

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

«Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика начального образования

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности

Обучающийся

М.Г. Ясинский

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук Д.А. Писаренко

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2024

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает вопрос и решение актуальной проблемы – развития коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса внеурочных занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников в проектной деятельности.

В данном исследовании решаются следующие задачи: проанализировать теоретические основы развития коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности; выявить уровень развития коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности; разработать и апробировать содержание работы по развитию коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности; провести анализ результатов исследования.

Бакалаврская работа имеет новизну и раскрывает важное значение результатов исследования в педагогической работе с младшими школьниками, а так же имеет практическую значимость в педагогической деятельности; работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (59 источников) и 11 приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 68 страницах. Общий объем работы с приложениями 86 страниц. Текст работы иллюстрируют 9 рисунков и 1 таблица.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы развития коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности.....	7
1.1 Анализ понятия «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Проектная деятельность как средство развития коммуникативных навыков младших школьников.....	14
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности.....	31
2.1 Диагностические методики для определения уровня коммуникативных навыков младших школьников.....	31
2.2 Организация опытнo-экспериментальной работы по развитию коммуникативных навыков младших школьников.....	43
2.3 Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы	56
Заключение.....	67
Список используемой литературы.....	69
Приложение А Характеристика выборки исследования.....	76
Приложение Б-Е Сводные таблицы результатов исследования на этапе констатации	77
Приложение Ж-Л Сводные таблицы результатов исследования на этапе контроля	82

Введение

Проблема формирования коммуникативных навыков и навыков коллективной деятельности очень актуальна в современном мире и в нашем обществе. Дети стали меньше общаться друг с другом, так как значимую часть времени они проводят в электронно-информационной среде, в связи с чем, общение в коллективе сводится к минимуму. Ребенок сегодня лишен коммуникаций в различных сферах своей деятельности, так как в современном мире предлагается множество готовых «шаблонных» решений по различным вопросам жизнедеятельности, в результате у школьников не возникает необходимости и интереса в обмене информацией посредством общения, во взаимодействии с другими людьми – со сверстниками и взрослыми.

В современном мире очень часто дети начальных классов испытывают трудности в выражении своих мыслей, ощущений и чувств, что зачастую служит препятствующим фактором в развитии личности ребенка. Сегодня в быстром темпе меняются условия жизни и соответственно требования к самому человеку. Важно и необходимо владеть такими навыками как: легко и быстро ориентироваться в окружающем пространстве, оперативно создать команду или войти в уже имеющуюся команду, проявлять компетентность в различных сферах деятельности и особенно в области человеческого общения [4].

В связи с этим вопрос развития коммуникативных навыков и компетенций у младших школьников является достаточно значимым в педагогике. Воспитание детей в данном направлении развивает личность ребенка с точки зрения осознания важности межличностного общения, способности взаимодействовать с другими людьми и устанавливать контакты, стремления развивать свою коммуникативную сферу.

При этом важное значение в развитии коммуникативных навыков младших школьников может принадлежать такому виду деятельности как проектная, включая её коллективные формы. Коллективный метод проектной деятельности предполагает совместное проектирование, включает в себя познавательную и обучающую деятельность, творческую и игровую, исследовательскую, имеет общую цель, согласованные способы и методы

деятельности всех участников, направленные на достижение совместного результата. Проектная деятельность направлена на развитие интеллектуально-творческого потенциала детей и вместе с этим на развитие коммуникативных навыков.

Проблема формирования коммуникативных навыков ребенка, младшего школьника изучалась в психологии и педагогике исследователями в различные периоды времени. Теоретические основы решения проблемы формирования коммуникативных навыков широко представлены в целом ряде зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследований. Над вопросом применения в педагогической работе проектно-исследовательской деятельности для развития коммуникативных навыков трудились: А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов, С.Н. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, Джон Дьюи.

Проблема исследования: каковы особенности и возможности проектной деятельности в развитии коммуникативных навыков младших школьников?

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса внеурочных занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников в проектной деятельности.

Объект исследования: процесс развития коммуникативных навыков у младших школьников.

Предмет исследования: условия проектной деятельности во внеурочной деятельности младших школьников для развития коммуникативных навыков младших школьников.

Для достижения цели, нами были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы развития коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности.
2. Выявить уровень развития коммуникативных навыков младших школьников.
3. Разработать и апробировать содержание работы по развитию коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности.
4. Провести анализ результатов исследования.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие методы исследования:

- теоретические (анализ методической, психолого-педагогической литературы по проблеме проектной деятельности младших школьников);
- эмпирические (наблюдение, педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы).

Гипотеза исследования: в формировании коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста играет важную роль сочетание различных форм работы; развитие коммуникативных навыков будет происходить более успешно, если создавать определенные организационно-педагогические условия с применением разнообразных методов и приемов проектной деятельности.

Теоретическая основа исследования:

- исследования, посвященные изучению проектной деятельности детей;
- исследования, посвященные изучению стадий развития коммуникативных навыков в процессе проектной деятельности учащихся.

База исследования: муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа имени академика Сергея Павловича Королёва» г.о. Тольятти Самарской области.

Новизна исследования заключается в том, что определено содержание педагогической работы, методов и подходов в проектной деятельности младших школьников с учетом современных особенностей развития коммуникативных навыков обучающихся младшей школы, в соответствии с показателями уровня развития этих навыков.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы специалистами психологических служб на диагностическом этапе консультаций, в психокоррекционной работе, а также составлении индивидуальных планов; педагогами в ежедневной работе с учащимися, родителями в повседневной жизни.

Глава 1 Теоретические основы развития коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности

1.1 Анализ понятия «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования содержит ряд обязательных требований к реализации программы обучения и воспитания младших школьников. Основой стандарта является воспитание и развитие качеств личности каждого ребенка с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся [38; 50]. В итоге выпускник с точки зрения коммуникативной компетенции должен быть доброжелательным, способным слышать и слушать собеседника, уметь обосновать свою позицию, обладать умением высказывать свое мнение, готовый самостоятельно действовать и нести ответственность за свои поступки.

К личностным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования установлены следующие требования: формирование социально ориентированного взгляда на жизнь, уважительного отношения к иному мнению, овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире, принятие и освоение социальной роли обучающегося [50]. А также требования ФГОС определяют для младшего школьника: «развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций» [50].

Метапредметные результаты предполагают у выпускника: «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее - ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач; готовность слушать собеседника и вести диалог;

готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих; готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества» [50].

Перед школой стоит задача организовать учебный процесс и внеурочную деятельность таким образом, чтобы было возможным достичь максимальных результатов по тем целям и задачам, которые обозначены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования относительно обучения и развития младшего школьника в сфере коммуникации и с точки зрения формирования и развития коммуникативных навыков.

В современном мире невозможно представить существование и деятельность людей без общения. Коммуникация – это процесс обмена информацией с двух сторон во время общения, который ведет к взаимному пониманию друг друга. По мнению С.Л. Рубинштейна, коммуникация рассматривается как сложный многоплановый процесс развития и установления контактов между людьми, включающий в себя восприятие и понимание другого человека, выработку единой стратегии взаимодействия, обмен характеризующийся потребностями в совместной деятельности [9; 46].

Осипова Л.Б. отмечает: «в последнее время внимание ученых все больше привлекают вопросы социализации детей, ребенка. В данном контексте широко освещается проблема социально-коммуникативного развития, а следовательно, и коммуникативной деятельности детей, важным структурным компонентом которой являются коммуникативные навыки. Именно они по мнению ученых, во многом обеспечивают продуктивность коммуникативного взаимодействия детей, являются условием социально-личностного развития ребенка и его социализации» » [39, с. 130]. Автор полагает, что «в современной социокультурной ситуации социализация ребенка в значительной мере

опосредуется уровнем овладения им коммуникативными навыками, обеспечивающими эффективность межличностного взаимодействия. Значимость данной проблемы обусловлена тем, что успешность становления человека в обществе, его взаимодействия с окружающими находится в прямой зависимости от уровня освоения им данных навыков. Е.М. Алифанова отмечает, что в процессе жизнедеятельности человек постоянно запрашивает, передает и хранит информацию, обменивается ею, постоянно находится в процессе коммуникации и совершенствует свои коммуникативные навыки» [39, с. 129].

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности в философском аспекте рассматривались в трудах Л.С. Выготского, И.А. Зимней, М.С. Кагана, М.И. Лисиной, Н.И. Шевандрина, Я.А. Яноушека [3, с. 14]. Вопросы общения и развития коммуникативных навыков изучал и А.Н. Леонтьев. Он указывал на то, что «общение, коммуникация есть не только и не столько взаимодействие людей в обществе, сколько – прежде всего – взаимодействие людей как членов общества [31, с. 15]. «С.Л. Рубинштейн утверждал, что коммуникативные умения – коммуникативные способности, приобретенные и развивающиеся во время практических коммуникативных действий, в течение которого приобретаются соответствующие знания, умения, навыки» [12, с. 98].

Чтобы проанализировать понятие «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе обратимся к первоначальному понятию «навык». И.А. Волошина в своем исследовании сущности и терминологии относительно «навыков» и «умений» придерживается точки зрения, что «умения шире навыков, что они предполагают разные варианты действия. На этапе умения усвоенный способ действия регулируется знанием, затем по мере тренировки упражнений достигается преобразование умения в навык. С этой точки зрения умения и навыки являются показателями степени овладения деятельностью» [8, с. 71]. И.А. Волошина приводит ряд «устоявшихся» определений навыка данных в предшествующих исследованиях, внесенных в различные словари: «навык – умение, выработанное упражнениями (заметим,

что умение в этом словаре трактуется как навык в каком то деле); навык – умение выполнять целенаправленные действия, доведенные до автоматизма в результате сознательного многократного повторения одних и тех же движений или решения типовых задач в производственной или учебной деятельности; навыки – действия, которые в результате длительного повторения становятся автоматическими, не нуждающимися в поэлементарной сознательной регуляции и контроле» [8, с. 71]. Так на основании вышеизложенного можно сказать, что коммуникативные навыки у младших школьников развиваются и формируются в процессе активного участия в коммуникативной деятельности во время уроков и внеурочной деятельности, зависят от тренированности в том или ином коммуникативном умении при общении со сверстниками и взрослыми.

При рассмотрении вопроса коммуникативных навыков Л.Б. Осипова отмечает: «в современной науке понятие «коммуникативные навыки» рассматриваются с различных точек зрения. Так, М.В. Шматко определяет коммуникативные навыки как условие осуществления эффективной коммуникации, используемые в заранее спланированном акте вербального и невербального воздействия. О.А. Светлякова рассматривает коммуникативные навыки как способность использовать свои знания, вербальные невербальные умения для достижения целей коммуникации [39, с. 130].

Аблуллина Л.Б. исследует развитие коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста и отмечает: «под коммуникативными навыками понимается более или менее совершенные способы выполнения каких-либо речевых действий, от которых зависит готовность индивида к общению. Составляющими коммуникативных навыков являются следующие умения: умения понять другого; умение сопереживать, сочувствовать; умение адекватно оценить себя и других; умение принять мнение другого; умение решать конфликты; умение взаимодействовать с членами коллектива» [1, с. 9]. В своих исследованиях автор подробно рассматривает особенности коммуникативных умений и навыков и приходит к выводу, что «младший

школьник должен научиться устанавливать отношения со своими сверстниками, а так же уметь общаться с большой группой людей» [1, с. 10].

М.В. Корепанова отмечает, что «в психолого-педагогической литературе используются главным образом, термины «коммуникативные умения» и (или) «коммуникативные навыки», которые специально разводятся только в определенных контекстах, а в основном употребляют как синонимичные. Под коммуникативными умениями, с одной стороны, понимают умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения. С другой стороны, коммуникативные навыки нередко характеризуются через уровень владения знаниями и умениями из области некоторых филологических дисциплин, таких как, например, лингвистика, риторика (знание и умение уместно использовать в речи различные риторические приёмы, соблюдение норм орфоэпии и т.д.)». [26, с. 84].

Так А.Э. Гатина при разработке для студентов учебного пособия «Коммуникативный практикум», рассматривает вопросы работы с текстами различных жанров и высказываниями в разных типах речевых практик как важное средство для развития навыков коммуникативного поведения человека, автор считает: «свободное владение устной и письменной речью в коммуникации предполагает знание многообразных форм речи, видов текстов, умение строить разные тексты, соответствующие ситуациям общения» [11, с.8]. Б.С. Волков рассматривает речь как самое универсальное средство коммуникации в человеческом общении, так как считает, что именно с помощью речи при передаче информации, менее всего теряется смысл сообщения участников в процессе общения [7].

Н.А. Зимина полагает: «общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной

деятельности. Коммуникативный потенциал личности – это характеристика ее возможностей и способностей, определяющая тот или иной характер общения. Коммуникативный потенциал личности является динамичной, развивающей и обогащающейся системой свойств; он формируется в условиях совместной деятельности, и выступает в качестве внутренних резервов личности. Коммуникативный потенциал – это единство трех его составляющих: коммуникативные свойства личности (характеризуют отношение к способу общения, развитие потребности в общении); коммуникативные способности (определяют активность и инициативу в общении, эмоциональный отклик на состояние партнера, возможность реализации индивидуальной программы общения); коммуникативные умения и навыки (знание норм и правил общения, владение психотехниками и технологией в целом)» [19, с. 4].

А.С. Обухова отмечает: «характер и качество общения человека непосредственно зависит от его коммуникативного потенциала. Так в жизни младших школьников «к значимым параметрам готовности к школе также относят степень развития коммуникативной сферы ребенка. К таким показателям относится уровень развития общения ребенка со взрослыми и со сверстниками по параметрам способности сотрудничества и кооперации с ними» [36, с. 53]. Л.А.Колмогорова отмечает, что «в психологии общения проблему развития и совершенствования коммуникативной компетентности на методическом, теоретическом эмпирическом уровнях начали рассматривать только в последние три десятилетия» [25, с. 91]. «Коммуникативная компетентность – сложная личностная характеристика, включающая коммуникативные способности и умения, психологические знания, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения» [29, с. 106]. Понятие «коммуникативная компетенция» рассматривалось не только на уровне педагогической психологии и литературы публицистического характера такими авторами как: А.Г.Самохвалова, Ю.М.Жуков, Ю.Н.Емельянов, но и на уровне раздела клинической психологии – Томасом Гордоном.

А.И. Макарова в статье «Педагогическая концепция Л.С. Выготского» отмечает, что исследования этого известного ученого происходили в коммунистический период развития нашей страны, когда модель воспитания подразумевала полное подчинение своих интересов интересам общества, часто подход к воспитанию детей имел авторитарный характер и при этом «Л.С. Выготский, не отвергая в основном традиционные для школы принципы воспитания, делает акцент на принципах сотворчества воспитателей и воспитанников, свободы и стимулирования деятельности детей, самоорганизации и развитии интересов» [32, с.130].

Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский в своей деятельности «разделял идеи сотрудничества» с такими известными педагогами как Л.С. Макаренко, К.Д. Ушинским, Я.А. Коменским, он строил процесс обучения как радостный труд. При взаимодействии и сотрудничестве очень важным является наличие коммуникативных навыков и их развитие у детей. Гуманистические идеи педагогики сотрудничества актуальны и среди современных педагогов. В восьмидесятых-девяностых годах двадцатого столетия они отразились в личностно-ориентированном подходе в образовании, педагоги этого направления выступили против авторитарной педагогики и школы, что позволило им в процесс обучения и воспитания включать больше элементов для развития коммуникативной сферы обучающихся и с целью формирования коммуникативных навыков. Именно при таком взаимодействии детей между собой и со взрослыми более активно происходит нарабатывание и закрепление коммуникативных навыков младших школьников [22; 35].

Исследователи социальной сферы человека изучают и отмечают важность сущности коммуникационного процесса для людей, а именно: взаимодействия в процессе построения общения, коммуникации; в социально-психологическом влиянии людей друг друга и умении воспринимать окружающих с учетом их индивидуальных особенностей, в сотрудничестве и планировании совместной деятельности; в способности и умении самореализоваться в социуме [10; 14; 20; 48].

Таким образом, вопрос развития коммуникативных навыков человека, в том числе и у младших школьников в разные периоды времени представлял большой интерес для исследования многих выдающихся ученых, педагогов, психологов, философов. Развитие коммуникативных навыков младших школьников тесно связано с понятием «коммуникативная компетенция» человека, которое рассматривает овладение коммуникативными навыками в более широком диапазоне и «задействует» все качества личности ребенка: его культурно-нравственное и интеллектуальное развитие, его умения, психологический «настрой на жизнь» и взаимодействие с окружающими, отношение к себе и своей деятельности, в целом отношение к миру и адаптацию в нем. В современном мире многие специалисты сферы педагогики и психологии продолжают работу в области развития коммуникативных навыков детей, ищут новые подходы, стремятся создать эффективные методы воспитания.

1.2 Проектная деятельность как средство развития коммуникативных навыков младших школьников

В современном обществе, в связи со стремительным социально-экономическим развитием оказываются востребованными активные и деятельные люди, способные быстро адаптироваться к меняющимся условиям жизни, к новым условиям труда. Эти люди должны быть способны к саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию. Наиболее значимыми качествами личности человека в этой ситуации являются: активная мыслительная деятельность, критичность мышления, умение вести поиск, способность и желание приобретать необходимые знания самостоятельно, творческий подход к решению задач, стремление самореализоваться и применить полученные знания и навыки в социальном мире [23; 24].

Таким образом, перед педагогическим сообществом стоит задача внедрения таких форм обучения и воспитания, которые будут способствовать развитию перечисленных качеств личности обучающихся начального звена

школьного образования. Такой задаче отвечает проектная форма деятельности и обучения младших школьников.

О.А. Юдина считает, что «метод проектов – это набор техник и приёмов, позволяющих создавать образовательные ситуации, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы, и технология сопровождения самостоятельной деятельности учащегося. Проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий по решению субъективно значимой проблемы ученика, завершающийся созданием продукта и его представлением в рамках устной или письменной презентации» [58].

XVI век принято считать периодом зарождения метода проектов. В этот момент появился сам термин «проект» в среде архитекторов и техников. В XVIII веке метод проектов широко распространился в Европе в высших промышленных и технических школах, в XIX веке – в сельскохозяйственных школах США и в 1911 году термин «проект» стал звучать официально в технических вузах США, где инженерам было предложено приобретение знаний и навыков в процессе практической деятельности. В основе технологий проектного обучения в образовании лежат прогрессивные идеи одного из американских мыслителей, социолога и педагога-новатора Джона Дьюи [13; 16].

«Главным понятием в его философии стал опыт, в котором человек выражает самого себя. Отсюда и принципиально новое понимание задачи философии: не объяснение окружающего объективного мира, который находится вне нас, а организация собственной жизни, бытия человека в этом мире. Он не только исследует человеческую природу (труд «Человеческая природа и поведение»), но и показывает, как преодолеть существующие противоречия, гармонично жить в союзе с другими («Опыт и природа», «Общество и его проблемы»). При этом важными орудиями обустройства жизни философ считает идеи и теории, именно они главные интеллектуальные инструменты разрешения различных жизненных ситуаций» [44, с. 202].

Мишарина М.М. отмечает: «истинным образованием Д. Дьюи считал все важное, вынесенное и пережитое из конкретных ситуаций, из специально организованного опыта, из «делания». «Обучение посредством делания» - это организация самостоятельной деятельности учащихся для решения заинтересовавших их проблем. Способом организации такой деятельности должен служить, в частности, метод проектов. Согласно этому методу, обучение осуществляется через организацию целевых актов. Дети в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение определенной практической задачи, включая туда и учебную деятельность» [34, с. 53].

Известным ученым в области внедрения проектов, проектной деятельности в образовании является американский ученый и педагог У.Х.Килпатрик. Он был лично знаком с Д. Дьюи, первоначально оказался слушателем его лекций в 1989 г. на педагогических курсах Чикагского университета, а затем совместно с ним работал в педагогическом колледже. Несколько нетрадиционное и эмоциональное определение предлагает американский педагог У.Килпатрик: «Проект есть всякое действие, индивидуальное или групповое, совершаемое от всего сердца» [40, с. 41]. Корнетов Г.Б. подчеркивает, что У.Килпатрик считал, что «целью образования является продолжение и обогащение жизненного процесса путем улучшения мысли и действия, а это в свою очередь есть все то же образование» [Корнетов].

Научно-исследовательская деятельность У.Х. Килпатрика рассмотрена в статье В.Б.Помелова, опубликованной в периодическом издании «Вестник Вятского государственного университета», 2021 г., №3 (141) под названием «Уильям Хёрд Килпатрик и его метод проектов: к 150-летию со дня рождения педагога».

В статье автор приводит малоизвестные факты биографии американского ученого и педагога-практика. В публикации раскрывается сущность метода проектов, предложенного У.Х. Килпатриком и показаны научные связи У.Х. Килпатрика с рядом других известных педагогов того времени. Автором статьи сделан вывод о значимости теоретических обоснований ученого и о важности

продолжения дальнейшего изучения и использования теоретического наследия У.Х. Килпатрика в современном образовании.

Актуальность исследования в статье отображена в проблеме отсутствия достаточно представленных публикаций, в которых популярно и всесторонне была бы изложена сущность сделанного У.Х. Килпатриком в сфере теоретических исследований и образовательной практики в области дидактики.

Целью автора было показать уникальность и важность исследований У.Х.Килпатрика, указать на необходимость продолжения исследований и работы с теоретическим наследием ученого в современном образовании. Статья по содержанию носит научно-теоретический характер, имеет практическую значимость для современной системы образования.

Материал в публикации представлен широко: отражены основные и малоизвестные факторы биографии У.Х. Килпатрика, представлены периоды становления и развития педагогического мировоззрения ученого, его работа с детьми и педагогами. Подробно описаны дидактические идеи У.Х. Килпатрика.

Автор статьи рассказывает о том, что «Килпатрик развивал идею обучения через организацию «целевых актов». Дети в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение конкретной практической задачи. Несмотря на то что руководство деятельностью оставалось за учителем, этот метод исходил из опоры на уже имеющийся опыт ребенка, его собственный путь искания, преодоления затруднений. Только при такой системе обучения, считал Килпатрик, воспитание может превратиться в непрерывную перестройку жизни ребенка и поднять ее на более высокую ступень, а школа будет готовить учащихся к условиям динамично меняющейся обстановки в обществе и к столкновению с неизвестными проблемами в будущем» [43, с. 154].

Автор статьи сообщает, что имел возможность лично наблюдать реализацию идей У. Х. Килпатрика «на европейской почве» в ряде немецких и чешских школ, что его идеи получили развитие и в нашей стране. После революции метод проектов был популярен в советской школе, в 1931 году был

признан «чуждым» школе советского союза и не применялся до 80-х годов 19 века.

В итоге В.Б. Помелов делает следующий вывод: метод проектов, предложенный У.Х. Килпатриком, ставит перед современными педагогами задачу по наполнению «формы» надлежащим содержанием. «В современном мире метод переживает этап «второго рождения» в различных сферах жизни общества, таких как: производственная, социальная, культура и спорт, образование. «Дидактическое наследие этого крупного американского педагога содержит значительный ценностный потенциал и заслуживает активного использования в современном образовании» [43, с. 149].

Статья В.Б. Помелова носит глубинный характер, сведения отображены с приведением множества фактов, опорой на научные исследования и практику различных ученых и педагогов-современников У. Х. Килпатрика.

Сегодня в отечественной образовательной системе широко применяется проектный вид деятельности в воспитании и развитии детей различного возраста. Современным педагогам важно продолжить изучение теории и опыта американского ученого и педагога У. Х. Килпатрика для осуществления своей работы по внедрению его теоретического наследия в собственную педагогическую деятельность [27].

Наиболее близкими к методу проектов были идеи и педагогические наработки С.Т. Шацкого, в 1905г. он с группой своих коллег стал внедрять метод проектов в образовательный процесс. «С.Т. Шацкий развивал практику соединения обучения с производительным трудом, целостной организации жизни детей, в которую входил и физический труд, и искусство. На фоне всей этой деятельности осуществлялась подготовка педагогических кадров. Социальная среда для С.Т. Шацкого была объектом изучения и преобразования в процессе воспитательной деятельности. Школу он мыслил как центр воспитания, который втягивает в широкую социальную деятельность семью, микросоциум» [15, с. 35].

С.И. Дорошенко, при изучении деятельности С.Т. Шацкого отмечает, что «самостоятельности, инициативе ребенка придавалось большое значение.

Метод проектов С.Т. Шацкий связывал именно с развитием самостоятельности. Нужно отдать ему должное: он не преувеличивал возможности метода проектов и ясно видел, как трудно реализовать на практике настоящую проектную деятельность (хотя в его личном опыте осуществлялась именно такая деятельность). С. Т. Шацкий никогда не упускал из виду необходимость достижения качественных образовательных результатов: снижение качества образования в его глазах не оправдывалось никаким педоцентризмом и свободой» [15, с. 33]. В современном мире «педагоги опять вспомнили идеи известного новатора прошлого, внесшего неоценимый вклад в развитие социальной педагогики. Жизнь показала, что идеями Шацкого С.Т. активно пользуются преподаватели и учителя высшей и средней школы. Педагоги осмысливают и теоретические положения и практический опыт для организации жизнедеятельности современных детей, подростков и молодежи» [17].

В.А. Сухомлинский – известный педагог-гуманист, детский писатель, ученый отечественного образования. Основой его гуманистической педагогики находится личность ребенка. Его деятельность приходится на 40-70 годы XX века, когда был запрос политического руководства страны на воспитание человека труда, способного приносить пользу обществу [47; 49]. В.А.Сухомлинский говорил, что для того чтобы ребенок мог стать «воспитуемым», важно формировать у него: жизнерадостное мировосприятие, высокоразвитую способность видеть человека, заботу о других людях. Он считал, что красота находится в мире, окружающем ребенка и в человеческих взаимоотношениях [49].

В.В. Неволина отражает в своих исследованиях основной подход педагога в воспитании: «народная педагогика Сухомлинского признавала личность обучающегося как самую главную жизненную ценность. Педагог-новатор воспитывал в обучающихся чувство собственного достоинства. Его воспитание трудом, коллективом, словом, красотой, природой было ориентировано на нравственность и духовность, на формирование мыслящего субъекта» [35, с. 61].

Т.В. Челпаченко в своей статье «Историко-генетический подход к обоснованию дидактической системы В.А. Сухомлинского» отмечает, что «в самом начале педагогической деятельности в Павлышской средней школе В.А. Сухомлинский обращается к идеям трудовой школы, ставит на педагогическом совете школы вопрос об обучении обучающихся рабочим профессиям, востребованным в обществе [56, с. 98].

В.А. Сухомлинский считал важным в процессе воспитания и развития ребенка индивидуальное взаимодействие, он отводил значимое место в развитии у детей способности к осознанию и осмыслению своей собственной жизни, считал важным учить умения распознавать свое призвание и смысл жизни – рассматривал всё это как самую важную задачу в педагогике. Он расценивает как свою личную задачу помощь и содействие воспитанникам для правильного выбора их собственного пути в жизни, призвания. Реализуя на практике идеи гуманистического воспитания, В. А. Сухомлинский огромное внимание уделял созданию воспитывающей среды. Можно сказать, что для того чтобы ребенок сочетал в себе все перечисленные выше качества, то он должен обладать коммуникативным потенциалом, быть коммуникативно компетентным, владеть коммуникативными навыками в общении как со сверстниками, так и со взрослыми в его окружении [22; 47; 49].

В.А. Сухомлинский в 1958г. написал книгу «Воспитание чувств коллективизма у школьников». Автор считал основной задачей воспитание первичного коллектива класса, видел необходимость во «вдохновлении» обучающихся на труд для коллектива. В этом вопросе он был уверен, что такой труд делает жизнь человека духовно богаче, у детей формируется чувство долга перед коллективом. Но очень важно чтобы при выполнении коллективного труда для достижения общей цели, каждый ребенок вкладывал в такой труд насколько возможно больше своего личного и индивидуального. При этом необходимо, чтобы общие результаты и результаты каждого школьника были как можно конкретнее. По мнению педагога, в процессе воспитания личности в коллективе, необходимым является приобретение каждым участником опыта благодарности коллективу, который помог ему в трудной ситуации [35; 47; 49].

В своей деятельности педагог практиковал совместные походы детей, чтение стихов и создание сочинений, слушание музыки природы: реки, леса, воздуха, полей. В его школе был «творческий дух». В коридорах размещалось большое количество стендов с ненавязчивой информацией на темы: о смысле жизни, чести, маме, книгах, смысле труда и с вопросами к детям: Отчего? Почему? Зачем так делают? – для развития любознательности. Располагался при входе и стенд советов для мамы [47; 49].

Можно сказать, что все эти цели очень близки по целям и задачам, присущим проектной деятельности обучающихся, особенно коллективного характера, в любом возрасте в системе обучения и воспитания современной школы. В результате подобной деятельности у детей несомненно выходят на более высокий уровень развития коммуникативные качества и навыки. Метод проектов предполагает выполнение младшим школьником задания с самостоятельным выбором темы, поиском и подбором литературы и информации. Преобладает самостоятельная работа детей над дальнейшей разработкой выбранной темы (или предложенной учителем темы), а так же осуществляется совместная работа с другими участниками проекта, предполагающая активное применение коммуникативных навыков в общении и построении плана общей деятельности для достижения совместного результата. Педагогу, взрослому здесь отводится роль помощника и консультанта, направляющего [40; 52; 59].

С.И. Дорошенко отмечает, что «сферы, в которых проектная деятельность одна из лидирующих – это междисциплинарное взаимодействие, социальное воспитание, связь образования с жизнью. Междисциплинарное проектирование в школе обладает значительным потенциалом развивающих и воспитательных возможностей. Способствуя интеграции различных предметных областей, оно развивает связи не только между наукой и искусством, теорией и практикой, физикой и поэзией, но, главное, между самими учениками, педагогами и родителями» [15, с. 8].

Л.Н. Боронина считает: «сущность любого проекта заключается в деятельности, но для того, чтобы он был успешным, необходимо тщательное и

продуманное управление этим проектом, служащее гарантией эффективной деятельности, ее направленности на достижение конечной цели» [5, с. 20].

В.Н. Янушевский при разработке своей методики по организации проектной деятельности в школе указывает на основную сущность метода проектов, он отмечает: метод проектов «это такая форма организации образовательной деятельности школьников, которая строится на основе совместно разрабатываемого и реализуемого плана решения какой-либо проблемы, исследования того или иного объекта (материального, идеального, эстетического) или создания нового общественно-образовательного института (музея, клуба, кружка и тому подобного). Организация фестиваля, конкурса, предметной олимпиады, подготовка и проведение шефского концерта для ветеранов, детей с ограниченными возможностями или просто для малышей — всё это не что иное, как проекты» [59, с. 12].

Данный автор отмечает: «при организации учебной деятельности предполагается, что «учащийся работает с учебным содержанием на строго определённом материале под прямым руководством учителя». В проектной деятельности школьники, при поддержке учителя, сами ставят конкретные задачи и подбирают средства для их решения, при этом «мерилом успешности проекта является его продукт». Однако следует иметь в виду, что продукт проектной деятельности — это всего лишь средство, потому что главным результатом проектирования являются те позитивные изменения, которые происходят с учеником-проектировщиком: он, как правило, приобретает новые знания, у него формируются определённые умения и компетентности, вырабатывается склонность к проявлению инициативы, приобретается опыт принятия самостоятельных решений» [59, с. 13].

Таким образом, внедряя в начальных классах школы проектную деятельность, мы имеем возможность оказать существенное воздействие на благоприятное развитие и коммуникативной сферы учащихся, помочь детям в развитии коммуникативных умений и навыков каждому на своем индивидуальном уровне. В результате коммуникативная компетентность младших школьников позволит подойти к более успешному обучению в целом.

В педагогической дидактике, изучающей проблемы обучения, существуют различные классификации проектов в образовании, а именно:

- по времени их осуществления: проекты могут быть длительные или долгосрочные, краткосрочные, блиц-проекты;
- по количеству участников: индивидуальные, коллективные, групповые;
- по типу ведущей деятельности: исследовательские, творческие, прикладные;

Можно выделить еще два вида современных проектов:

- издательские проекты: они стали популярными в связи с появлением в школах компьютеров и оргтехники, продуктом которых являются альбомы, газеты, брошюры, журналы;
- социальные проекты.

В.Н. Янушевский полагает, что «индивидуальные и групповые проекты могут входить в состав коллективного проекта и являться его составной неотъемлемой частью. То есть, в нашем случае коллектив проектировщиков – это чаще всего школьный класс. Такой подход позволяет учителю привести проектную деятельность в систему и вовлечь в учебное проектирование всех учащихся класса» [59, с. 13]. «Образование должно дать школьникам опыт разрешения противоречий (алгоритмы и средства), опыт сотрудничества и совместной деятельности (включая её организацию, способы субординации и координации, распределение ролей), опыт самоанализа своих потребностей и способностей» [59, с. 17].

Методу проектов присущ деятельностный подход в психологии, то есть когда развитие личности рассматривается в деятельности и через деятельность человека, где деятельность носит преобразующий характер. Таким образом, человек преобразуя мир вокруг себя, изменяется сам. Проектная деятельность – это и есть в обобщенном виде модель способов достижения конкретной цели, определенная технология в познавательной и коммуникативной деятельности, система различных приемов для достижения результатов. Активное развитие в

коммуникативной сфере детей происходит именно в проектной деятельности, особенно коллективного и группового характера [33; 59].

В.В. Гузеев в своей работе определил следующую модель проекта по этапам: «постановка цели: выявление проблемы, противоречия; формулировка задач; обсуждение возможных вариантов исследования, их сравнение, выбор; самообразование проектировщиков, актуализация знаний при консультативной помощи учителя; продумывание хода деятельности, распределение обязанностей; исследование; обработка результатов и выводы; анализ успехов и ошибок» [59, с. 22]. Наиболее она подходит для коллективной проектной деятельности детей и особенно способствует развитию коммуникативных навыков.

То есть, на первом этапе обучающиеся должны найти тему проекта, выявить проблему, обсудить ее и обозначить цель и задачи, которые необходимо решить в процессе работы над проектом для достижения конечного результата [59].

На втором этапе происходит обсуждение различных вариантов проводимого детьми исследования, рассматриваются все подобранные детьми варианты, идет сравнение предложений между собой и происходит выбор наиболее удачных и интересных решений [59].

На третьем этапе идет самостоятельный поиск информационных источников по выбранной теме проекта, материалов и средств для воплощения задуманного. При этом учащиеся при актуализации знаний должны применить усилия, чтобы вспомнить и применить всё известное им по данному вопросу и весь свой опыт. Здесь дети анализируют найденную информацию, при необходимости обращаются к педагогу за консультацией и получают помощь взрослого по возникшим вопросам и разногласиям [59].

На четвертом этапе учащиеся продумывают ход дальнейшей деятельности, то есть создают конкретный план. Далее обозначаются и распределяются обязанности, необходимо чтобы каждый участвовал с учетом своих возможностей, способностей и навыков, то есть каждый ребенок должен понимать и осознавать, что на него возложена ответственность за

определенный участок совместной работы для достижения общего конечного результата [59].

На пятом этапе непосредственно и происходит само исследование, то есть практическое выполнение запланированных действий, получение продукта проекта. В процессе реализации проекта в план могут быть внесены изменения, здесь происходит консультирование и координирование учителем деятельности детей. При необходимости педагог обеспечивает привлечение дополнительных образовательных ресурсов как из области вузов и научных организаций, так и просто из социума [59].

На шестом этапе происходит обработка полученных результатов и после проведенного анализа делаются выводы. Этот этап предполагает совместное обсуждение, после чего дети приступают к подготовке и оформлению презентации, альбома, коллективного коллажа, доклада, выступления или – в зависимости от вида проекта, его направленности [59].

На седьмом этапе возможно проведение анализа успехов и ошибок. Дети активно делятся своими мыслями, впечатлениями от проделанной работы, рассказывают о трудностях с которыми столкнулись и делятся как нашли правильное решение, делают предположения о том какими способами возможно не повторить и избежать ошибок в будущей работе и улучшить процесс исследования [59].

Таким образом, мы видим, что на всех этапах исследования происходит непрерывное общение детей между собой и учителем. Это говорит о том, что проектная деятельность активно способствует развитию коммуникативных навыков младших школьников, несмотря на то, что степень самостоятельности детей в процессе осуществления проекта может быть различной и зависеть от многих причин – это и наличие знаний по исследуемой проблеме, и предшествующий опыт ребенка в выполнении проектов, и умение или неумение взаимодействовать с одноклассниками и со взрослыми людьми [6; 51; 59].

При организации проектной деятельности с младшими школьниками важно понимать решению каких практических проблем в жизни детей данный вид деятельности будет способствовать.

Использование проектной деятельности с учащимися целесообразно:

- при низком уровне самостоятельности детей;
- «разрыве» между уровнем умения проводить поисковую работу и уровнем способности применять эти умения в практической деятельности;
- неумение детей перенести знания из одной образовательной области в другую или из ситуации учебной в жизненную ситуацию;
- при низком уровне развития коммуникативных умений и навыков обучающихся.

В результате проектной деятельности у детей должны появиться знания о ценности общения друг с другом, о важных личностных качествах человека, о широких возможностях реализовать интересное и задуманное в жизни. Начиная с первого класса нужно начинать включать детей в проектную деятельность, при этом важно учитывать возрастные особенности развития младших школьников. Сначала это могут быть доступные по исполнению и подготовке творческие задания, а уже к 3-4 классу дети с интересом смогут выполнять более сложные проекты. В первом классе целесообразно ограничить длительность по времени в режиме занятий урочных или внеурочных одним уроком, со второго класса можно предлагать «спаренные уроки» по длительности. Если проект коллективный и содержит актуальную тематику из социальной жизни детей, например подготовку к празднику, театральному выступлению, совместное создание выставки или другое, то можно разделить проект на небольшие части, выполняемые в разное время до получения конечного результата. Проекты могут быть рассчитаны на месяц, четверть, полугодие, но это целесообразно применять с детьми не ранее чем в 3-4 классах [52; 54; 57; 59].

Для развития коммуникативных навыков младших школьников хорошо подойдут групповые или общеклассные проекты. Для продуктивности использования проектной деятельности с детьми необходимы некоторые

условия, а именно показатели готовности обучающихся к проектной деятельности. Важен уровень таких показателей как: интеллектуальный, оценочно-самооценочный и коммуникативный. С одной стороны, при низком уровне данных показателей применение проектной деятельности может быть менее эффективным, чем планируется. Но с другой стороны, особенно, что касается коммуникативных показателей в развитии детей, то именно проектная деятельность, особенно коллективного характера способна повысить уровень коммуникативных умений и навыков младших школьников [5; 40; 53].

У детей младшего школьного возраста наблюдается большой интерес к сверстникам. В этом возрасте дети стремятся наработать свои дружеские контакты, с удовольствием участвуют в совместной деятельности. От того владеет ли ребенок навыками взаимодействия в социальной среде, умеет ли он «заводить» друзей зависит дальнейшее развитие его личности. Общение со сверстниками в этом возрастном периоде становится ведущим уровнем деятельности детей. И именно проектная деятельность способна дать наилучшие условия для развития реализации ребенка в коммуникативной сфере [21; 53].

И В. Иванченко полагает, что «коммуникативная компетентность младшего школьника базируется на уверенности в себе, оптимизме, доброжелательности и уважении к людям, справедливости, альтруизме, честности, стрессоустойчивости, эмоциональной стабильности, неагрессивности, неконфликтности. Эмоциональный компонент коммуникативной компетентности связан с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением реагировать на изменение состояния партнера» [21, с. 134]. По мнению этого педагога «поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной компетентности. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение» [21, с. 135].

Таким образом, «при организации проектной деятельности коммуникативные компетенции следует развивать через коммуникативные действия:

- действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации);

- действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению базовые совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности;

- коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии» [21, с. 136].

В процессе решения задач проектной направленности у обучающихся младшей школы будут формироваться и развиваться следующие коммуникативные умения и навыки: навык сотрудничества со сверстниками и взрослыми при распределении ролей и обязанностей в процессе общей работы, навык поиска и сбора информации, а так же умение определять средства для исполнения проектного замысла, умение доступно и ясно выражать свои мысли и применять приобретенный опыт в повседневной жизни, умение неконфликтного общения и способность брать на себя ответственность за принятые решения и поведение в процессе коммуникации. Использование проектных видов деятельности создает мотивацию для стремления к саморазвитию, требует систематической работы детьми с литературой и другими источниками, обсуждения с участниками проекта, достижения договоренностей по совместному ведению исследования. Включение в образовательный процесс проектной деятельности способствует повышению уровня коммуникативной компетентности учащихся. [24; 28; 42; 59].

В современной образовательной среде многими педагогами и исследователями продолжается работа по созданию эффективных методик по внедрению проектной деятельности в процесс обучения и воспитания детей.

Н.В. Матяш в разработанном пособии для студентов по вопросу проектного обучения отмечает: «процесс обоснования проекта, анализ деятельности, решение затруднений, выход из проблемных ситуаций, выбор варианта, адекватного возможностям, обсуждение предполагаемых результатов — можно рассматривать как составляющие рефлексивного акта. Рефлексия направлена на поиск причин неудач и затруднений, в ходе чего осознается, что используемые средства не соответствуют задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам. Постепенно круг средств расширяется, выдвигаются догадки, гипотезы, обоснование и решение проблемы. Это открывает ее для последующего осмысления. Осознание является условием мышления и рефлексии, оно дает понимание ситуации в целом» [33, с. 20]. С точки зрения развития коммуникативных навыков в процессе общения Т.Б. Захараш отмечает: «личность, владеющая рефлексией, многократно проигрывает в уме собственную тактику поведения и поведение партнера по общению, легко изменяет свой образ действий в случае необходимости» [18, с. 91]

Рефлексия в образовательной деятельности – это этап деятельности, на котором обучающиеся самостоятельно дают оценку своему состоянию и эмоциям, оценивают результат своей деятельности. Рефлексия направлена на осмысление пройденного пути, на самоанализ и самооценку своей деятельности. С точки зрения развития коммуникативных навыков и в целом коммуникативной компетенции младшего школьника в процессе проектной деятельности закрепляются навыки коммуникативной рефлексии ребенка. Коммуникативная рефлексия это познавательный процесс способный научить человека «видеть себя со стороны» с позиции внешнего наблюдателя, процесс подводящий человека к самоанализу и самопознанию, процесс способствующий формировать в себе такое качество как качество познания человека человеком [2; 18; 30; 36].

Таким образом, проектная деятельность в младшем школьном возрасте является важным компонентом всего образовательного процесса, включая развитие коммуникативных навыков у младших школьников, коммуникативной

компетенции в целом. В современном обществе коммуникативная компетентность является важнейшей характеристикой человека. Очень важно развивать коммуникативные навыки людей с самого раннего детства и во все последующие периоды жизни человека: школьном периоде, в студенческие годы и во взрослом возрасте, когда личность проявляет себя в профессиональной деятельности [25; 53].

Коммуникативная компетентность прежде всего является компонентом психологической культуры человека, которую Е.А. Климов определяет следующим образом: «часть общей культуры человека (как члена семьи, гражданина, специалиста), предполагающая освоение им системы знаний в области основ научной психологии, основных умений в деле понимания особенностей психики (своей и окружающих людей) и использование этих знаний в быденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности» [25, с. 99].

Мы видим, что современный мир стремительно развивается во всех отраслях человеческой деятельности и сегодня существует «запрос» на людей активных и деятельных, способных к быстрой адаптации к непредсказуемым и постоянно изменяющимся условиям жизни, имеющих умение и навык максимально быстро и оптимально приспосабливаться, в том числе и к новым условиям труда. В связи с этим очень важной задачей для образовательной сферы является разработка и внедрение эффективных методов и форм воспитания, формирования и развития в человеке всех требуемых качеств личности. Проектная деятельность в младшем школьном возрасте является деятельностью, способной решить задачи по развитию коммуникативных навыков младших школьников в условиях современного мира и общества [23; 24, 45].

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности

2.1 Диагностические методики для определения уровня коммуникативных навыков младших школьников

В современном мире у детей младшего школьного возраста часто возникают трудности как в общении со сверстниками, так при взаимодействии со взрослыми людьми. Дети еще неумело выражают свои мысли в устной и письменной речи, частично слабо развит навык обосновывать и высказывать собственное мнение. Не достаточно развиты такие навыки как: умение слушать собеседника и выделять в речи конкретные и значимые ориентиры для действия, умение передавать партнеру информацию, слабо развит навык коллективного взаимодействия.

На констатирующем этапе экспериментальной работы была поставлена цель: выявить уровень сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста.

Данное исследование проводилось среди учащихся 1 «А» класса МБУ «Школа имени С.П. Королёва» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 32 обучающихся в возрасте 7-8 лет.

Предварительно младшие школьники были разделены на экспериментальную и контрольные группы, обе включают по 16 человек. С детьми экспериментальной группы впоследствии была проведена целенаправленная работа, в процессе которой выявлены результаты воздействия на испытуемых. Контрольная группа детей одновременно с первой группой была помещена в аналогичные экспериментальной группе условия, но экспериментальное воздействие к ним не применялось.

На констатирующем этапе эксперимента были разработаны показатели выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у детей и диагностические задания.

Показатели для исследования были выбраны следующие:

- уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132]
- уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 45]
- уровень «сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи» [37].

Для диагностирования уровня коммуникативных навыков младших школьников были применены следующие методики:

- методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман);
- методика «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже);
- методика «Ковёр» (Р.В. Овчарова).

Диагностическое задание 1. Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация) [55, с. 132].

Оборудование и материалы: изображение рукавички (на отдельных листах бумаги: левая и правая), одинаковые наборы цветных карандашей.

Ход исследования: «детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей» [55, с. 132].

Результаты оценивались по следующим уровням:

- Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем [55, с. 133].

– Средний уровень: сходство частичное – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия [55, с. 133].

– Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого плана [55, с. 133].

В итоге, при выполнении задания 1 в экспериментальной группе получены следующие данные.

50% обучающихся (8 человек) имеют низкий уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].

В процессе работы дети проявили слабый уровень умения договариваться, убеждать друг друга, не замечали отступления от первоначального замысла у партнера, были моменты ссор и игнорирования друг друга. В результате в узорах преобладают явные различия в результате отсутствия согласия у детей и настаивания каждого на своем.

37,5% детей (6 человек) показали средний уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].

В процессе выполнения задания наблюдалось стремление детей договориться о совместных действиях, сходство в узорах только частичное – совпадают некоторые элементы, но существуют и различия.

12,5% учащихся (2 человека) имеют высокий уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].

Рукавицы выглядят как «пара рукавиц», украшены очень схожими элементами узора. В процессе работы дети активно обсуждали общий замысел,

договаривались, сравнивали свои рукавички в процессе работы, контролировали продвижение к общему результату.

При выполнении задания 1 в контрольной группе получены следующие данные.

25% обучающихся (4 человека) имеют низкий уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].

В процессе работы дети не пытались договариваться или при попытках договориться не могли прийти к согласию по выполнению общего узора. В украшении рукавичек преобладают явные различия, иногда сходство полностью отсутствует.

62,5% детей (10 человек) показали средний уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, 132].

В процессе выполнения задания дети создали рукавички с частичным сходством по узору, имеются различия.

12,5% учащихся (2 человека) имеют высокий уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].

Дети вели активное обсуждение, старались придерживаться намеченного плана, проводили периодически сравнение своих узоров, узор на рукавичках очень схож.

Сводная таблица результатов исследования на этапе констатации в экспериментальной группе по диагностической методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман) представлены в приложении Б, сводная таблица результатов исследования на этапе констатации в контрольной группе по диагностической методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман) представлены в приложении В.

Представим наглядно полученные результаты на рисунке 1, расположенном на странице 35.

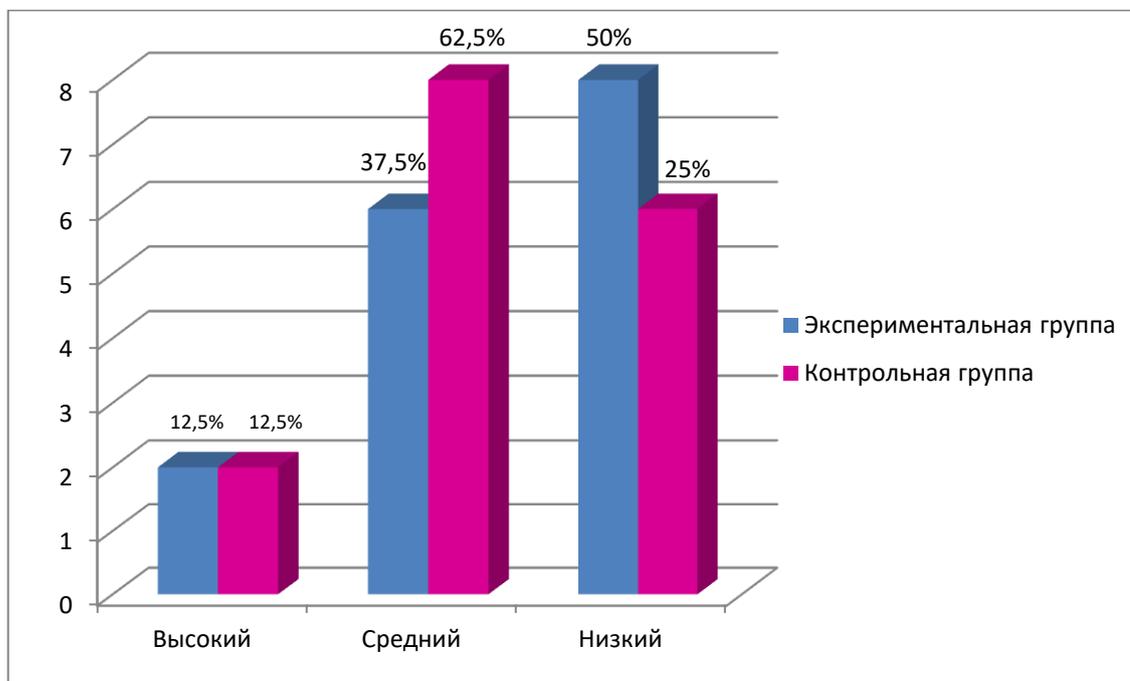


Рисунок 1 – Уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация) в процентах: констатирующий этап

Диагностическое задание 2. Методика «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже).

Цель: выявление уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) [41, с. 143].

Оборудование и материалы: бланки задания с текстом и рисунками (изображения вазы с нераскрашенными яблоками), цветные карандаши или фломастеры: красный, зеленый, розовый и желтый.

Ход исследования: взрослый каждому раздает бланки с заданием и рисунками. Текст задания: «На занятии в кружке рисования за квадратным столом сидят четверо школьников – Настя, Люба, Денис и Егор. Они рисуют разноцветные яблоки, лежащие в вазе в центре стола (ваза с красным, желтым, зеленым и розовым яблоком). Раскрась и подпиши рисунок каждого из четырех художников» [41, с. 143].

Критериями оценивания является: «Понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной. Соотнесение характеристик или

признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций» » [41, с. 143].

Показателями уровня выполнения задания являются:

Низкий уровень: ребенок не учитывает различие точек зрения наблюдателей: рисунки одинаковые или яблоки закрашены в случайном порядке и не соответствуют позиции художника [41, с. 143].

Средний уровень: частично правильный ответ: ребенок понимает наличие разных точек зрения, но не любую точку зрения может правильно представить и учесть: по крайней мере на двух из четырех рисунков расположение яблок соответствует точке зрения художника [41, с. 143].

Высокий уровень: ребенок четко ориентируется на особенности пространственной позиции наблюдателей: на всех четырех рисунках расположение яблок соответствует позиции художников [41, с. 143].

При выполнении диагностического задания 2 в экспериментальной группе выявлены следующие результаты оценивания.

56,3% обучающихся (9 человек) имеют низкий уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143].

Дети с таким показателем не учитывают различные точки зрения наблюдателей (художников). Рисунки этих учащихся либо одинаковые, либо изображение яблок раскрашены в случайном выборе, не соответствующем точки наблюдения художников.

25% детей (4 человека) показывают средний уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143]. Ответы этих школьников частично правильные, наблюдается понимание различных точек зрения, но учитывают они не любую точку зрения, из четырех рисунков только на двух положение яблок совпадает с точкой зрения художника.

18,7% детей (3 человека) имеют высокий уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143].

Такие учащиеся хорошо ориентированы на пространственную позицию наблюдателя. На всех четырех раскрашенных ими рисунках расположения яблок соотносится с точкой зрения (позицией) художников.

При выполнении диагностического задания 2 в контрольной группе выявлены следующие результаты.

37,5% детей (6 человек) имеют низкий уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143]. Рисунки этих учащихся закрашены в случайном порядке, у некоторых одинаковые без учета различия точек зрения художников.

50% учащихся (8 человек) показывают средний уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143].

Ответы этих младших школьников правильные только частично, не любую точку зрения они учитывают и представляют. Два из четырех рисунков содержат верные ответы.

12,5% детей (2 человека) обладают высоким уровнем «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143]. Все четыре рисунка этих учащихся содержат верные ответы и расположения яблок соответствует позиции наблюдателей.

Сводная таблица результатов исследования на этапе констатации в экспериментальной группе по диагностической методике «Ваза с яблоками» (Ж. Пиаже) представлены в приложении Г, сводная таблица результатов исследования на этапе констатации в контрольной группе по диагностической методике «Ваза с яблоками» (Ж. Пиаже) представлены в приложении Д.

Представим наглядно полученные результаты на рисунке 2, расположенном на странице 38.

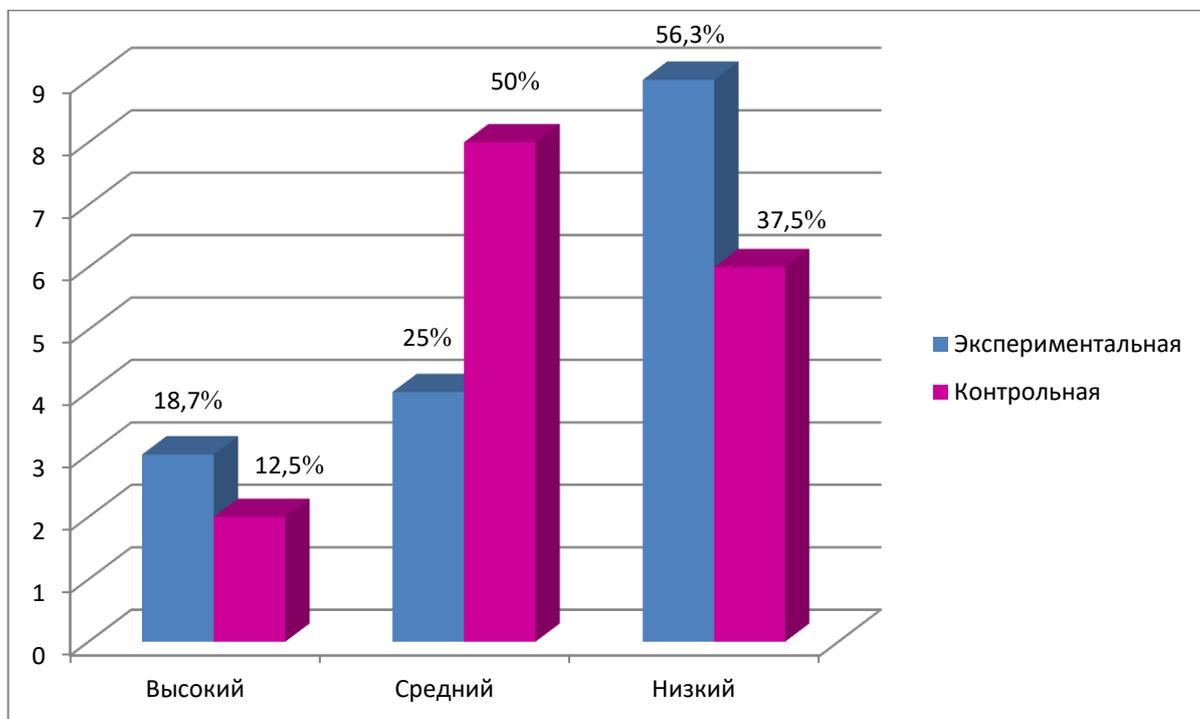


Рисунок 2 – Уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» в процентах: констатирующий этап

Диагностическое задание 3. «Ковёр» (Р.В. Овчарова)

Цель: выявление уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи [37].

Овчарова Р.В. в своей методике предлагает следующее оборудование и материалы: «несколько комплектов (по количеству групп) наборов всевозможных фигур вырезанных из цветной бумаги: треугольники, прямоугольники, квадраты, овалы, окружности [37].

Автор описывает ход исследования так: «взрослый предлагает разделить на команды, каждая располагается за отдельным столом. На каждом столе находятся заготовленные ранее наборы из геометрических фигур. Каждой команде предлагается создать один общий ковёр. Перед началом работы педагог демонстрирует детям несколько уже готовых цветных ковров, созданных из тех же материалов, что предложены детям для выполнения задания. Коллективно с детьми происходит анализ этих образцов, совместно устанавливаются общие признаки для всех ковров, которые в результате и будут являться правилами в работе и средством контроля для детей. А именно,

это: « а) наличие центрального рисунка; б) одинаковое оформление углов; в) симметричное расположение деталей относительно центра. (С понятием симметричности дети знакомятся в доступной форме на предыдущих уроках математики и конструирования). Затем детям дается инструкция: «Для того, чтобы сделать такие же красивые ковры надо работать дружно и слаженно. По завершению работы педагог организует выставку всех ковров. Младшие школьники анализируют результаты своей деятельности, проходит коллективное обсуждение. Команды делятся впечатлениями и мнением, что удалось успешно, а что именно не получилось для достижения поставленной задачи» [37].

Критериями оценивания в данном диагностическом задании Овчарова Р.В. определяет «умение учитывать различные мнения и стремление координировать различные позиции при сотрудничестве; умение формулирования своего мнения и позиции; способность договариваться, находить совместное решение в коллективной работе и находить решения в ситуации столкновения своих интересов; умение рассматривать возможность существования разных точек зрения участников, включая ситуации, когда позиция других не совпадает с собственной; способность планирования собственных действий в соответствии с поставленной задачей и условиями, имеющимися для её реализации: умение осуществлять поэтапный и итоговый контроль» [37].

Уровни оценивания:

- Низкий уровень: на ковре нет ни одного, либо отмечается только один оцениваемый признак.
- Средний уровень: на ковре присутствуют два оцениваемых признака.
- Высокий уровень: наличие трех из оцениваемых критериев.

При выполнении диагностического задания 3 в экспериментальной группе выявлены следующие результаты оценивания.

56,3% обучающихся (9 человек) показали низкий уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации

предъявленной учебной задачи. Эти дети создали ковер, где только один оцениваемый признак: либо присутствует центральный рисунок, а остальное расположено хаотично, либо наоборот. Дети неумело выражают свои мысли, каждый стремится отстоять только свою точку зрения, пошаговый контроль не осуществлялся.

18,7% младших школьников (3 человека) имеют средний уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи.

Работы этих детей имеют два оцениваемых признака из трех, по цвету удалось расположить детали правильно, соблюдается центральный рисунок, существуют не всегда удачные попытки оформить одинаково углы ковра. Дети активно участвуют в обсуждении, стремятся прислушаться к мнению друг друга, стараются действовать по плану, контролируют общую работу.

25% учащихся (4 человека) показали высокий уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи.

В работе этих детей видно симметричное расположение деталей, одинаковое оформление углов ковра, соблюдение центра композиции. Учащиеся прислушиваются к различным мнениям, активно формулируют свою позицию, успешно договариваются между собой, работают по плану и контролируют свои действия по созданию общего продукта.

При выполнении диагностического задания 3 в контрольной группе выявлены следующие результаты оценивания.

37,5% обучающихся (6 человек) показали низкий уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи.

У этих детей получился ковер, практически созданный без симметричности, цвета не совпадают, центральный рисунок присутствует, но смещен в сторону. Школьники не стремились договориться, спланировать свою деятельность не смогли.

43,8% младших школьников (7 человек) имеют средний уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной [37].

Работы этих детей имеют центральный рисунок, одинаково оформлены углы, существует незначительная асимметрия орнамента. Дети активно участвуют в обсуждении, стремятся учитывать мнение участников, делают попытки контролировать общую работу поэтапно, рассматривают и обговаривают конечный результат.

18,7% учащихся (3 человека) показали высокий уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи [37].

Детали работы этих учащихся расположены симметрично и по форме и по цвету, а так же размещены вокруг центрального рисунка. Дети активно обсуждают, планируют совместную деятельность, учитывают мнение друг друга, активно выражают свои мысли, предлагают решение.

Сводные таблицы результатов исследования на этапе констатации в экспериментальной и контрольной группах по диагностической методике «Ковёр» (Р.В. Овчарова) представлены в приложении Е.

Представим наглядно полученные результаты на рисунке 3, расположенном на странице 42.

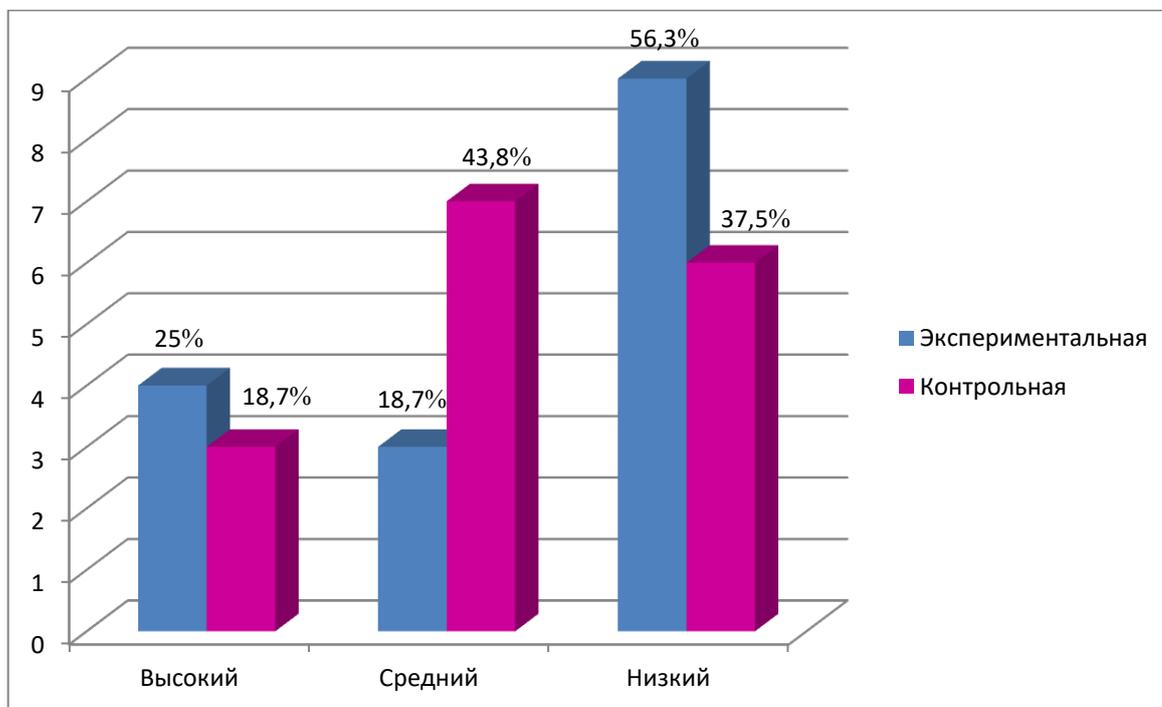


Рисунок 3 – Уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи в процентах: констатирующий этап

Таким образом, на первом этапе констатирующего эксперимента была проведена работа по выявлению уровня сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста.

Была проведена диагностика в экспериментальной и контрольной группах по выявлению:

- уровня «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41с. 143]
- уровня «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].
- уровня «сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи» [37].

Опираясь, на вышеприведенные результаты, было разработано содержание работы по развитию коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности.

2.2 Организация опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативных навыков младших школьников

Ранее мы предположили, что в формировании коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста играет важную роль сочетание различных форм работы; развитие коммуникативных навыков будет происходить более успешно, если создавать определенные организационно-педагогические условия с применением разнообразных методов и приемов проектной деятельности.

На формирующем этапе эксперимента были учтены особенности сформированности коммуникативных навыков младших школьников. По показателям диагностической работы с учащимися низкий уровень развития преобладает в среднем у 50% детей. Средний уровень колеблется от 18% до 62%. Высоким уровнем обладают от 12% до 25% младших школьников.

Далее нами был разработан комплекс занятий проектной деятельности с различными формами проведения. Всего было разработано 5 тем для проектной деятельности с детьми. По этим темам было проведено 10 внеурочных занятий, часть поисковой работы дети вели дома самостоятельно.

Тематическое планирование работы представлено в таблице 1.

Таблица 1 – «Тематическое планирование» представлено тематическое планирование данного комплекса

Проект	Количество часов	Содержание работы
Разнообразный мир – необычные истории с обыкновенными предметами	1	Цель: развитие коммуникативных навыков в коллективной деятельности: предлагать идеи и решения доступно для собеседников, вести обсуждение, учитывать мнение других и договариваться, придерживаться общего плана. Задачи: способствовать развитию коммуникативных навыков, ассоциативного мышления, воображения, логики, навыка применять правильную речь для выражения своих мыслей и составления общего текста, навыка создания совместного продукта.
Родные истоки	3	Цель: развитие патриотического чувства учащихся и осознания причастности к историческим корням своей Родины, уважения к семейным ценностям; развитие коммуникативных навыков.

		<p>Задачи: содействовать развитию познавательных интересов, интереса к истории своей страны через знания о родном городе и крае, людях и семьях своей малой Родины; развитию коммуникативных навыков: предлагать идеи и решения, аргументированно высказывать свое мнение, вести поиск и обсуждение, учитывать мнение других и обсуждать, навыка коллективной работы и ответственности за свой личный вклад в общее дело.</p>
«Битва хоров» к празднику «День защитника Отечества»	2	<p>Цель: развитие коммуникативных навыков: навыка вести коллективную работу, создавать общий продукт, обсуждать и договариваться, учитывать мнение других, понятно выражать свои замыслы для окружающих, действовать совместно по общему плану.</p> <p>Задачи: содействовать развитию патриотического чувства учащихся, гордости за свою страну; умения разрабатывать план и действовать по нему, контролировать этапы работы и конечный результат; навыку обсуждения с учетом мнения других, умения действовать совместно на всех этапах работы, умению нести ответственность за свою деятельность в общем деле.</p>
Народные традиции: «Масленица»	2	<p>Цель: развитие чувств патриотизма и любви к Родине, к традициям своего народа, чувства причастности к историческим корням своего народа; развитие творческого и образного мышления; развитие коммуникативных навыков: навыка совместной работы, обсуждения и планирования, высказывания в понятной форме своего мнения и предложения подходящих решений, ориентирования на мнение и позицию другого.</p> <p>Задачи: способствовать развитию интереса к истории своей страны через знание и соблюдение традиций, формированию стремления принимать активное участие в подготовке и организации праздников и мероприятий, умения предлагать аргументированные варианты и принимать коллективное решение, создавать план действий и придерживаться его исполнения, умения распределять роли и задачи, умение нести ответственность за свой личный вклад для достижения общего результата.</p>
«Наша Карта» России	2	<p>Цель: развивать патриотическое чувство учащихся, чувство причастности к истории своей страны и обществу, творческое мышление, коммуникативные навыки: навык совместной работы, умения договариваться и обсуждать с учетом мнения других, навык выражения своих идей в доступной форме для окружающих, ведение и контроль коллективной работы по общему плану.</p> <p>Задачи: способствовать развитию интереса к истории своей Родины, к познанию её территориальных границ и входящих в состав России отдельных республик, расширению знаний об особенностях конкретных городов РФ, людях проживающих в них; развитию поисково-исследовательских навыков; развитию навыков планирования и контроля; развитию навыков обсуждения, умения учитывать мнение другого, аргументировать свое мнение, предлагать решения и варианты с учетом темы вопроса и поставленной задачи.</p>

Так нами было реализовано проектное занятие «Разнообразный мир – необычные истории с обыкновенными предметами».

Целью работы явилось: развитие коммуникативных навыков в коллективной деятельности: предлагать идеи и решения доступно для собеседников, вести обсуждение, учитывать мнение других и договариваться, придерживаться общего плана.

Оборудование: различные предметы например: клубок ниток, шапка, стакан, стул, книга, кружка, очки, игрушки.

На начальном этапе занятия педагогом было озвучено для детей следующее: на земле много различных вещей, которые известны людям. Есть вещи, что применяются в жизни многие годы и века, а есть те, что «пришли» к нам недавно. Сегодня мы рассмотрим некоторые из них, быть можем «отправимся в историю», чтобы вспомнить и уточнить их назначение, а затем придумаем свою новую увлекательную и необычную историю или сказку с их «участием».

Далее детям было предложено рассмотреть подготовленные предметы, выбрать какой-нибудь из них и рассказать о всех известных вариантах применения данного предмета, которые знают дети или могут вообразить, рассказать зачем он существует, когда изобретен, как его можно по-новому употребить в жизни? После ответов и рассказов детей, класс был разделен на несколько групп и им предложили задание: совместно собрать определенный набор предметов и сочинить обычную или необычную историю, или сказку с обыкновенными предметами, продумать как озвучить свою историю для всего класса или продемонстрировать любым придуманным командой способом.

Далее учащиеся вели самостоятельный коллективный поиск решений – в какой истории или сказке могут участвовать те или иные предметы. Одни группы выбрали набор предметов после рассмотрения и обсуждения вещей, другие группы решили хаотично набрать группу предметов, а потом придумать в какой общей истории они будут сочетаться. И в том, и в другом варианте поиска решения дети активно участвовали в обсуждении. С различной степенью настойчивости участники предлагали группе свои решения.

Некоторые дети умело выражали свои мысли, все старались быть понятными для других, но не у каждого это получалось.

В результате появилось несколько историй. Одна из самых интересных, по мнению автора работы, получилась с атрибутами: чайник заварочный, чашка, игрушка медведь (игрушка), шарф вязаный, лист бумаги и ручка, салфетки. Группа придумала историю о том как Медвежонок зимним холодным вечером был дома один и ему было очень одиноко. Он разогрел и заварил себе чай, налил его в чашку, повязал шерстяной шарф на шею, чтобы было тепло и уютно и стал пить чай. Вдруг Медвежонок вспомнил про своего друга Белого Медведя и решил написать ему письмо, взял лист бумаги и ручку и стал писать письмо. В письме он рассказал, что в его лесу сейчас зима и стало тоже холодно как на Севере у Белого Медведя и что, Медвежонку скучно одному, поэтому он приглашает своего друга к себе в гости в Россию, в его лес, где они смогут пообщаться и вместе по вечерам пить вкусный чай с ягодами и медом. Дети выбрали одного рассказчика. Остальные участники группы расставили предметы на столе, усадили на стул игрушечного медведя, повязали ему на шею шерстяной вязаный шарф, сами встали рядом с рассказчиком и находились во время рассказа истории с ним вместе в качестве группы поддержки.

По окончании работы, под руководством взрослого, учащиеся обсудили сначала общие результаты класса: какая история понравилась больше, соответствовала ли выбранным предметам, была интересной и понятной для окружающих, наиболее хорошо представлена. Затем обсуждение продолжилось в группах: обсудили как велась работа, удавалось ли договориться друг с другом и прийти к общему решению, достаточно ли доступно выражали участники свои мысли для других, какие возникли трудности во время работы, что показалось интересным и запомнилось в общении друг с другом, сделали выводы, решили в дальнейшем продолжить сочинение историй вместе.

Далее нами был реализован проект «Родные истоки», рассчитанный на 3 внеурочных занятия и частичную самостоятельную поисково-

исследовательскую деятельность детей в домашних условиях, во внеурочное время.

Целью работы явилось: развитие коммуникативных умений и навыков; развитие патриотического чувства учащихся и осознания причастности к историческим корням своей Родины, уважения к семейным ценностям.

На первом этапе работы учащиеся посетили музей «Родные истоки», расположенный в 1 корпусе МБУ «Школа имени С.П. Королёва». Произошло знакомство с руководителем музея (учителем истории) и экскурсоводом (библиотекарем) школьного музея. Дети узнали об истории создания музея, о том, что с самого начала существования, музей пополнялся экспонатами, привезёнными учащимися из экскурсионных поездок по памятным местам, переданных в дар музею семейных реликвий, коллекций, самостоятельно изготавливаемых научно-вспомогательных материалов.

Учащимся предоставили возможность ознакомиться с экспонатами музея. У первых выставочных стендах дети познакомились с экспозициями: «Родиться, стать, быть», «Свадебные обряды», «На службе России», «Ветераны второй мировой...», «Под знаком счастья». Здесь рассказывается о людях, которые в разные периоды времени жили, трудились и воевали за свою Родину в нашем крае. А рядом со стендами располагаются музейные экспонаты.

Дети посетили экспозицию: «Крестьянское подворье»; экспозицию, посвященную казачеству в нашем крае; экспозицию старинных бытовых вещей разных периодов; экспозицию украшений, вышивки и печатных изделий (книги, афиши, открытки).

У стенда, где размещены медали, наградные кресты и ордена наших соотечественников, заслуженные ими в боях за Отечество и где расположены именные часы, подаренные защитникам от лица военного командования за смелость и решительность - дети с вниманием рассматривали всё представленное, с гордостью и тревогой предполагали, что эти награды заслужены нашими соотечественниками с большим трудом и болью в военные времена.

По окончании экскурсии среди детей прошло обсуждение увиденного, познанного. Ребята высказывали свое удивление и восхищение впервые увиденными старинными утюгами, печатной машинкой, старинными часами, атаманской булавой, наградами наших предков. Особое удивление вызывали и предметы быта: скалки, корыта, керосиновые лампы, самовары «с сапогом», старинный молоток и проржавевшие от времени гвозди.

Дети то и время «тянулись» потрогать предметы и им было разрешено бережно и осторожно дотронуться до некоторых, таких как колесо от телеги, молотки, лапти или самовар. Это вызвало у детей восторженное отношение и ощущение причастности к истории.

В конце мероприятия всем ребятам было предложено поинтересоваться у своих близких о существовании в семье или у других родственников, старинных предметов и узнать: может в чьей-то семье возникнет желание передать эти вещи в школьный музей для пополнения экспозиции, так как это было бы очень значимо и познавательно для всех учащихся школы и для гостей музея.

В итоге, ребята решили создать свой музей в классе «Временную экспозицию семейных исторических вещей», собрать и оформить её совместно, пригласить детей из других классов начальной школы для знакомства с выставкой.

На втором этапе проекта учащиеся провели поисково-исследовательскую работу дома, в своих семьях, собрали экспонаты для выставки и принесли их в школу. Это были и деревянные бусы, старинные книги, очень старая библия, ложки и ножи, старинные часы, вышивка, шкатулки, счеты деревянные, баян, пластинки, подсвечник, линейка большая деревянная чертежная (для архитекторов).

В классной комнате была проведена совместная работа детей по выбору места для экспозиции, разработана схема оформления и расположения вещей, назначены ответственные за изготовление табличек с надписями, размещение экспонатов согласно плану, выбраны экскурсоводы – решено было, что каждый

будет рассказывать про свой экспонат сам. В итоге выставка была создана и готова к демонстрации.

На третьем этапе - ребята сами прошли по другим классам и сделали объявление с приглашением на выставку. В результате учащиеся из других классов группами приходили и после уроков, и на переменах, 1 «Б» и 1 «В» классы побывали полным составом.

В таком режиме посещений, сами организаторы с удовольствием начинали рассказывать в любое время о предметах старины, своих семьях – откуда «пришла вещь», ребятам нравилось демонстрировать свои экспонаты. Дети с гордостью рассказывали о них и о людях, то есть о своих предках. Действовали слаженно, если «владелец» экспоната отсутствовал, то кто-то другой из ребят с удовольствием рассказывал о его вещи.

Процесс завершения экспозиции, момент её демонтажа оказался для детей тоже интересным и значимым. Они увлеченно делились впечатлением от этой большой общей работы, о пользе, которую они принесли для других ребят.

Обсудили трудности с которыми столкнулись, например в одной семье были невзрачные тяжелые ржавые ножницы, но никто к ним не относился как к исторической ценности и ребенку сложно было понять, что это и есть историческая вещь, но он принес ножницы в школу, их показали учителям истории и те подтвердили, что это очень старинная вещь, в итоге ребенок вместо чувства неуверенности и сомнений испытал чувство «победы», что заметил и распознал «музейный экспонат», чувство гордости и сопричастности с историей.

В итоге дети расценили свою деятельность как успешную, посчитали, что им хорошо удалась совместная работа, они научились лучше понимать друг друга и договариваться, проявили активность и настойчивость в поиске материала, потренировались выступать перед публикой и им это понравилось. Решили устроить еще какое-либо большое совместное дело или мероприятие.

Следующий реализованный с детьми проект №3 ««Битва хоров» к празднику «День защитника Отечества», рассчитанный на два внеурочных

занятия и частичное задействование детей дома, в перерывах между уроками, во внеурочное время.

Целью явилось: развитие коммуникативных навыков - навыка вести коллективную работу, создавать общий продукт, обсуждать и договариваться, учитывать мнение других, понятно выражать свои замыслы для окружающих, действовать совместно по общему плану.

Оборудование: книги, журналы, диски с записью патриотических песен и песен об армии, Родине; ноутбук, музыкальные колонки, демонстрационный экран, видеоролик для фонового показа, минусовая фонограмма, музыкальные колонки, флажки России.

Изначально произошло обозначение проблемы для детей педагогом, у детей спросили: видели ли они афиши в школьных коридорах о предстоящем конкурсе? Дети с интересом отметили, что заметили большие плакаты и в них говорится о том, что в школе проводится конкурс «Битва хоров» к Дню защитника Отечества. Учащиеся в процессе обсуждения заинтересовались: а могут ли они выступить в конкурсе? Возник вопрос о принятии участия в конкурсе среди команд начальной школы и было принято решение об участии всем классом, спеть хором песню. Затем произошло первичное обсуждение о том, какой это праздник «День защитника Отечества», дети поделились опытом из своей жизни.

Возник вопрос о выборе песни, педагог предложил детям ознакомиться с подготовленными материалами, вспомнить из своего опыта какие им знакомы песни на патриотическую тему. Продолжилась поисково-исследовательская работа, обсуждение вариантов, выбор песни, обсуждение деталей исполнения, формы одежды, атрибутов (флажки России в правой руке у каждого во время исполнения хором). Дети выбрали популярную песню Леонида Агутина «Граница». Педагог и часть участников предлагали различные варианты песен, в том числе и более официального характера, но большинству понравился выбор песни «Граница», объяснили, что она самая веселая и послушав ее хочется стать солдатом, чтобы защищать Родину. На этом занятии дети вместе с педагогом (с помощью электронных ресурсов) нашли текст песни,

распечатали его в классе на принтере и начали разучивание слов песни, затем договорились продолжить учить текст и репетировать дома, во время перемен в школе, в любое свободное время.

Было решено так же сопровождать выступление видеороликом или сменяющимися фотографиями по теме на большой экранной доске, эту часть поиска дети выполнили с помощью взрослых дома. Договорились кто за что отвечает в общей работе, кто на выступлении будет за компьютером переключать слайды, в какой момент поднимать флажки России и махать ими, как выйти на сцену и позже закончить выступление.

В результате дальнейшей поисковой работы дома, с помощью взрослых произошел выбор музыкального сопровождения – минусовой фонограммы (интернет-ресурсы) к песне «Граница».

Второй час внеурочной деятельности прошел как выступление на конкурсе, ожидание и озвучивание результатов «Битвы хоров», вручение дипломов победителей и дипломов участников конкурса, подведение итогов, в том числе обсуждение всем классом общей работы после завершения конкурса. Дети отметили свои удачные решения, успехи, неудачи, трудности, сделали выводы, рассказали о личном впечатлении от совместной деятельности и выступления. Учащиеся отметили, что им понравилось готовиться к выступлению, придумывать, искать вместе материал, считают, что им удавалось хорошо договариваться друг с другом, дружно репетировать, осознавать свой личный вклад в общий результат. Понравился сделанный ими выбор песни: считают ее веселой и хорошей, патриотичной, подходящей для праздника «День защитника Отечества», призывающей к желанию послужить в армии и стать защитником своего Отечества, города, семьи, друзей.

В итоге, полученный классом диплом участника «Битвы хоров» дети разместили на классном стенде, а учитель в электронном варианте этот диплом разместил в группе родителей в классном чате.

Следующий реализованный проект №4 «Народные традиции: «Масленица»», рассчитанный на 2 внеурочных занятия и частичное задействование детей дома, во внеурочное время.

Целью явилось: развитие чувств патриотизма и любви к Родине, к традициям своего народа, чувства причастности к историческим корням своего народа; развитие творческого и образного мышления; развитие коммуникативных навыков: навыка совместной работы, обсуждения и планирования, высказывания в наиболее понятной форме своего мнения и предложения подходящих решений, ориентирования на мнение и позицию другого.

Оборудование: общий план школы по оформлению к «Масленице», бумага, ноутбук, принтер, ножницы, двусторонний скотч, распечатанные шаблоны с изображениями, иллюстрации, фотографии, журналы, книги по теме праздника, (большой стол в школьной столовой (или сдвинутые столы)), стулья, текстильные цветные ленты, корзины с фруктами, баранками, скатерть, блины на тарелках, самовар (как атрибут), стихи о Масленице, частушки.

На первом занятии произошла постановка проблемы детям: наступает празднование «Масленицы» и возможно принять участие в совместном с другими классами в оформлении школы и класса в общем стиле (оформление окон всей школы), поучаствовать в праздновании «Масленицы». При обсуждении дети поделились своим опытом и знаниями об этом празднике, приняли решение обязательно участвовать в общем оформлении школы и в самом праздновании «Масленицы» в воскресенье.

Детей ознакомили с общим планом оформления, разработанным для всей школы и классов в едином стиле: это должны быть вырезанные изображения атрибутов праздника из бумаги (самовары, тарелки с блинами, солнышко, цветы, надписи «Масленица») и наклеенные на окнах всех кабинетов и рекреаций с 1 по 3 этаж по общему композиционному плану. Предварительно дети самостоятельно познакомились с иллюстрациями, фотографиями для знакомства с темой и создания праздничного «духа» и настроения.

Далее учащиеся выбрали понравившиеся изображения, распечатанные педагогом, определили и сравнили сколько необходимо их по плану общего оформления в своем классе, распределили все изображения, вырезали по контуру. С помощью взрослого вели поиск композиционного расположения

вырезанных украшений – «примеряли» на окна, передвигали в поиске лучшего места - вели поиск правильной композиции, затем приклеили изображения на двусторонний скотч. Обсудили результат друг с другом и взрослым, сравнили с общим планом. Продолжили на переменах между уроками оформление окон рекреации на своем этаже по той же схеме, после чего вышли на улицу и полюбовались «общей картиной» по оформлению школы (с 1 по 3 этаж). Дети остались довольны результатом, сочли свою коллективную работу большой и важной в общем деле оформления школы. Им понравилось, что работа проходила достаточно дружно, удавалось договариваться, прислушиваться к мнению друг друга, получалось выполнять и контролировать свою работу, следуя общему плану.

Далее учащиеся запланировали на воскресенье выпечку блинов дома с родителями и обсудили количество, придумали оформление стола (в столовой) для представления блинов от своего класса (команды). Далее дома самостоятельно провели поиск атрибутов и украшений для оформления стола по запланированной схеме и общему плану, испекли блины.

На втором занятии до начала конкурса дети со взрослыми украсили свой стол с блинами: расстелили скатерть, разместили украшения и атрибуты по теме праздника (чашки, тарелки с блинами, корзины с яблоками, гирлянду из атласных ленточек, салфетки). Команда (по своей очереди среди других классов) представила блины своего класса – дети с родителями. Сделали небольшое вступление, прочитали стихи и частушки, пригласили гостей попробовать свои блины. Далее по желанию, дети приняли участие в праздничной программе на улице (были приглашены аниматоры).

После окончания праздника учащиеся в классе подвели итоги, обсудили результаты, поделились впечатлениями, рассказали о трудностях с которыми столкнулись и о том с помощью каких решений справились с ними. Особенно детям понравилось оформление столовой, их удивил ее праздничный необычный вид, отличающийся от обычных дней. Учащиеся отметили, что им удалось подобрать дома красивые и интересные украшения, подходящие к теме праздника: ленты, кукла в русском-народном костюме, корзины, яблоки,

скатерть и нарядные салфетки, баранки на веревке, большие тарелки. Дети сочли, что им удалось хорошо представить свой класс с блинами на празднике, им понравилось, что путем споров и обсуждения они смогли принять общие хорошие решения по оформлению и распределить обязанности. Считают, что их празднично украшенный стол выглядел среди других классов хорошо и красиво, у детей осталось хорошее впечатление, довольны своей совместной работой, появилось желание еще поработать вместе в интересном деле.

Следующий проект №5, реализованный с детьми «Наша Карта России», рассчитанный на 2 внеурочных занятия и частичную самостоятельную поисковую работу дома.

Целью является: развивать патриотическое чувство учащихся, чувство причастности к истории своей страны и обществу, творческое мышление, коммуникативные навыки: навык совместной работы, навык договариваться и обсуждать с учетом мнения других, навык выражения своих идей в доступной форме для окружающих, ведение и контроль коллективной работы по общему плану.

Оборудование: настенная карта России (или трансляция электронного варианта карты через проектор на большой экран), проектор, ноутбук, книги, атласы, энциклопедии (по возрасту детей), иллюстрации по теме «Россия» (границы, население, достопримечательности, традиции, особенности), на классной доске ватман (два склеенных ватмана), карта России, экран, бумага (белая, цветная), клей-карандаш, ножницы, цветные карандаши (фломастеры, ручки), книги, журналы, атласы, энциклопедии.

На первом занятии детям было предложено рассмотреть карту России, педагог направил их мысль на то, что было бы интересно на карте сразу увидеть интересную информацию о том или ином городе, а не просто его границы и расположение как на обычных картах.

Детям предложили подумать: как можно добиться такого результата. Учащиеся предлагали и обсуждали разные решения, пришли к выводу о том, что можно создать свою карту – нарисовать и вырезать по контуру каждый отдельный «город» нашей страны (по выбору, по договоренности) и внутри

изображения коротко написать основные данные о городе: количество жителей, год основания, достопримечательности, имена известных исторических личностей этого города. А затем приклеить «каждый город» (с учетом как на настоящей карте по примерному расположению) на большой лист ватмана (или два склеенных ватмана).

Далее учащиеся разделились на группы и изучили имеющийся в классе материал, выбрали какой город каждая команда «берет в работу». На уровне класса происходило общее обсуждение выбора «городов» для карты, чтобы не было повторных вариантов – команды договорились между собой. Затем дети распределили обязанности по поиску материала и дома продолжили поисково-исследовательскую работу для совместной деятельности на следующем занятии.

На втором занятии дети встретились в составе своих команд, обсудили найденную самостоятельно информацию и материал (по выбранному городу), договорились о том какую информацию будут размещать на изображении, каким будет его контур, цвет, общее оформление. Распределили роли (обязанности) – кто за что отвечает, какую часть работы делает. Продолжили общую работу самостоятельно командами над созданием изображения «города».

Затем каждая команда разместила (приклеила на общий ватман) готовое изображение своего «города», выбрали из команды кто будет представлять (проведет презентацию). Некоторые решили, что представлять их «город» на общей карте будет один человек, другие – выбрали по два рассказчика, третьи – вышли всей командой и поочередно рассказывали. Дети с удовольствием представляли свои работы. Были представлены такие города как: Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Пермь, Воронеж, Архангельск.

После презентации каждой команды, педагог направил детей к общему обсуждению результатов. Учащиеся рассказали о том как они работали вместе, как вели поиск, как спорили и договаривались в итоге, как непросто было решить какую именно (самую важную) информацию о городе необходимо указать на изображении города и что именно добавить к этой короткой

информации в рассказ, как непросто было прийти к общему решению какой же именно город представлять. Школьники поделились впечатлениями от участия в коллективном деле, о том, что считают удачной свою работу по созданию такой большой «Своей Карты России». В итоге придумали показывать ее гостям класса, родителям, детям из других классов и с удовольствием приводили ребят и учителей на переменах и после уроков, демонстрировали карту своим родителям после уроков.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Представим результаты контрольного этапа исследования.

Диагностическое задание 1. Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация) [55, с. 132].

При выполнении задания 1 в экспериментальной группе получены следующие данные.

12,5% обучающихся (2 человека) имеют низкий уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].

Во время работы эти дети мало стремились договариваться друг с другом, либо не могли прийти к общему согласию. Сходство в узорах практически отсутствует.

62,5% детей (10 человек) показали средний уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].

В узорах на рукавичках этих детей частичное сходство, дети достаточно вели обсуждение, но не по всем вопросам достигли согласия.

25% учащихся (4 человека) имеют высокий уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].

Дети вели активное обсуждение, придерживались плана, вели сравнение поэтапно, рукавички очень похожи по узору.

При выполнении задания 1 в контрольной группе получены следующие данные.

12,5% обучающихся (2 человека) имеют низкий уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].

Сходства в узорах практически нет, дети почти не стремились договариваться и сравнивать изображение.

75% детей (12 человек) показали средний уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].

В украшениях рукавичек частичное сходство, обсуждение велось, достигнуть полной договоренности не удалось.

12,5% учащихся (2 человека) имеют высокий уровень «сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)» [55, с. 132].

Обсуждение велось активно, вели контроль по плану, сравнивали на разных этапах, рукавички очень похожи по узору.

Сводная таблица результатов исследования на этапе контроля в экспериментальной группе по диагностической методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман) представлены в приложении Ж, сводная таблица результатов исследования на этапе контроля в контрольной группе по диагностической методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман) представлены в приложении З.

Представим наглядно полученные результаты на рисунке 4, расположенном на странице 58.

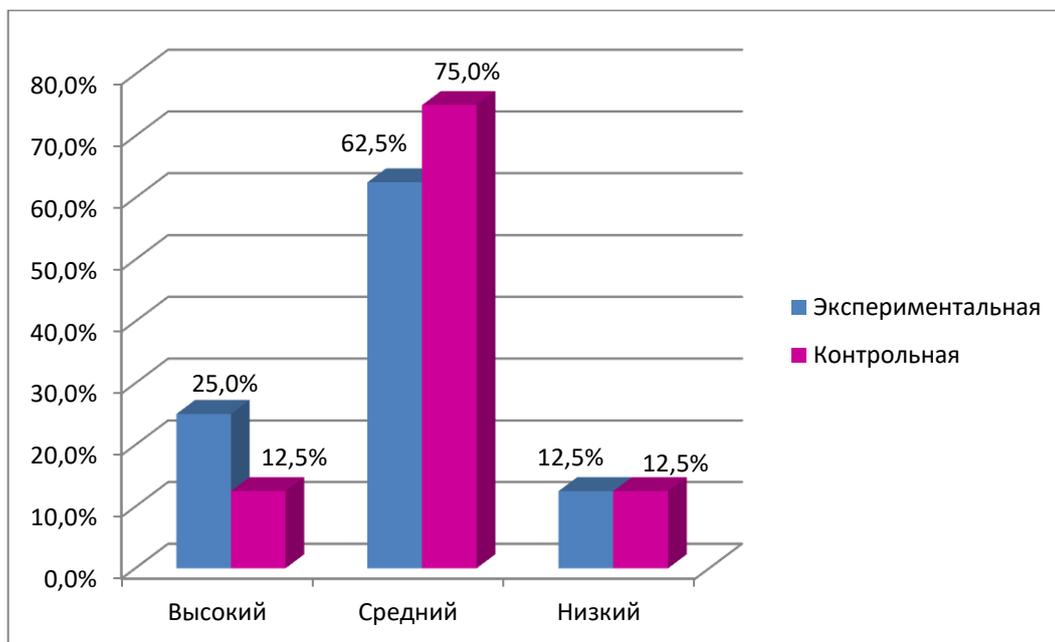


Рисунок 4 – Уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация) на контрольном этапе в процентах

Диагностическое задание 2. Методика «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже).

Цель: выявление уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) [41, с. 143].

При выполнении диагностического задания 2 в экспериментальной группе выявлены следующие результаты оценивания.

37,5% обучающихся (6 человек) имеют низкий уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143].

Дети в процессе работы не учитывали различные точки зрения наблюдателей. Рисунки школьников либо одинаковые, либо яблоки раскрашены со случайным выбором, что не соответствует точки наблюдения художников.

37,5% детей (6 человек) показывают средний уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143]. Ответы этих детей частично верные, они понимают существование разных точек зрения, но учитывают они не каждую из них, из

четырёх рисунков только на двух положение яблок соответственно точке зрения художников.

25% детей (4 человека) имеют высокий уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143].

Такие школьники полностью ориентируются на позицию наблюдателя. На всех четырех рисунках расположение яблок соотнесено с точкой зрения художников.

При выполнении диагностического задания 2 в контрольной группе выявлены следующие результаты оценивания.

31,2% обучающихся (5 человек) имеют низкий уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143].

Детьми не учитывались различные точки зрения наблюдателей. Рисунки учащихся либо одинаковые, либо яблоки раскрашены в случайном выборе, нет соответствия с точкой зрения художников.

56,3% детей (9 человек) показывают средний уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143]. Ответы этих учащихся верны частично, дети видят другую точку зрения, но принимают во внимание не каждую из них, из четырех рисунков только на двух положение яблок соотносится с точкой зрения художников.

12,5% детей (2 человека) имеют высокий уровень «сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» [41, с. 143]. Такие дети ориентированы на позицию наблюдателя. На всех четырех рисунках расположение яблок соотнесено с точкой зрения художников.

Сводная таблица результатов исследования на этапе контроля в экспериментальной группе по диагностической методике «Ваза с яблоками» (Ж. Пиаже) представлены в приложении И, сводная таблица результатов исследования на этапе контроля в контрольной группе по диагностической методике «Ваза с яблоками» (Ж. Пиаже) представлены в приложении К.

Представим наглядно полученные результаты на рисунке 5.

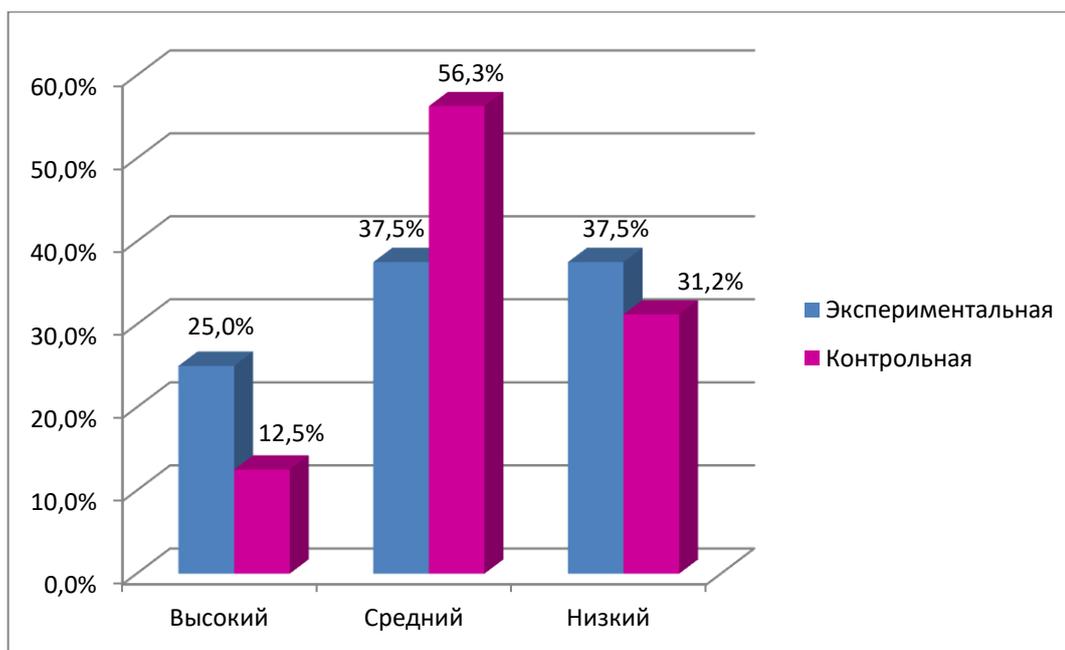


Рисунок 5 – Уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» на контрольном этапе в процентах
Диагностическое задание 3. «Ковёр» (Р.В. Овчарова)

Цель: выявление уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи [37].

При выполнении диагностического задания 3 в экспериментальной группе выявлены следующие результаты оценивания.

18,8% обучающихся (3 человека) показали низкий уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи [37].

На ковре этих детей наблюдается только один оцениваемый признак: либо отображен центральный рисунок, а по остальным признакам расположение хаотично, либо центральный рисунок не прослеживается. Поэтапный контроль не осуществлялся, дети стремятся отстоять свою точку зрения, не учитывая другое мнение.

37,5% младших школьников (6 человек) имеют средний уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи [37].

Ковры этих учащихся имеют два оцениваемых признака из трех, по цвету детали правильно расположены, виден центральный рисунок, углы ковра не всегда одинаковы. Дети действуют по плану, ведут контроль общей работы, прислушиваются к мнению участников.

43,7% учащихся (7 человека) показали высокий уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи [37].

Расположение симметричное у деталей узора, схожее оформление углов ковра, соблюдается расположение центрального рисунка. Учащиеся прислушиваются к мнению участников, адекватно выражают свою позицию, могут договориться между собой, работают по плану и контролируют общие действия.

При выполнении диагностического задания 3 в контрольной группе выявлены следующие результаты оценивания.

37,5% обучающихся (6 человек) показали низкий уровень «сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи» [37].

Просматривается в работе только один оцениваемый признак: либо центральный рисунок отображен, а по остальным признакам расположение несоответственное, либо центральный рисунок не выявлен. Поэтапный контроль не ведется, дети не учитывают мнение друг друга.

37,5% младших школьников (6 человек) имеют средний «уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи» [37].

Работа этих обучающихся имеет два оцениваемых признака из трех, по цвету детали верно применены, отображен центральный рисунок, углы ковра

частично не одинаковы. Дети работают по плану, контролируют общую работу, прислушиваются к мнению участников.

25% учащихся (4 человека) показали высокий «уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи» [37].

В работах наблюдается симметричное расположение деталей. Оформление углов практически одинаковое, центральный рисунок виден. Дети активно выражают свое мнение, прислушиваются к мнению участников, придерживаются плана, осуществляют поэтапный контроль общей деятельности.

Сводные таблицы результатов исследования на этапе контроля в экспериментальной и контрольных группах по диагностической методике «Ковёр» (Р.В. Овчарова) представлены в приложении Л.

Представим наглядно полученные результаты на рисунке 6.

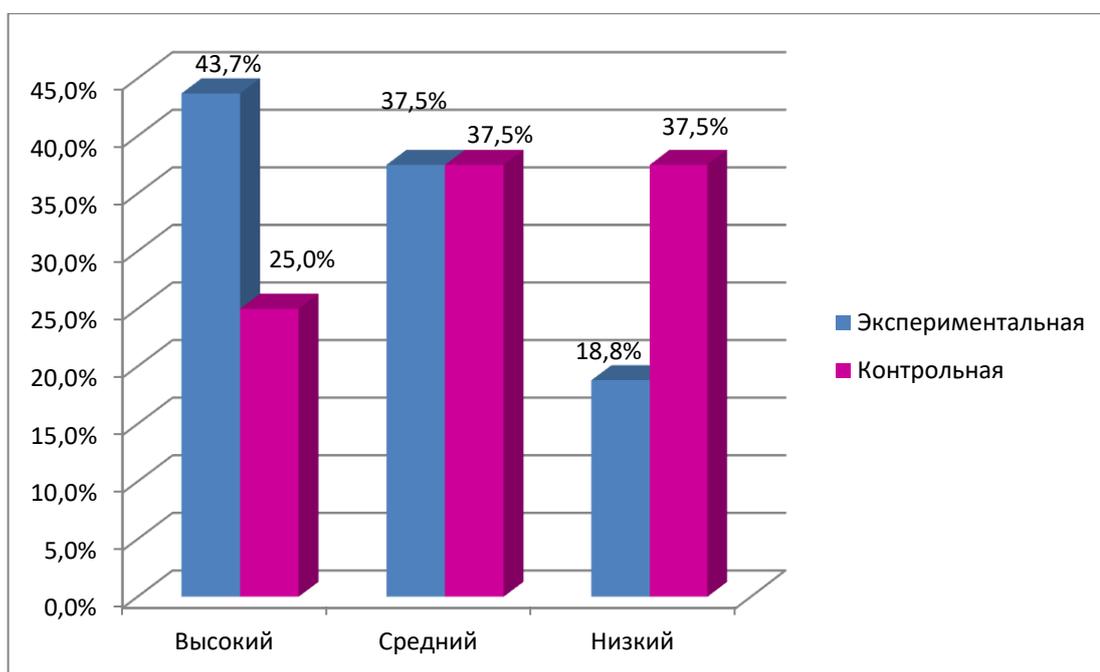


Рисунок 6 – Уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи на контрольном этапе в процентах

Сравним уровень развития коммуникативных навыков по трем ранее определенным показателям в экспериментальной группе на констатирующем этапе и контрольном этапах экспериментальной деятельности в процентах, отображенные в рисунках 7, 8, 9.

Так, на рисунке 7, расположенном на странице 63, продемонстрировано, что уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация) в экспериментальной группе составлял:

Низкий уровень: 50% обучающихся группы на констатирующем этапе, а на контрольном этапе снизился до 12,5%, что говорит об улучшении показателя.

Средний уровень: составлял 37,5% учащихся группы на констатирующем этапе, а на контрольном повысился до 62,5%, что свидетельствует о улучшении данного показателя.

Высокий уровень: составлял 12,5% детей на констатирующем этапе, а на контрольном этапе повысился до 25%, что свидетельствует об улучшении.

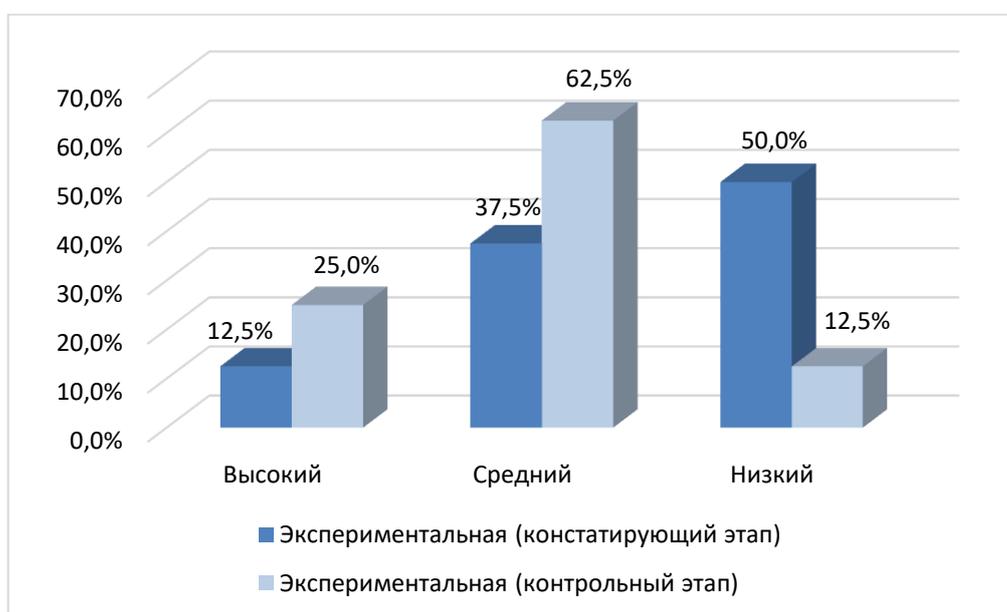


Рисунок 7 – Уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация) в процентах (экспериментальная группа) в сравнении на констатирующем и контрольном этапах

На рисунке 8, расположенном на странице 64, мы наглядно видим, что уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)» в экспериментальной группе:

Низкий уровень: 56,3% обучающихся группы на констатирующем этапе, а на контрольном этапе снизился до 37,5%, что говорит об улучшении данного показателя.

Средний уровень: составлял 25% учащихся группы на констатирующем этапе, а на контрольном повысился до 37,5%, что свидетельствует о улучшении данного показателя.

Высокий уровень: составлял 18,7% детей на констатирующем этапе, а на контрольном этапе повысился до 25%, что говорит об улучшении показателя.

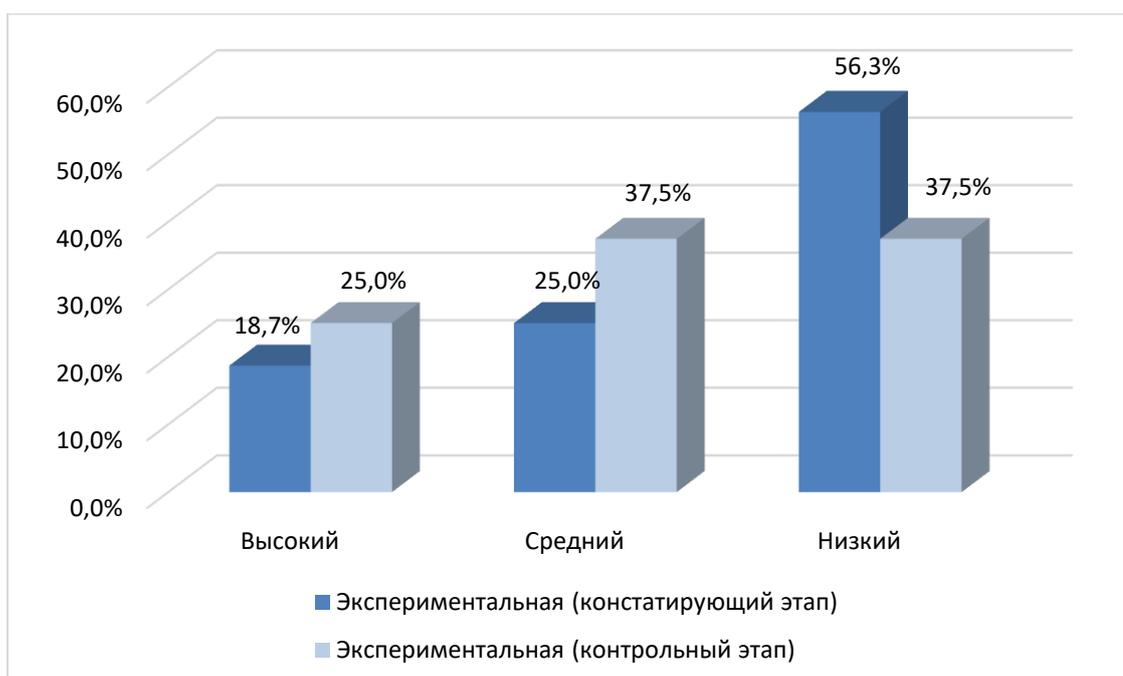


Рисунок 8 – Уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) в процентах (экспериментальная группа) в сравнении на констатирующем и контрольном этапах

На рисунке 9, расположенном на странице 65, наглядно отображено, что уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи в экспериментальной группе:

Низкий уровень: 56,3% обучающихся группы на констатирующем этапе, а на контрольном этапе снизился до 18,8%, что говорит об улучшении данного показателя.

Средний уровень: составлял 18,7% учащихся группы на констатирующем этапе, а на контрольном повысился до 37,5%, что свидетельствует об улучшении данного показателя.

Высокий уровень: составлял 25% детей на констатирующем этапе и на контрольном этапе повысился и составил 43,7%, что свидетельствует об улучшении данного показателя на контрольном этапе.

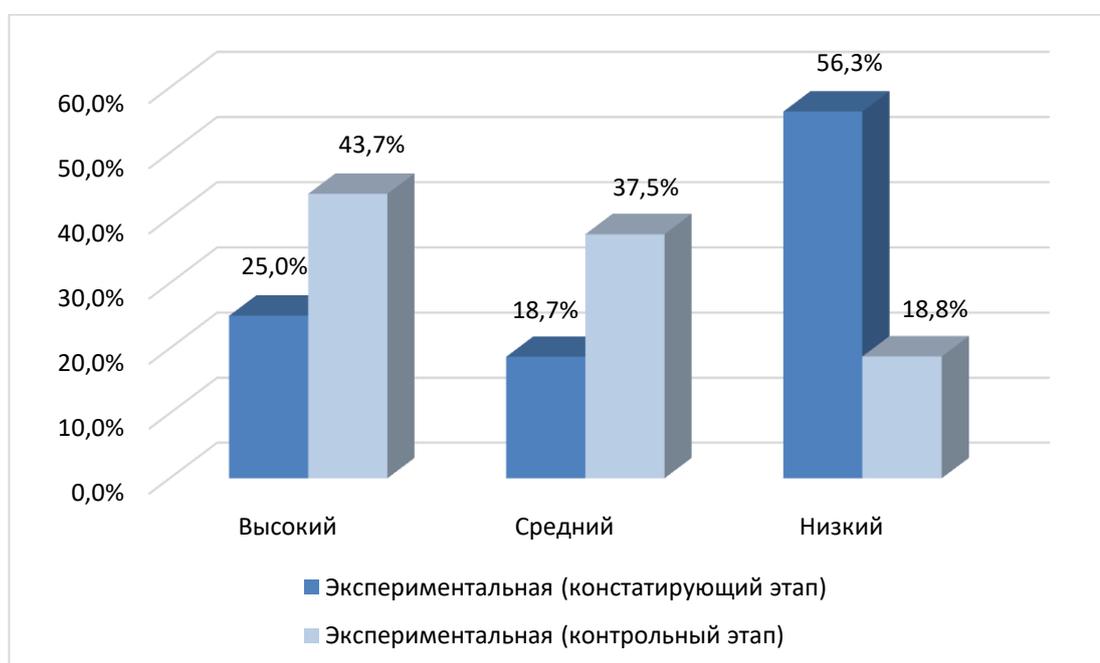


Рисунок 9 – Уровень сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи в процентах (экспериментальная группа) в сравнении на констатирующем и контрольном этапах

Таким образом, мы можем утверждать, что в процессе проведения эксперимента уровень сформированности коммуникативных навыков младших школьников в экспериментальной группе на констатирующем этапе по всем трем параметрам был более низким, а после проведенной работы на контрольном этапе уровень повысился, что говорит о пользе проведенной работы с обучающимися на формирующем этапе эксперимента. Содержание

работы по развитию коммуникативных навыков младших школьников оказалось достаточно эффективным.

Гипотеза, выдвинутая в начале исследования доказана.

Таким образом, опираясь на исследования можно сказать, в формировании коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста играет важную роль сочетание различных форм работы; развитие коммуникативных навыков будет происходить более успешно, если создавать определенные организационно-педагогические условия с применением разнообразных методов и приемов проектной деятельности.

Нами было проведено первоначальное исследование выявления уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников экспериментальной группы и контрольной. Затем было разработано содержание работы по развитию и формированию коммуникативных навыков и умений учащихся. Тематическое планирование включило в себя 5 тем проектов, рассчитанных на 10 внеурочных занятий, с включением самостоятельной поисково-исследовательской работы детей дома, вне школы.

На формирующем этапе эксперимента были проведены внеурочные занятия в экспериментальной группе обучающихся и получены результаты, свидетельствующие об успешности проведенной работы с точки зрения развития коммуникативных навыков младших школьников. Проектная деятельность учащихся включала в себя такие формы проведения как: практическое занятие, конкурс, игра, экскурсия, основанные на поисково-исследовательской работе самостоятельного и коллективного характера, с применением технологии сотрудничества. Все формы и методы работы с младшими школьниками были направлены на развитие коммуникативных навыков с применением проектной работы с учащимися.

Таким образом, разработанное содержание работы по развитию коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности показывает себя с эффективной стороны.

Заключение

Изучая теоретические основы развития коммуникативных навыков младших школьников в проектной деятельности, мы установили, что проблема формирования коммуникативных навыков и навыков коллективной деятельности очень актуальна в современном мире и в нашем обществе.

Дети меньше общаются друг с другом, испытывают трудности в построении общения как со сверстниками, так и со взрослыми, у них слабо развит навык сотрудничества и умения договариваться, способность обоснованно выразить свои мысли и прислушиваться к мнению окружающих.

Электронно-информационная среда сводит общение детей в коллективе к минимуму и в современном мире это является проблемой. Очень важно направить усилия педагогов и родителей на решение этого вопроса. Значимость и важность воспитания коммуникативной компетенции учащихся в младшем школьном возрасте объясняется эмоциональным восприятием детей окружающего мира, желание в этом возрасте «заводить» друзей, общаться. У детей младшего школьного возраста наблюдается большой интерес к сверстникам.

Очень важно, что в современном обществе оказываются востребованными активные и деятельные люди, способные адекватно приспособиться и адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям мира и рабочей сферы. В связи с этим система образования должна быть направлена на воспитание такой личности, развивать в детях с младшего школьного возраста и ранее, такие качества как: критичность мышления и способность приобретать новые знания постоянно, творческий подход к решению разнообразных задач, стремление к самореализации в обществе и на пользу общества.

Проблема формирования и развития коммуникативных навыков ребенка, младшего школьника изучалась в психологии и педагогике исследователями в различные периоды времени. Проводились исследования, разрабатывались методики, программы, комплексы занятий закреплялись и отрабатывались педагогами на практике.

Результаты нашего исследования так же могут быть использованы различными специалистами в области образования, например для составления индивидуальных планов работы с детьми и в коллективной деятельности; педагогами в ежедневной работе с учащимися, родителями в повседневной жизни.

Метод проектов известен человечеству с давнего времени и до сегодняшнего дня он является очень популярным в обществе, в трудовой и профессиональной деятельности людей, культуры и спорта в сфере образования нашей страны и других стран. В отечественной системе образования широко применяется проектный вид деятельности в воспитании и развитии детей различного возраста, в том числе и младшего школьного возраста. При организации проектной деятельности с младшими школьниками важно понимать, что именно этот вид деятельности как никакой другой способствует развитию коммуникативных навыков детей. У младших школьников зарождается понимание важности общения между людьми, о возможности через коммуникацию и совместную деятельность реализовать множество задуманных идей.

Коммуникативные навыки важно развивать в условиях проявления доброжелательности и уважения к людям, эмоциональной стабильности, неконфликтности, позитивного настроения всех участников процесса. В итоге коммуникативные умения создают коммуникативное поведение человека.

Таким образом, коммуникативная компетенция сегодня является важнейшим качеством человека и характеристикой его личности. Развитые коммуникативные навыки – это ключевой элемент для выстраивания личных отношений людей в жизни, что в свою очередь влияет на организацию всей жизни человека, предпочтений в выборе друзей, выборе учебной и трудовой деятельности, выборе своей профессиональной сферы и самореализации в окружающем мире, обществе.

Список используемой литературы

1. Аблуллина Л. Б. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников/ Мир науки, культуры, образования/ №4 (71) 2018. Учредитель и издатель: ООО «РМНКО». Горно-Алтайск : РМНКО. 2018.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М: Большая рос. энцикл., 2002. 527 с.
3. Бодалев А. А. Психология общения: избранные психологические труды / М.: Воронеж, 2002. 256 с.
4. Болотникова А. А. Групповая работа как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников/ Публикации/ Электронный научно-практический Совушка. Выпуск №4 (10). 2017. URL: <https://kurl.ru/FztSq> (дата обращения 20.01.2024 г.)
5. Боронина, Л. Н. Основы управления проектами : Учеб. пособие / Л. Н. Боронина, З. В. Сенук ; М-во образования и науки рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: изд-во урал. ун-та, 2015. 112 с.
6. Бурмистрова Е. В. Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся: учебное пособие для вузов / Е. В. Бурмистрова, Л. М. Мануйлова. М: Издательство Юрайт, 2024. 115 с.
7. Волков Б. С. Психология общения: педагогическое общение : учебник для СПО / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, Е. А. Орлова. ; под общ. ред. Б. С. Волкова./ Серия: Профессиональное образование. М. Издательство Юрайт, 2018. 333 с.
8. Волошина И. А./ Понятие навыка в составе образовательной и профессионально-трудовой терминологии/ Человеческий капитал. Профессиональные/ И.А. Волошина, П.Н. Новиков/ Социально-трудовые исследования. М.: ФГБУ «ВНИИ труда». №8 40 (3). 2020. 173 с.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. /Рекомендовано департаментом психологии НИУ ВШЭ. М: АСТ, 2023. 576 с.

10. Выготский Л. С. Синтез психологии и педагогики – прорыв в образовании. / Антология гуманной педагогики/ В помощь педагогам и родителям. М: Амрита-Русь, 2019. 248 с.
11. Гатина А. Э. Коммуникативный практикум: учебное пособие. Бишкек: Изд-во КРСУ, 2019. 250 с.
12. Гончарова Е. Ю. Анализ понятия «коммуникативные умения» в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях / Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 5А. с. 96-101.
13. Горшкова В. В. Педагогическая философия Джона Дьюи / В.В. Горшкова, Е.Л. Митковец./ С-Петербург: Петрополис, 2008. 168 с.
14. Григорьева С. Г. Социальная педагогика: учебное пособие / авт.-сост. С.Г. Григорьева. Казань: Казан. ун-т, 2018. 97 с.
15. Дорошенко С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании : учеб. пособие / С.И. Дорошенко; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. 204 с.
16. Дьюи Джон. Школы будущего/ Дьюи Джон. Эвелина Дьюи/ Народное образование/ Журнал №8, 2020/М: ИД «Народное образование». 200 с.
17. Жаринова Е.Г. Использование идей С.Т. Шацкого в современном высшем учебном заведении / Интернет журнал «Мир науки», 2018 №4 URL: <https://mir-nauki.com/PDF/77PDMN418.pdf> (дата обращения: 02.04.2024 г.)
18. Захараш Т. Б. Психология общения: учебное пособие / Т.Б. Захараш; Моск. ун-т им. С.Ю. Витте. Филиал в г. Ростове-на-Дону. М.: ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте». 2013. 116 с.
19. Зими́на Н. А. / Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности : методические рекомендации для студентов / Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т; Н. А. Зими́на - Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. 42 с.
20. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Издательство психологической литературы, 2018. 437 с.

21. Иванченко И. В. Проектная деятельность как средство развития коммуникативной компетентности младших школьников/ Международный научный журнал «Символ науки». 2021, № 6.
22. Караваева Е. В. Отдавший сердце детям - В. А. Сухомлинский/ библиографический обзор / ГКУК ЧОДБ: информационно библиографический отдел ; сост. Е. В. Караваева. Челябинск, 2023. 8 с.
23. Кобякова И. А. Основы исследовательской и проектной деятельности: учебное пособие/ Среднее профессиональное образование. Ростов-на-Дону: Феникс, 2024. 156 с.
24. Ковальчук М. В. Проектная деятельность школьника/ Методическое пособие для учителя / Под общей ред. М.В. Ковальчука. М.: ООО «Полиграфический комплекс», 2023. 28 с.
25. Колмогорова Л. А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учебное пособие / Л. А. Колмогорова. Барнаул: АлтГПУ, 2015. 205 с.
26. Корепанова М. В. Диагностика развития и воспитания дошкольников / М., 2005. 144 с.
27. Корнетов Г. Б. Метод проектов У.Х. Килпатрика. Часть 1. Сущность и становление метода/ Генезис и теоретико-методологические основы педагогики профессионального образования/ Научный журнал: для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений/ Инновационные проекты и программы в образовании №5, 2020. М: ГБОУ высшего образования Московской области «Академия социального управления». 80 с.
28. Ксензова Г. Ю. Руководство по внеурочной проектной деятельности учащихся. / Методические рекомендации. М: Педагогическое общество России, 2016. 80 с.
29. Кузнецова М. А. Психология общения: Учебное пособие для СПО. М.: РГУП, 2019. 167 с.

30. Левагина О.Б. Формирование рефлексии в учебном процессе: поведенческий аспект/ Педагогика/ Казань: ООО «Молодой ученый» №7 (54) июль 2013. 514 с.
31. Леонтьев А. Н. Психология общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Психология". 4-е изд. М: Академия : Смысл, 2007. 365 с.
32. Макарова А. И. Педагогическая концепция Л.С. Выготского/ Педагогические науки/ Теория и практика общественного развития (журнал). Краснодар: Издательский дом ХОРС. № 8, 2012. 129-133 с.
33. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высшего образования Н.В.Матяш. 3-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2014. 160 с.
34. Мишарина М. М. Метод проектов Дж. Дьюи. / М. М. Мишарина/ Вопросы образования : история, теория, практика : Сборник научных статей. В 2-х частях / науч. ред. М. А. Дьячкова, отв. ред. О. Н. Томюк. Екатеринбург: (УрГПУ), с. 52-56.
35. Неволина В.В. Научно-педагогическое наследие В.А. Сухомлинского и современность / Журнал: журнал: Вестник Вятского государственного университета. ВятГУ 2023, №3 (239). 130 с.
36. Обухова А.С. Психология детей младшего школьного возраста : учебник и практикум для бакалавров / под общ. ред. А. С. Обухова. М. : Издательство Юрайт, 2016. 583 с. Серия : Бакалавр. Базовый курс.
37. Овчарова Р.В. Методика «Ковёр» /Способы диагностики регулятивных и коммуникативных УУД/ Овчарова Н.В. / Начальная школа/ Образовательная социальная сеть/ nsportal.ru/ 2013. URL: <https://kurl.ru/FmQgh> (дата обращения 23.01.2024 г.) (Р.В. Овчарова)
38. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М.: Издательский центр «Академия». 2003 – 448 с.

39. Осипова Л. Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка/ Педагогические науки/ Балтийский гуманитарный журнал 2019. Т.8. №2 (29). 153 с.
40. Павлова М. Б. Метод проектов в технологическом образовании школьников./ Под ред. И.А. Сасовой. М.: Вентана-Графф, 2011. 36 с.
41. Пиаже Ж. Диагностика коммуникативных учебных действий «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже; Д. Флейвелл, 1967) / Пастернак Н.А./Резервы человеческого интеллекта: способность действовать в уме /Приложение/ М.: Когито-Центр, 2019. 151 с.
42. Полянская С.Г. Проектная деятельность как средство развития коммуникативной компетентности младших школьников/ Мир науки, культуры, образования/ №5 (24) 2010. Учредитель и издатель: ООО "РМНКО". Горно-Алтайск : РМНКО, 2010.
43. Помелов В. Б. Уильям Хёрд Килпатрик и его метод проектов: к 150-летию со дня рождения педагога/ Научная жизнь/ журнал: Вестник Вятского государственного университета. ВятГУ 2021. 2021, № 3 (121), с. 149-157.
44. Романова С. Н. Философские основы метода проектов Д. Дьюи и современное образование/ Доклад: кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой / Международная научно-практическая конференция. С. 201-204. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovy-metoda-proektov-d-dyui-i-sovremennoe-obrazovanie> (дата обращения: 20.03.2024).
45. Ромм Т. А. Педагогика социального воспитания : учеб. пособие для академического бакалавриата / Т. А. Ромм. — 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2018. 158 с. (Серия : Бакалавр. Академический курс. Модуль).
46. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн. СПб: Питер, 2015. 540 с.
47. Соловьев Г. Е. Педагогика В. А. Сухомлинского и современное образовательное пространство дополнительного образования детей/ Материалы республиканских педагогических чтений /Под научной редакцией Г.Е.

Соловьева, Н.В. Корзниковой. Ижевск: АОУ ДПО УР» Институт развития образования». 2018. 93 с.

48. Столяренко Л. Д. Психология общения/ Среднее профессиональное образование/ Соответствует ФГОС/ Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. Ростов-на-Дону: Феникс, 2022. 317 с.

49. Сухомлинский В. А. О воспитании. М: Концептуал, 2023. 272 с.

50. Федеральный государственный образовательный стандарт – ФГОС/ ФГОС Начальное общее образование/ Министерство просвещения Российской Федерации/ 2023. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 30.01.2024).

51. Федекин И. Н., Хуснутдинова Р.Р. Возрастная психология и педагогическая психология: учебно-методическое пособие. Набережные Челны: ФГБОУ ВО «НГПУ», 2019. 86 с.

52. Феоктистова В. Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников/ Рекомендации. Проекты./ В помощь преподавателю начальной школы. Волгоград: Изд. Учитель, 2021. 154 с.

53. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста/ Психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка/ Г.Р. Хузеева, Е.В. Быковская, А.А. Трошина/ Учебно-вспомогательная работа в школе. М: Владос, 2020. 80 с.

54. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь: программа адаптации детей к школ. жизни / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. М. : Генезис, 2013. 128 с.

55. Цукерман Г. А. Методика «Рукавички» /Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

56. Челпаченко Т. В. Историко-генетический подход к обоснованию дидактической системы В.А. Сухомлинского/ Журнал: Интеллект, инновации, инвестиции. Оренбург: Изд. ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет». 2012, №2. 130 с.

57. Шулешко Е. Е. Дружба детей, этапы ровесничества и социогровой стиль ведения занятий / Большая энциклопедия маленького мира/ Школьная педагогика. М: Изд. Образовательные проекты, 2024. 152 с.

58. Юдина О. А. Проектные технологии в концепции модернизации российского образования / Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Ч. 5. С. 150–155. URL: <https://e-koncept.ru/2017/770128.htm> (дата обращения: 04.03.2024).

59. Янушевский В. Н. Методика и организация проектной деятельности в школе. 5–9 классы. Методическое пособие для учителей и руководителей школ. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. 126 с.

Приложение А

Характеристика выборки исследования

Таблица А.1. Списочный состав экспериментальной группы

№ п/п	Имя, фамилия	Возраст (лет, месяцев)
1	Камиль А.	7,5
2	Роман Н.	8,2
3	Шодиёна А.	7,7
4	Есения П.	8,4
5	Дмитрий Б.	7,8
6	Милана Р.	7,6
7	Артур Е.	8,4
8	Матвей С.	8,5
9	Сергей К.	7,11
10	Артём Т.	7,9
11	Иван М.	8,4
12	Кирилл У.	8,1
13	Евгения М.	8,5
14	Михаил Ш.	7,10
15	Мирон К.	7,9
16	Иван И.	7,9

Таблица А.2. Списочный состав контрольной группы

№ п/п	Имя, фамилия	Возраст (лет, месяцев)
1	Алина А.	7,8
2	Полина Н.	7,9
3	Агния А.	7,10
4	Владислав П.	7,9
5	Арсений Е.	8,1
6	Василиса С.	8,3
7	Есения Е.	7,6
8	Валентина Т.	7,9
9	Валерия К.	7,11
10	Дарья Т.	8,2
11	Михаил Л.	8,5
12	Маргарита Х.	7,8
13	Дарина М.	7,10
14	Данис Я.	8,2
15	Виктория Н.	7,9
16	Платон Н.	7,9

Приложение Б

Таблица Б. Сводная таблица результатов исследования на этапе констатации в экспериментальной группе по диагностической методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

№ п/п	Имя, фамилия	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Камиль А.	+		
2	Роман Н.		+	
3	Шодиёна А.	+		
4	Есения П.	+		
5	Дмитрий Б.			+
6	Милана Р.		+	
7	Артур Е.	+		
8	Матвей С.			+
9	Сергей К.		+	
10	Артём Т.	+		
11	Иван М.	+		
12	Кирилл У.		+	
13	Евгения М.		+	
14	Михаил Ш.		+	
15	Мирон К.	+		
16	Иван И.	+		
	ВСЕГО:	8	6	2

Приложение В

Таблица В. Сводная таблица результатов исследования на этапе констатации в контрольной группе по диагностической методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

№ п/п	Имя, фамилия	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Алина А.	+		
2	Полина Н.			+
3	Агния А.	+		
4	Владислав П.		+	
5	Арсений Е.		+	
6	Василиса С.		+	
7	Есения Е.	+		
8	Валентина Т.		+	
9	Валерия К.		+	
10	Дарья Т.		+	
11	Михаил Л.			+
12	Маргарита Х.		+	
13	Дарина М.		+	
14	Данис Я.	+		
15	Виктория Н.		+	
16	Платон Н.		+	
		4	10	2

Приложение Г

Таблица Е. Сводная таблица результатов исследования на этапе констатации в экспериментальной группе по диагностической методике «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже)

№ п/п	Имя, фамилия	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Камиль А.	+		
2	Роман Н.		+	
3	Шодиёна А.	+		
4	Есения П.	+		
5	Дмитрий Б.			+
6	Милана Р.	+		
7	Артур Е.	+		
8	Матвей С.			+
9	Сергей К.		+	
10	Артём Т.	+		
11	Иван М.	+		
12	Кирилл У.		+	
13	Евгения М.		+	
14	Михаил Ш.			+
15	Мирон К.	+		
16	Иван И.	+		
	ВСЕГО:	9	4	3

Приложение Д

Таблица Ж. Сводная таблица результатов исследования на этапе констатации в контрольной группе по диагностической методике «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже)

№ п/п	Имя, фамилия	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Алина А.	+		
2	Полина Н.			+
3	Агния А.	+		
4	Владислав П.		+	
5	Арсений Е.	+		
6	Василиса С.		+	
7	Есения Е.	+		
8	Валентина Т.		+	
9	Валерия К.		+	
10	Дарья Т.	+		
11	Михаил Л.			+
12	Маргарита Х.		+	
13	Дарина М.		+	
14	Данис Я.	+		
15	Виктория Н.		+	
16	Платон Н.		+	
	ВСЕГО:	6	8	2

Приложение Е

Сводные таблицы результатов исследования на этапе констатации в экспериментальной и контрольной группах по диагностической методике «Ковёр» (Р.В. Овчарова)

№ п/п	Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Группа 1	+		
2	Группа 2		+	
3	Группа 3	+		
4	Группа 4	+		
5	Группа 5			+
		9	3	4

Таблица Е.1. Сводная таблица результатов исследования на этапе констатации в экспериментальной группе по диагностической методике «Ковёр» (Р.В. Овчарова)

№ п/п	Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Группа 1		+	
2	Группа 2	+		
3	Группа 3	+		
4	Группа 4			+
5	Группа 5		+	
		6	7	3

Таблица Е.2. Сводная таблица результатов исследования на этапе констатации в контрольной группе по диагностической методике «Ковёр» (Р.В. Овчарова)

Приложение Ж

Таблица Г. Сводная таблица результатов исследования на этапе контроля в экспериментальной группе по диагностической методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

№ п/п	Имя, фамилия	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Камиль А.	+		
2	Роман Н.		+	
3	Шодиёна А.	+		
4	Есения П.		+	
5	Дмитрий Б.			+
6	Милана Р.		+	
7	Артур Е.		+	
8	Матвей С.			+
9	Сергей К.			+
10	Артём Т.		+	
11	Иван М.		+	
12	Кирилл У.		+	
13	Евгения М.		+	
14	Михаил Ш.			+
15	Мирон К.		+	
16	Иван И.		+	
	ВСЕГО:	2	10	4

Приложение 3

Таблица Д. Сводная таблица результатов исследования на этапе контроля в контрольной группе по диагностической методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

№ п/п	Имя, фамилия	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Алина А.		+	
2	Полина Н.			+
3	Агния А.	+		
4	Владислав П.		+	
5	Арсений Е.		+	
6	Василиса С.		+	
7	Есения Е.	+		
8	Валентина Т.		+	
9	Валерия К.		+	
10	Дарья Т.		+	
11	Михаил Л.			+
12	Маргарита Х.		+	
13	Дарина М.		+	
14	Данис Я.		+	
15	Виктория Н.		+	
16	Платон Н.		+	
		2	12	2

Приложение И

Таблица 3. Сводная таблица результатов исследования на этапе контроля в экспериментальной группе по диагностической методике «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже)

№ п/п	Имя, фамилия	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Камиль А.	+		
2	Роман Н.		+	
3	Шодиёна А.	+		
4	Есения П.		+	
5	Дмитрий Б.			+
6	Милана Р.	+		
7	Артур Е.		+	
8	Матвей С.			+
9	Сергей К.		+	
10	Артём Т.	+		
11	Иван М.		+	
12	Кирилл У.		+	
13	Евгения М.			+
14	Михаил Ш.			+
15	Мирон К.	+		
16	Иван И.	+		
	ВСЕГО:	6	6	4

Приложение К

Таблица И. Сводная таблица результатов исследования на этапе контроля в контрольной группе по диагностической методике «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже)

№ п/п	Имя, фамилия	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Алина А.	+		
2	Полина Н.			+
3	Агния А.	+		
4	Владислав П.		+	
5	Арсений Е.	+		
6	Василиса С.		+	
7	Есения Е.	+		
8	Валентина Т.		+	
9	Валерия К.		+	
10	Дарья Т.		+	
11	Михаил Л.			+
12	Маргарита Х.		+	
13	Дарина М.		+	
14	Данис Я.	+		
15	Виктория Н.		+	
16	Платон Н.		+	
	ВСЕГО:	5	9	2

Приложение Л

Сводные таблицы результатов исследования на этапе контроля в экспериментальной и контрольной группах по диагностической методике «Ковёр» (Р.В. Овчарова)

№ п/п	Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Группа 1	+		
2	Группа 2			+
3	Группа 3		+	
4	Группа 4		+	
5	Группа 5			+
		3	6	7

Таблица Л.1. Сводная таблица результатов исследования на этапе контроля в экспериментальной группе по диагностической методике «Ковёр» (Р.В. Овчарова)

№ п/п	Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Группа 1			+
2	Группа 2	+		
3	Группа 3		+	
4	Группа 4		+	
5	Группа 5	+		
		6	6	4

Таблица Л.2. Сводная таблица результатов исследования на этапе контроля в контрольной группе по диагностической методике «Ковёр» (Р.В. Овчарова)