем произведения. Во время чтения были заданы вопросы по тексту, в ходе которых дети отвечают на вопрос, подтвердились ли их предположения. После чтения мы с учащимися выбрали отрывок для мини-инсценировки и, закрепив его, выбрали роли и сыграли часть произведения.

- Во что нельзя «играть»? (И. Дик «Красные яблоки»).

Изучение произведения началось с прогнозирования – ученики читают имя автора и говорят, какое его произведение уже читали. Затем внимательно рассматривают иллюстрацию - что нарисовано на переднем, заднем плане и какую мысль выразил художник через эту картину. Затем учащиеся отвечают на вопрос «О чем же мы сегодня будем читать?»

После первичного чтения про себя учащиеся отвечают на вопросы. Во время повторного чтения происходит «диалог с автором» и комментированное чтение. После чтения дается задание написать мини - сочинение, которое ответит на 4 вопроса с учебника.

- Введение в раздел. Стихотворения Г. Сапгира «Леса-чудеса», В. Берестова «Сказка».

В ходе проведения урока литературного чтения был использован метод продуктивного чтения. Так, перед чтением произведения проведена работа по прогнозированию содержания «Как можно понять название стихотворения?»

Может ли быть лес чудесным?». Работа по иллюстрации позволила определить главных героев произведения, их характер

На этапе знакомства с произведением, по ходу чтения с учащимися обсуждались вопросы, касающиеся каждого из героев произведения, названия сказки. Они помогли детям «вчитаться» в текст, предвосхитить события и оценить их, затем, в ходе чтения, проверить свои предположения.

Также была проведена работа чтения по смысловым частям, в котором учащиеся читали по строфам, и после каждой из них задавался вопрос.

- Какие ещё бывают сказки? (Сказка «Никита Кожемяка»).

При знакомстве с данным произведением я использовала такие приемы технологии продуктивного чтения как прогнозирование содержания произведения по названию, автору и иллюстрации. Затем предложила детям пофантазировать, какой будет Никита - Кожемяка, описать его. После производилось чтение вслух по абзацам, по ходу которого ученики объясняли значения слов, выражений, подготовленных заранее дома. Прочитав абзац, я задавала вопрос учащимся. На этапе обобщающей беседы, вопросы были заданы с учебника. Все учащиеся, без исключения, с легкостью ответили на вопросы, хорошо ориентировались в тексте, отвечали полными распространенными предложениями. Дома дети рисовали иллюстрации к понравившемуся отрывку из сказки и подготовили комментарии к нему.

- Мир волшебной сказки (стихотворение Дж. Р. Р. Толкина «Ещё не выстыл сонный дом...»).

На этапе работы до чтения, учащимся был задан вопрос по заглавию, что могло удивить учащихся. Один из учеников ответил, что оказывается, Толкин пишет и стихотворения, хотя ранее они знакомились только с его сказками.

На этапе первичного чтения, учащиеся читали произведение про себя. На этапе выявления были заданы вопросы по тексту. Я принимала ответы, не комментируя их, так как их нужно было сравнить с ответами на этапе



повторного чтения. Во время этапа повторного чтения, после каждой строфы я задавала вопросы.

- За что награждают в сказках? (Ш. Перро «Ослиная шкура»).

Урок начинается с того, что на доске записывается имя автора и заглавие сказки на доске. На данном этапе начинается предугадывание произведения, задаются вопросы по названию сказки, предлагаю сравнить два словосочетания «ослиная шкура» и «Ослиная шкура», чем они отличаются, и какое значение несет каждое из них. После рассматривания иллюстрации предлагаю учащимся назвать героев сказки.

Этап первичного чтения комбинированный, читают дети и учитель, после каждой части задаются вопросы. На этапе выявления первичного восприятия учащимся было дано задание, объяснить, понравилась ли им сказка, если да, то аргументировать свой ответ. Ответы учащихся Сергея А., Даниила К., Карины К. были полными и красочными. На этапе обобщающей беседы дети доказывали, что данное произведение это сказка, перечисляя все сказочные приметы, также дети читали понравившийся фрагмент сказки. После чтения, мы повторно обратились к иллюстрации, учащимся было дано задание, найти в произведении строчки, которые соответствуют данным рисункам, таким образом, дети показывали свое умение ориентироваться в тексте. После этого, была прочитана биография Ш. Перро вместе с просмотром презентации о нем.

- Сказка для театра (С. Маршак «Сказка про козла»).

На доске заранее записана тема урока, которую читают ученики и предполагают, что такое сказка для театра и какая она. На вопрос «Сказка про козла» – что о ней можно предположить по заглавию?», дети приходят к общему мнению, что скорее всего, это сказка о животных. На мой вопрос, если автором этого произведения является С.Маршак, то какой будет сказка по настроению? Карина К. выразила свое мнение, что если это сказка С. Маршака, то она будет веселой, интересной. На этапе работы с текстом до чтения задаются вопросы, с какими из произведений они были знакомы

ранее, героями которых была коза или козел. Предлагаю предугадать, каким в сказке С. Маршака окажется козёл, для этого учащиеся рассматривают рисунки в учебнике и выдвигают свои предположения. На этапе работы с текстом, во время первичного чтения, действие 1 учащиеся читают про себя, следуют вопросы. После прочтения задаются вопросы по содержанию.

Итак, на данном уроке учащиеся не только работали по технологии продуктивного чтения, развивали коммуникативные универсальные учебные действия, но и научились отличать пьесу - сказку от обычной сказки.

- Введение в раздел. Как приходит весна? (Стихотворения А. Макаревича «Снег», Ф. Тютчева «Ещё земли печален вид...», А. Блока «Ветер принёс издалёка...»).

До начала чтения детям предлагается порассуждать на тему того, когда приходит весна и как мы это понимаем. После чтения стихотворения про себя, учащиеся читают его вслух, а затем я использую метод диалога с автором и задаю вопрос «Вы заметили, что в этом стихотворении слышны два мотива: «ещё» (то есть то, что сейчас, зимой) и «но» (ощущение скорой весны). Попробуем услышать эти мотивы, перечитаем стихотворение», затем создаем 2 колонки на доске, в которых пишу ответы учащихся.

После знакомства с названием стихотворения А. Блока «Ветер принёс издалёка...», я даю учащимся порассуждать, о чем может быть стихотворение и относится ли оно к теме нашего урока. После чтения стихотворения про себя, я работаю с его звукописью и задаю вопрос «Какие картины представили? Какую музыку слышали?». Затем переходим к чтению вслух, в ходе которого я задаю вопрос на каждую прочитанную строфу.

В конце урока мы сравниваем 2 стихотворения между собой - чем они похожи, и чем отличаются. Затем предлагаю проиллюстрировать одним рисунком эти 2 стихотворения.

- Озорные стихи о весне (Стихотворения В. Маяковского «Тучкины штучки», О. Мандельштама «Калоша», С. Чёрного «Зелёные стихи»).

На этапе работы с текстом до чтения, я даю учащимся фамилии сегодняшних авторов произведения и спрашиваю, с каким из писателей они уже знакомы и по каким произведениям, предлагаю прочитать названия стихотворений и предугадать, о чем может идти речь в них. Для этапа работы с текстом во время чтения, я делю учащихся на группы, и каждая группа читает свое произведение. Затем каждая из групп отвечает на вопросы, выписанную доску, но только словами из стихотворений. Выразительное чтение стихотворения следует после этого задания. После окончания чтения рассуждаем с учащимися о смысле заглавия и как оно подходит содержанию стихотворения.

- Картины весны (стихотворение Б. Окуджавы «Весна»).

По иллюстрации, данной в учебнике, дети предполагают, о чем может идти речь в стихотворении. После того, как читают его название, говорят, оправдались ли их догадки. Прочитав стихотворение про себя, учащиеся при помощи наводящих вопросов приходят к выводу, что каждая строчка в этом произведении - это картинка природы. Во время того, как дети читают стихотворение по частям, я задаю вопросы к каждой части. После чтения учащиеся находят в тексте «слова - образы» и объясняют их значение.

- Каждый ли клёт может стать капитаном? (Рассказ Ю. Ковалю «Капитан Клюквин»).

Ознакомление с данным произведением начинается с рассуждения, может ли птица стать другом человека. После того, как учащиеся выдвигают свои предположения, рассматривая иллюстрацию к произведению, его заглавия и автора. Дают свой ответ на вопрос, почему птица клёт могла получить такое необычное имя? После происходит уточнение по поводу того, где происходит действие произведения (район «Сокольники» г. Москва).

После чтения 1 части рассказа, даю детям возможность сформулировать вопросы к прочитанному отрывку. Чтение второй части происходит в комбинированной форме, совместно с детьми работаем над

значением незнакомых им слов - рулады, трели. После чтения третьей части дети отвечают на вопрос, каким представляют себе характер птицы? Чтение последующей четвертой части происходит в форме «диалога с автором», пользуясь условными знаками текста. Чтение пятой части происходит вслух одним из учеников, после этого дети уже при помощи текста учебника сами могут ответить на вопрос про характер клёста - он любознательный. Прочитав шестую и седьмую часть, учащиеся узнают дополнительную информацию про клёста - у него хороший музыкальный слух. Чтение восьмой и девятой части происходит самостоятельно учащимися про себя. Последнюю, десятую часть, я читаю вслух, используя «диалог с автором». После чтения произведения была беседа, во время которой были заданы такие вопросы как «Вы ожидали, что такой может быть концовка рассказа?», «Какой на ваш взгляд был бы счастливый конец рассказа - если бы клест предпочел свободу, или же остался?». После того, как произошла беседа, учащимся предлагается нарисовать клёста таким, каким они представили его в этом рассказе.

- Удивительные пони Юнны Мориц (стихотворения «Пони» и «Любимый пони»).

Перед тем, как учащиеся откроют книгу для знакомства с названием произведения, я выписала на доску названия стихотворений Ю. Морец «Резиновый ёжик», «Слониха, слонёнок и слон», «Пони», «Ворона», «Любимый пони», «Настоящий секрет» и задала учащимся вопрос, с каким из произведений они уже знакомы, а какое из них еще не читали. Работая с текстом до чтения, учащиеся читают название и отвечают на вопросы кто такие пони и где они их встречали. Происходит первичное чтение про себя, после которого дети рассуждают, какой характер произведения и аргументируют свой ответ. Затем следует повторное, выразительное чтение, в котором я распределила интонацию каждой строфы. Каждый ученик читает одну строфу с данным мною настроением. Приступив к чтению следующего стихотворения «Любимый пони», ученики задались вопросом, почему у Ю.

Мориц несколько стихотворений про маленькую лошадку. Первичное чтение происходит учащимися про себя, затем также распределяю каждую строфу ученику, после чтения ученик отвечает на вопрос. Следующий этап - обобщающая беседа, учащиеся отвечают на вопросы, данные в учебнике. Работа с текстом после чтения происходит парно, в ходе дискуссии ученики должны ответить на вопрос, чем похожи и чем отличаются эти стихотворения. После этого высказывают и аргументируют свои мнения.

- Введение в раздел. Стихотворения Э. Успенского «Всё в порядке», «Если был бы я девчонкой».

Ученики рассматривают иллюстрацию к стихотворению «Все в порядке» и пытаются понять настроение произведения. Задаю вопрос – «Когда говорят что все в порядке?». Ученики самостоятельно приходят к вопросу, причем тут слон, изображенный в учебнике. Для того чтобы ответить на этот вопрос, я предлагаю учащимся приступить к чтению. Первичное чтение происходит самостоятельно, после этого задаю вопрос, такой ли порядок дети представляли себе, когда читали заглавие? Чтение по смысловым частям происходит фронтально, в ходе этой работы я задаю вопросы и разъясняю непонятные для учащихся слова. Прочитав строку «значит, слон у нас не танцевал», дети понимают, почему рисунке изображен слон. В ходе беседы дети понимают, что прочитанное стихотворение - шутка, что Э. Успенский рассматривает эту ситуацию с точки зрения детей. Я предложила детям задание - подобрать другое название к произведению, которое, по их мнению, тоже отражает его суть.

Работая со стихотворением «Если бы я был девчонкой», я предлагаю учащимся закончить это предложение своими мыслями. Ученики приходят к выводу, что стихотворение написано от имени мальчика. После первичного чтения я спрашиваю у учеников, были ли в их жизни аналогичные ситуации, и задаю другие обобщающие вопросы. Закончив чтение по ролям, учащиеся слушают об авторе этих стихотворений – Э. Успенском. Я предлагаю

учащимся парную работу, в ходе которой они должны устно отметить сходства этих стихотворений и «доказать» их мне.

Таким образом, в процессе проведения комплекса уроков литературного чтения по формированию коммуникативных универсальных учебных действий с применением технологии продуктивного чтения было выявлено, что учащиеся с удовольствием принимали участие в выполнении заданий, больше всего им нравилось прогнозировать содержание текста по названию произведения и иллюстрации. Во время проведения данных уроков была заметна положительная динамика учащихся, у них обогатилась речь, она стала выразительней, они стали отстаивать свою точку зрения в дискуссиях, а также с удовольствием работать в парах.

- Мечты о «взрослой» жизни (В. Драгунский «...Бы»).

После чтения заглавия, я обращаю внимание учащихся на многозначие, после чего выясняем, о чем это может говорить и пробуем подставить подходящие по смыслу слова, как бы начиная этим фразу. Так как учащиеся уже знакомы с творчеством В. Драгунского, они с легкостью отвечают на вопрос о главном герое произведения. Рассматривая иллюстрацию, они предполагают, что же могло произойти с Дениской сейчас. Так как произведение шуточное, во время выявления первичного чтения я спрашиваю у учащихся, какие моменты их развеселили. Повторное чтение происходит комбинированно, во время него отмечаю проказы Дениски. Так как произведение веселое, то и комментарии к рассказу должны быть воодушевленными, побуждать ребенка отвечать в таком же поведенческом настроении. После обобщающей беседы дети читают по ролям. Последний этап - работа с текстом после чтения, во время него я говорю, что у этого произведения есть еще другое название «шиворот-навыворот», ученики говорят, какое заглавие им ближе и почему.

### 2.3. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования. Контрольный этап

После проведенного формирующего эксперимента был проведен контрольный этап исследования.

Цель контрольного эксперимента: определить уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на контрольном этапе.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика по методикам, которые использовались на констатирующем этапе.

Результат методики «Левая и правая сторона» для определения уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника представлен в таблице 2.7.

Таблица 2.7 - Результаты диагностики «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже на контрольном этапе эксперимента

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	количество	%	количество	%
Высокий	5	21	4	18
Средний	12	52	8	36
Низкий	6	27	10	46

По результатам методики «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже следует, что в экспериментальной группе сформированы такие навыки, как - понимание позиций различных людей и их точек зрения, умение координироваться в разных пространственных позициях. Например, учащийся 3 «А» класса Максим К. на все поставленные вопросы ответил правильно, что можно отнести к высокому уровню.

Следующим этапом контрольного эксперимента было выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника при помощи методики «Кто прав?» Г.А. Цукерман.

Таблица 2.8 - Результаты диагностики «Кто прав?» Г.А. Цукерман на контрольном этапе эксперимента

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	6	26	4	18
Средний	7	31	8	36
Низкий	10	43	10	46

Диаграмма отображает успехи экспериментальной группы. Учащийся Максим К. на все вопросы текста ответил правильно, таким образом можно сделать вывод, что у него сформировалось умение учета мнений и позиций людей.

Третий этап контрольного этапа - методика «Дорога к дому». Цель данной методики - проверить наличие планирующей и регулирующей части речи, умение выделять и отображать существенные ориентиры действия, а также сообщать их партнеру.

Таблица 2.9 - Результаты диагностики «Дорога к дому» на контрольном этапе эксперимента

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	9	40	1	5
Средний	7	30	9	41
Низкий	7	30	12	54

Анализируя полученные данные можно сделать вывод, что в экспериментальной группе возросли показатели высокого уровня. А в контрольной группе лишь незначительно увеличились данные среднего уровня. Диаграмма наглядно демонстрирует высокие показатели экспериментальной группы. Благодаря развитию коммуникативных учебных действий учащиеся приобрели такие навыки как, осуществление взаимоконтроля и взаимопомощи, умение строить высказывания, понятные для партнера. Когда Максим К., выполняя это задание, был в роли диктора, его высказывания понятны и логичны. Таким образом, рисунок, который он диктовал своему однокласснику, полностью был похож на образец.



Проведя диагностику на контрольном этапе «Узор под диктовку» мы получили данные, представленные в таблице 2.10.

Таблица 2.10 - Результаты диагностики «Узор под диктовку» на контрольном этапе эксперимента

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	5	21	2	9
Средний	7	30	5	22
Низкий	11	49	15	69

Отмечен высокий результат экспериментальной группы: половина класса находится на высоком уровне, а на низком осталось всего 2 человека, между тем в контрольной группе показатели не изменились. Данные представлены в диаграмме.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что учащиеся 3 «А» класса развили такие навыки, как взаимовыручка, умение строить понятные для партнера высказывания, правильно задавать вопросы, чтобы при помощи них получить нужные ответы. Когда данный узор диктовали Максиму и у него возникали вопросы, он выстраивала четкие вопросы и получала на них ответы. Заметна положительная динамика у учащегося, так как на констатирующем этапе Максим не мог правильно сформулировать вопросы, и его узор не совпал с образцом.

Результаты методики «Рукавички» на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества на конец эксперимента представлена в таблице 2.11.

Таблица 2.11 - Результаты диагностики «Рукавички на конец эксперимента»

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	6	27	4	18
Средний	9	39	10	45
Низкий	8	34	8	37

Проведя диагностику «Рукавички», мы убедились, что учащиеся экспериментальной группы в достаточной степени развили навыки взаимоконтроля, дети умеют договариваться и работать скооперировано. Данную тенденцию можно наблюдать на учащемся Максиме К., который на констатирующем этапе выполнял данное задание лениво и не вступал в диалог с напарником. Сейчас же заметна положительная динамика – Максим активно обсуждал будущий рисунок на рукавичках, выбирала цвета, и советовался с напарником. Было заметно, что совместная деятельность приносит ему удовольствие.

Из полученных результатов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента следует, что заметна положительная динамика в 3 «А» классе, когда в контрольной группе нет изменений, или они незначительны.

Динамику развития коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся экспериментального 3А класса можно отследить в виде сравнительно-сопоставительной таблицы.

Таблица 2.12 - Сравнительно-сопоставительная таблица 3 «А» класса на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Уровни		Высокий	Средний	Низкий
1 методика	<i>Констатирующий этап</i>	13%	31%	56%
	<i>Контрольный этап</i>	21%	52%	27%
2 методика	<i>Констатирующий этап</i>	8%	35%	57%
	<i>Контрольный этап</i>	26%	31%	43%
3 методика	<i>Констатирующий этап</i>	8%	30%	62%
	<i>Контрольный этап</i>	40%	30%	30%
4 методика	<i>Констатирующий этап</i>	4%	18%	78%

	<i>Контрольный этап</i>	21%	30%	49%
5 методика	<i>Констатирующий этап</i>	8%	35%	57%
	<i>Контрольный этап</i>	27%	39%	34%

Анализ полученных результатов говорит о том, что заметны положительные изменения 3 «А» класса, но учитывая, что на констатирующем этапе 3 «А» (экспериментальный) показывал результаты хуже 3 «Б» мы решили сделать итоговую таблицу, в которой будут отображена сформированность коммуникативных универсальных учебных действий по всем проведенным методикам.

Таблица 2.13 - Итоговый уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий

Уровни	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий Этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Высокий	2	9	8	35	4	19	3	13
Средний	6	26	5	21	4	19	5	22
Низкий	15	65	10	43	14	62	14	63

Показатели констатирующей и контрольной группы на 2 этапах эксперимента представлены в графическом виде на рисунке 1. Здесь собраны итоговые показатели сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников по всем проведенным методикам на начало и конец эксперимента.

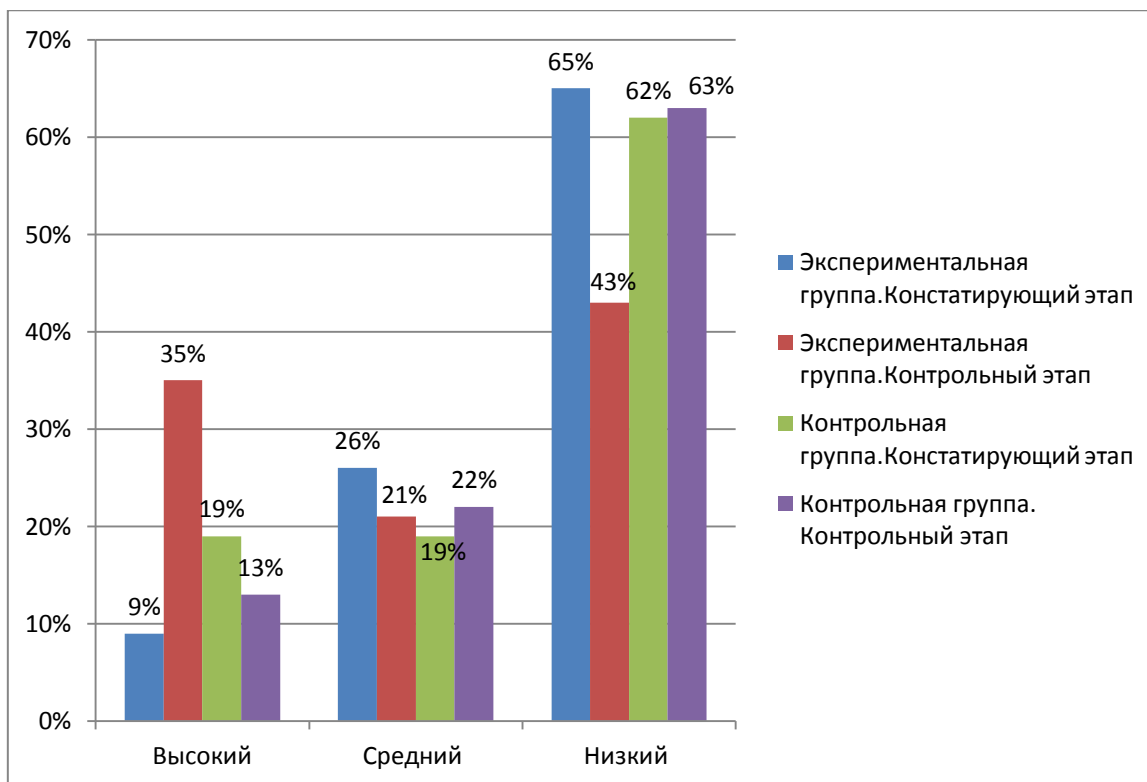


Рисунок 2 - Итоговый уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий, полученных путем сложения всех методик

Как видно из диаграммы, 3 «А» класс не только улучшил свои показатели на констатирующем этапе, но и повысилось число людей на высоком уровне и понизилось на низком в сравнении с контрольной группой.

Результаты эксперимента говорят о том, что разработанный нами комплекс уроков на основе технологии продуктивного чтения способствует развитию у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий. На основе уроков с использованием данной технологии учащиеся развивают различные коммуникативные умения - учитывать позицию собеседника, выделять и отображать в речи существенные ориентиры. Такая эффективность комплекса обусловлена тем, что они соответствуют ФГОС НОО и выполняют все предусмотренные задачи

В ходе опытно-экспериментального исследования была доказана гипотеза о том, что использование комплекса уроков на основе технологии продуктивного чтения повышает уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий.

## Выводы по II главе

На констатирующем этапе эксперимента мы использовали методики для выявления уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий, которые нам показали такие данные: у учащихся 3 «А» и 3 «Б» класса сформированность коммуникативных действий находится на низком уровне, учащиеся не ориентируются на мнения других людей, не умеют отстаивать свою позицию, им тяжело работать в группе, так как они не умеют находить «общий» язык.

Для того чтобы улучшить коммуникативные навыки учащихся, был создан комплекс уроков на основе технологии продуктивного чтения. Работая с данным комплексом, учащиеся показывали свою заинтересованность, они увлеченно работали, активно отвечали на все вопросы, заданные мною. По ходу проведения уроков я замечала, как меняются учащиеся – они стали лучше владеть своей речью, положительно воспринимали совместную работу с одноклассниками, контролировали друг друга при выполнении при выполнении парной работы.

После проведения комплекса уроков были проведены те же методики констатирующего этапа, что показало увеличение высокого уровня приблизительно на 15%. Был замечен спад низкого уровня, в среднем он стал ниже на 20%. Проведя на начало и конец эксперимента, мы считаем, что комплекс уроков на основе технологии продуктивного чтения эффективен для формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

## Заключение

В данной дипломной работе нами была изучена и проанализирована психолого - педагогическая литература по проблеме формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии продуктивного чтения, которая помогла выявить её теоретические аспекты.

Проведя эксперимент, состоящий из трех частей, мы убедились, что при работе с учениками начальной школы коммуникативные универсальные учебные действия успешно формируются на основе технологии продуктивного чтения. Благодаря этой технологии, можно достичь тех результатов, о которых говорится в стандарте второго поколения. Несмотря на кажущуюся легкость технологии, она формирует не только коммуникативные стороны человека, но и учит быть правильным, квалифицированным читателем.

В процессе проведения уроков с использованием технологии продуктивного чтения, ученик выполняет работу исследовательского характера, что позволяет ему развивать и творческие способности. Проведя констатирующий этап, мы убедились, что без использования данной технологии сформированность коммуникативных универсальных учебных действий низка, учащиеся не умеют работать с текстом, высказывать свои предположения. Во время формирующего этапа мы составили комплекс уроков, в котором присутствовал обязательный атрибут-технология продуктивного чтения. Эмоциональные, положительно настроенные учащиеся глубже вникают в текст, они понимают прочитанное, умеют всесторонне анализировать текст, ну и, конечно же, развиваются коммуникативные особенности учащихся. Ученики, работая по этой технологии, выступают в роли исследователя, у них формируется логическое мышление, происходит развитие воображения.

Так как основным учебным предметом, на котором можно использовать технологию продуктивного чтения, являются уроки литературного чтения, то для формирования коммуникативных универсальных учебных действий недостаточно только знания самой технологии, нужна любовь учителя к литературе. Данная технология способствует повышению эффективности образовательного процесса и достижению высоких результатов обучения, воспитания, формирования универсальных действий.

Выбранная нами тема оказалась актуальной в связи с внедрением в начальное образование новых ФГОС и может быть успешно использована в работе учителей начальных классов.

## Список литературы:

1. Агафонова, И.Н. Уроки общения для детей 6-10 лет «Я и мы» [Текст] : программа / И. Н. Агафонова. - СПб.: Детство-Пресс, 2011.
2. Азина, Е.Г. Использование русской народной сказки в развитии связной речи младших школьников с ЗПР // Начальная школа плюс до и после, 2013, №7. – С. 89 - 92.
3. Асмолов, А. Г. Программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе. Краткая аннотация: программа составлена на основе методического пособия [Электронный ресурс] /А.Г. Асмолов. - [Режим доступа]: <https://refdb.ru/look/1164347.html>
4. Асмолов, А.Г., Бурменская Г.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе от действия к мысли [Текст] : пособие для учителя. - М.: Просвещение, 2008.
5. Булавинцева, Т.П. Думать, догадываться, творить...// Начальная школа, 2016, № 11.- С. 19 - 21.
6. Бунеева, Е.В. Развитие интеллектуально - речевых умений учащихся как составляющей их функциональной грамотности // Начальная школа. - 2012, №8.- С. 6- 8.
7. Гришанова, И.В. Дидактические условия формирования коммуникативной успешности у младших школьников// Начальная школа.- 2001, №10. - С. 23 – 29.
8. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль.- М.: Славянский дом книги, 2014. - 3696 с.
9. Елина, Е.Б. Коммуникативные универсальные учебные действия [Электронный ресурс] / Е.Б. Елина.- [Режим доступа]: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2015/09/15/kommunikativnye-universalnye-uchebnye-deystviya>



10. Казачкова, С.П., Умнова, С.М. Начальная школа. Требования стандартов второго поколения к урокам и внеурочной деятельности. / С.П. Казачкова, С.М. Умнова. - М.: Планета, 2012. - 256с.
11. Ключева, Н.В., Касаткина, Ю.В. Учим детей общению/ Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1996,- 337 с.
12. Козлова, С.А. Эффективная коммуникация как средство реализации деятельностного подхода в процессе обучения (опыт образовательной системы «Школа 2100») // Начальная школа. - 2014, № 4.- С. 59 - 64.
13. Литвинко, Ф. М. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред.- 2009, № 9. - С. 102- 105.
14. Микерова, Г.Ж., Брусенцова, О.Л. Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников// Современные проблемы науки и образования.- 2015, № 6. - С .33-36.
15. Наумова, Н.С. Коммуникативные универсальные учебные действия [Электронный ресурс] / Н.С. Наумова.- [Режим доступа]: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2011/10/12/kommunikativnye-universalnye-uchebnye-deystviya>
16. Никифорова, О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова.- М.: Книга, 1972.- 152 с.
17. Петрова, Л.Н. Путь «идеального читателя» (мастер - класс для учителей) // Начальная школа.- 2012, №8. - С. 10-15.
18. Петрович, Е.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в рамках реализации ФГОС [Электронный ресурс] / Е.А. Петрович. - [Режим доступа]: <https://infourok.ru/tema-formirovanie-kommunikativnih-uud-v-ramkah-realizacii-fgos-583745.html>
19. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2008. - 403с.
20. Салова, З.В. Технология продуктивного чтения // Начальная школа.- 2016, №11.- С. 28-30.

21. Сальникова, О.А. Коммуникативный аспект обучения чтению // Начальная школа. – 2014, № 3.- С.39 - 42.
22. Светловская, Н.Н. Чтение как обязательный компонент современной системы образования // Начальная школа. – 2002, № 7.- С. 25-29.
23. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа.- 2001, № 1.- С. 11-18.
24. Светловская, Н.Н. О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением при обучении младших школьников чтению // Начальная школа.- 2005, № 6.- С. 48- 56.
25. Светловская, Н.Н. Детская книга пришла в школу // Начальная школа.- 2009, №1.- С. 25-28.
26. Светловская, Н.Н. Как обучать чтению или Как разорвать замкнутый круг // Начальная школа.- 2010, № 3.- С. 8-13.
27. Светловская, Н.Н. Задача современной школы – учить детей уметь и любить читать книги // Начальная школа.- 2013, № 11.- С. 32-34.
28. Светловская, Н.Н. Первый учитель как идеал // Начальная школа.- 2016, № 9.- С. 61-65.
29. Светловская, Н.Н. Основы науки о читателе: теория формирования типа правильной читательской деятельности / Н.Н. Светловская.- М.: Магистр, 1993.- 180 с.
30. Свиридова, Е. М. Проектирование, малые учебные группы, индивидуальная траектория в условиях индивидуализации обучения// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2013, № 5. - С. 44-51.
31. Сиденко, А. С. Типы и особенности педагогических разработок в условиях введения в школе стандарта второго поколения// Эксперимент и инновации в школе. – 2013, № 5. - С. 10-14.
32. Синицин, В. А. Современные подходы к развитию речи младших школьников //Начальная школа.- 2003, № 1. - С. 10- 15

33. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учётом требований ФГОС : метод. пос. / Под ред. Н.Н. Деменевой. - М.: АРКТИ, 2012.- 160 с.
34. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков.- М.: Славянский дом книги, 2014. - 960 с.
35. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ М-но образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2011. - 78 с.
36. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? /К. Фопель. -М.: Генезис, 2010. - С. 541
37. Харченко, О.О. Как усилить коммуникативную направленность работы над предложением // Начальная школа, 2002. - № 1. - С. 18
38. Чиндилова, О.В. Технология продуктивного чтения на разных этапах непрерывного литературного образования в ОС «Школа 2100» / О.В. Чиндилова.- М.: Баласс, 2010. - 208 с.
39. Чиндилова, О.В., Бунеева Е.В. Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного смысла //Начальная школа.- 2012, №8.- С. 1-7.

Планирование уроков литературного чтения

Дата проведения урока литературного чтения	Тема урока
14.02.2017	Настоящие друзья Мишка и Дениска (рассказ В. Драгунского «Кот в сапогах»).
15.02.2017	Во что нельзя «играть»? (И. Дик «Красные яблоки»)
16.02.2017	Введение в раздел. Стихотворения Г. Сапгира «Леса-чудеса», В. Берестова «Сказка»
20.02.2017	Какие ещё бывают сказки? (Сказка «Никита Кожемяка»)
21.02.2017	Мир волшебной сказки (стихотворение Дж.Р.Р. Толкина «Ещё не выстыл сонный дом...»)
22.02.2017	За что награждают в сказках? (Ш. Перро «Ослиная шкура»)
27.02.2017	Сказка для театра (С. Маршак «Сказка про козла»)
28.02.2017	Введение в раздел. Стихотворения Ф. Тютчева «Ещё земли печален вид...», А. Блока «Ветер принёс издалёка...»)
1.03.2017	Озорные стихи о весне (Стихотворения В. Маяковского «Гучкины штучки», О. Мандельштама «Калоша», С. Чёрного «Зелёные стихи»)
2.03.2017	Картины весны (стихотворение Б. Окуджавы «Весна»)
13.03.2017	Каждый ли клёст может стать капитаном? (Рассказ Ю. Ковалёва «Капитан Клюквин»)
14.03.2017	Удивительные пони Юнны Мориц (стихотворения «Пони» и «Любимый пони»)
15.03.2017	Введение в раздел. Стихотворения Э. Успенского «Все в порядке» и «Если бы я был девочкой»
16.03.2017	Мечты о взрослой жизни (В. Драгунский «...Бы»)

Методика «*Левая и правая сторона*» по Ж. Пиаже проводится в виде индивидуальной беседы с ребенком, в течение которой учащемуся задают вопросы, на которые ему надо ответить, или дают задания, на которые он должен сделать то или иное действие.

Задания:

1. (Сидя или стоя лицом к лицу ребенка.) Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую.

2. То же самое. Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую.

Вариант. Дети стоят спиной друг к другу. Одному из детей предлагают, не оборачиваясь, показать левую руку стоящего за его спиной одноклассника. Правую. Дотронуться до его левой ноги. Правой.

3. На столе перед ребенком лежат монета, карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку. Карандаш слева или справа? А монета?

4. Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш. Монета в левой или в правой руке? А карандаш?

Методика «*Кто прав?*» по Г. А. Цукерман проводится в виде индивидуального обследования учащегося в форме беседы.

Описание методики: ребенок садится впереди взрослого, затем поочередно ему дают текст, состоящий из трех заданий, и учитель задает учащемуся вопросы.

Ученик читает текст на первой карточке: «Лёша нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Ваня сказал: «Вот здорово!». А Женя воскликнул: «Фу, ну и страшилище!»».

Учителем задаются вопросы: «Как ты считаешь, кто прав в этой ситуации, Ваня или Женя? Почему Ваня ответил таким образом? А Женя? О чем мог подумать Лёша, слыша эту ситуацию? Как может ответить Лёша своим друзьям? А чтобы ты ответил, если бы ты был Ваней или Женей?»

Ученик читает текст на второй карточке: «После школы три подруги решили готовить уроки вместе. «Сначала решим задачи по математике, - сказала Наташа». «Нет, начать надо с упражнения по русскому языку, - предложила Катя» «А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение, - возразила Ира»».

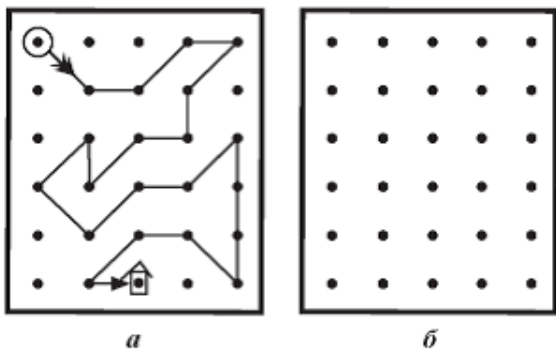
Учитель задаёт вопросы: «Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объясняла свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?»

Ученик читает текст на третьей карточке: «Две сестры пошли выбирать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения. «Давай купим ему это лото», - предложила Лена. «Нет, лучше подарить самокат», - возразила Аня».

Учитель задаёт вопросы: «Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объясняла свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить? А что бы предложил подарить ты? Почему?»

Методика *«Дорога к дому»* оценивается в ходе наблюдения за процессом совместной деятельности учащихся в парах.

Задание проходит так: двух учащихся сажают друг против друга за стол, при этом между ними стоит ширма. У одного ученика в руках находится карточка, на которой изображена линия, которая указывает дорогу к дому (а). У другого учащегося в руках карточка с ориентирами – точками (б). Первый ученик говорит своему напарнику, как надо пройти к дому, второй же ученик проводит линию по его указанию. При этом второму ученику можно задавать совершенно любые вопросы по поводу построения линии, но нельзя подсматривать в карточку товарища. После того, как задание выполнено, ученики меняются местами.



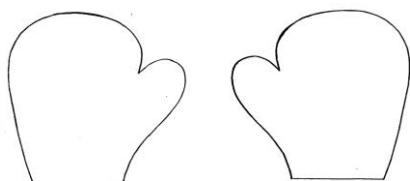
Методика «Узор под диктовку» по Г.А. Цукерман выполняется учениками парно, методом оценивания является наблюдение.

Задание проходит так: двое учащихся усаживаются друг против друга, между ними - ширма. Первому ребенку дается образец узора на карточке, у второго ребенка фишки, из которых надо выложить узор. Первый ученик диктует, как надо выложить узор, второй ученик, следуя его инструкции, выкладывает. Ему можно задавать любые вопросы, касающиеся расположения фишек, но нельзя смотреть подсматривать у товарища.



Методика «Рукавички» по Г.А. Цукерман проводится парами, методом оценивания является наблюдение за взаимодействием учащихся.

Задание проходит так: детям, сидящим парами, дают одинаковые вырезанные из бумаги рукавички. Им нужно разукрасить рукавички так, чтобы они были идентичны, т.е. составили пару друг другу.



- Итоговый высокий уровень- 21-25 баллов;
- Итоговый средний уровень- 15- 20 баллов;
- Итоговый низкий уровень- 14 и менее баллов.

Экспериментальная группа на констатирующем этапе

№	1 методика	2 методика	3 методика	4 методика	5 методика	Итог о
1.А. Сергей	5	5	5	4	5	24 (В)
2.Б. Денис	2	3	3	2	3	13 (Н)
3.Б. Андрей	2	2	2	2	2	10 (Н)
4.В. Семен	4	4	4	3	3	18 (С)
5.Г. Арина	2	2	2	2	2	10 (Н)
6.Д. Иван	2	2	2	2	2	10 (Н)
7.Д. Дарья	4	4	3	3	4	18 (С)
8.Е. Дмитрий	2	2	2	2	2	10 (Н)
9.Е. Валерия	3	3	2	2	2	12 (Н)
10.З. Дмитрий	3	4	4	2	3	16 (С)
11.З.	2	2	2	2	2	10



Руслан						(Н)
12.К. Даниил	5	4	4	2	3	18 (С)
13.К. Елизавета	3	2	2	2	3	12 (Н)
14.К. Артем	2	2	2	2	2	10 (Н)
15.К. Максим	2	2	2	2	2	10 (Н)
16.К. Владимир	2	2	2	2	2	10 (Н)
17.К. Карина	4	4	3	2	3	16 (С)
18.Р. Алина	2	2	2	2	2	10 (Н)
19.Р. Давид	4	3	3	3	3	16 (С)
20.С. Михаил	2	2	2	2	2	10 (Н)
21.С. Жанна	5	5	5	5	5	25 (В)
22.С. София	2	2	2	2	2	10 (Н)
23.Т. Николай	2	2	2	2	2	10 (Н)

Контрольная группа на констатирующем этапе

№	1 методика	2 методика	3 методика	4 методика	5 методика	Итог о
1.В. Ирина	2	2	2	2	2	10 (Н)
2.Г. Герман	3	4	2	2	3	14 (Н)
3.Г. Илья	2	2	2	2	2	10 (Н)
4.Д. Владимир	2	2	2	2	3	11 (Н)
5.Е. Анна	5	5	4	4	5	23 (В)
6.К. Александр	2	2	2	2	2	10 (Н)
7.К. Владимир	2	2	2	2	2	10 (Н)
8.Л. Кристина	4	4	3	4	4	19 (С)
9.Л. Егор	5	5	4	5	5	24 (В)
10.Л. Максим	2	2	2	2	2	10 (Н)
11.Л. Виталий	2	2	2	2	2	10 (Н)
12.Н. Степан	2	2	2	2	2	10 (Н)
13.Н. Артем	4	3	3	3	3	16 (С)

14.Р. Дмитрий	5	5	5	5	5	25 (В)
15.С. Владислав	2	3	2	2	2	11 (Н)
16.Ф. Елизавета	2	2	2	2	2	10 (Н)
17.Ч. Егор	3	4	3	2	3	15 (С)
18.Ч. Андрей	3	3	2	2	3	13 (Н)
19.Ч. Мария	5	5	4	4	5	23 (В)
20.Ч. Наталья	2	2	2	2	2	10 (Н)
21.Ч. Светлана	2	2	2	2	2	10 (Н)
22.Ш. Анна	4	4	4	3	5	20 (С)

Экспериментальная группа на контрольном этапе

№	1 методика	2 методика	3 методика	4 методика	5 методика	Итог о
1.А. Сергей	5	5	5	5	5	25 (В)
2.Б. Денис	4	5	5	5	5	24 (В)
3.Б. Андрей	2	2	2	2	2	10 (Н)
4.В. Семён	5	5	5	5	5	25 (В)
5.Г. Арина	2	2	2	2	2	10 (Н)
6.Д. Иван	4	4	4	4	4	20 (С)
7.Д. Дарья	3	2	3	2	3	13 (Н)
8.Е. Дмитрий	2	2	2	2	2	10 (Н)
9.Е. Валерия	4	4	4	4	5	21 (В)
10.З. Дмитрий	5	4	5	4	4	22 (В)
11.З. Руслан	4	4	4	4	4	20 (С)
12.К. Даниил	3	4	4	4	4	19 (С)
13.К. Елизавета	3	2	3	2	3	13 (Н)

14.К. Артем	3	2	3	2	2	12 (H)
15.К. Максим	4	5	5	4	4	22 (B)
16.К. Владимир	2	2	2	2	2	10 (H)
17.К. Карина	4	4	5	2	3	18 (C)
18.Р. Алина	3	2	2	2	2	11 (H)
19.Р. Давид	5	5	5	5	5	25 (B)
20.С. Михаил	2	2	2	2	2	10 (H)
21.С. Жанна	5	5	5	5	5	25 (B)
22.С. София	3	4	5	4	4	20 (C)
23.Т. Николай	2	2	2	2	2	10 (H)

Контрольная группа на контрольном этапе

№	1 методика	2 методика	3 методика	4 методика	5 методика	Итог о
1.В. Ирина	3	3	2	2	3	13 (Н)
2.Г. Герман	2	2	2	2	3	10 (Н)
3.Г. Илья	3	3	3	2	2	13 (Н)
4.Д. Владимир	2	2	2	2	2	10 (Н)
5.Е. Анна	5	5	3	3	3	19 (С)
6.К. Александр	2	2	2	2	2	10 (Н)
7.К. Владислав	2	2	2	2	3	11 (Н)
8.Л. Кристина	3	3	3	2	2	13 (Н)
9.Л. Егор	5	5	5	5	5	25 (В)
10.Л. Максим	2	2	2	2	2	10 (Н)
11.Л. Виталий	2	2	2	2	2	10 (Н)
12.Н. Степан	2	2	2	2	2	10 (Н)
13.Н. Артем	4	3	3	2	5	17 (С)

14.Р. Дмитрий	5	5	4	4	5	23 (В)
15.С. Владислав	3	4	3	5	3	18 (С)
16.Ф. Елизавета	3	3	2	2	3	13 (Н)
17.Ч. Егор	4	4	3	3	3	17 (С)
18.Ч. Андрей	2	2	2	2	2	10 (Н)
19.Ч. Мария	5	5	4	4	5	23 (В)
20.Ч. Наталья	2	2	2	2	3	11 (Н)
21.Ч. Светлана	2	2	2	2	3	11 (Н)
22.Ш. Анна	4	4	3	3	3	17 (С)

Протокол № 1 экспериментальная группа на констатирующем этапе

№	1 методика			2 методика				3 методика					4					5 методика			
	Баллы за каждый критерий			Баллы за каждый критерий				Баллы за каждый критерий					Баллы за каждый критерий					Баллы за каждый критерий			
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
1.А. Сергей	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2	1	1	1
2.Б. Денис	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1
3.Б. Андрей	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.В. Семен	0	1	3	1	2	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	2	0	1	0
5.Г. Арина	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6.Д. Иван	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7.Д. Дарья	0	1	3	0	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	2	0	1	1
8.Е. Дмитрий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9.Е. Валерия	0	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0



10.З. Дмитрий	0	1	2	0	2	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	2	0	1	0
11.З. Руслан	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12.К. Даниил	1	1	3	1	2	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	2	1	0	0
13.К. Елизавета	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1
14.К. Артем	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15.К. Максим	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16.К. Владимир	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17.К. Карина	0	1	3	1	2	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0
18.Р. Алина	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19.Р. Давид	0	1	3	1		1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	2	1	0	0
20.С. Михаил	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

21.С. Жанна	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
22.С. София	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23.Т. Никол ай	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Протокол №2 контрольная группа на констатирующем этапе

№	1 методика			2 методика				3 методика					4 методика					5 методика			
	Баллы за каждый критерий			Баллы за каждый критерий				Баллы за каждый критерий					Баллы за каждый критерий					Баллы за каждый критерий			
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
1.В. Ирина	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.Г. Герман	1	0	2	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
3.Г. Илья	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.Д. Владимир	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
5.Е. Анна	1	1	3	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2	1	1
6.К. Александр	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7.К. Владимир	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8.Л. Кристина	1	0	3	1	2	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	2	1	0	1
9.Л. Егор	1	1	3	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1

10.Л. Максим	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
11.Л. Витали й	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
12.Н. Степан	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
13.Н. Артем	0	1	3	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	2	1	0	0
14.Р. Дмитри й	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
15.С. Владисл ав	0	0	0	1		1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
16.Ф. Елизаве та	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
17.Ч. Егор	0	0	3	1	2	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	
18.Ч. Андрей	0	0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	
19.Ч. Мария	1	1	3	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1
20.Ч. Наталья	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
21.Ч. Светлан а	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

22.Ш.	1	0	3	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	2	1	1	1
Анна																					

Протокол № 3 экспериментальная группа на контрольном этапе

№	1 методика			2 методика				3 методика					4 методика					5 методика			
	Баллы за каждый критерий			Баллы за каждый критерий				Баллы за каждый критерий					Баллы за каждый критерий					Баллы за каждый критерий			
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
1.А. Сергей	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
2.Б. Денис	1	0	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
3.Б. Андрей	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.В. Семён	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
5.Г. Арина	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6.Д. Иван	1	0	3	1	2	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	2	0	1	1
7.Д. Дарья	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0
8.Е. Дмитрий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9.Е. Валерия	0	1	3	0	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1

10.З. Дмитрий	1	1	3	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2	0	1	1
11.З. Руслан	0	1	3	1	2	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	2	0	1	1
12.К. Даниил	0	0	3	1	2	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	2	1	1	0
13.К. Елизавета	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1
14.К. Артем	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15.К. Максим	0	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	0
16.К. Владимир	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17.К. Карина	1	0	3	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
18.Р. Алина	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19.Р. Давид	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
20.С. Михаил	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21.С.	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1

Жанна																					
22.С. София	0	0	3	1	2	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2	1	1	0
23.Т. Никол ай	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0



Протокол № 4 контрольная группа на контрольном этапе

№	1 методика			2 методика				3 методика					4 методика					5 методика			
	Баллы за каждый критерий			Баллы за каждый критерий				Баллы за каждый критерий					Баллы за каждый критерий					Баллы за каждый критерий			
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	3	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
1.В. Ирина	0	0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
2.Г. Герман	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0
3.Г. Илья	0	0	3	1	2	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.Д. Владимир	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5.Е. Анна	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	2	0	1	0
6.К. Александр	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7.К. Владислав	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
8.Л. Кристина	0	0	3	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

на																				
9.Л. Егор	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
10.Л. Макс м	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11.Л. Витали й	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12.Н. Степан	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13.Н. Артем	1	1	3	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1
14.Р. Дмитр ий	1	1	3	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	2	1	1
15.С. Владис лав	0	0	3	1	2	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	2	0	1	0
16.Ф. Елизав ета	0	0	3	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
17.Ч. Егор	1	1	3	1	2	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1
18.Ч. Андре й	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19.Ч. Мария	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	2	1	1

20.Ч. Наталья	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
21.Ч. Светлана	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
22.Ш. Анна	1	0	3	1	2	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1