

Онуфриева Екатерина Максумовна
МОБУ СОШ № 5 им.Н.О.Кривошапкина
(с углубленным изучением отдельных предметов)
городского округа «город Якутск»
«Формирование коммуникативных универсальных
действий младших школьников на уроках русского
языка».

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

2025 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников	
1.1. Сущность понятия и функции универсальных учебных действий	4
1.2. Место коммуникативных УУД в системе УУД младших школьников.....	6
1.3. Возрастные особенности формирования коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте.....	9
ГЛАВА 2. Организация работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка	
2.1. Методы и приемы формирования коммуникативных УУД на уроках русского языка	17
2.2. Решение проектных задач на уроках русского языка как способ формирования коммуникативных УУД.....	23
2.3. Изучение уровня сформированности коммуникативных УУД младших школьников.....	30
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	37
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	39
ПРИЛОЖЕНИЯ	41

ВВЕДЕНИЕ

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. Сегодня наиболее перспективным путем признано формирование у школьников общеучебных умений, призванных помочь решить задачи быстрого и качественного обучения.

Все эти компоненты присутствуют в концепции развития универсальных учебных действий. Целесообразно поэтому оценивать готовность школьников к обучению на новой ступени образования не только и не столько на основе знаний, умений навыков, сколько на базе сформированности основных видов универсальных учебных действий. Основанием преемственности разных ступеней образовательной системы может стать ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования - формирование умения учиться.

Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента УУД. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося.

Актуальность данной проблемы рассматривается в использовании метода проектных задач для совершенствования уроков русского языка в начальной школе. Ведь именно с начальной школы закладываются основы коммуникативных навыков, которые непременно понадобятся учащимся на протяжении всей их учебной деятельности.

Цель исследования: выявить методические условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе решения проектных задач на уроках русского языка.

Объект: коммуникативные универсальные учебные действия у младших школьников на уроках русского языка

Предмет: формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе решения проектных задач на уроках русского языка.

Гипотеза исследования: формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников будет эффективным,

если на уроках русского языка учитель начальных классов использует проектные задачи, способствующие формированию умений общаться, договариваться со сверстниками, представлять и оценивать результаты совместного проектирования.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по исследуемому вопросу;
2. Выявить особенности формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе решения проектных задач;
3. Выявить уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников;
4. Подобрать проектные задачи, направленные на формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Методы исследования:

теоретические: анализ психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы по теме исследования; анализ и обобщение экспериментальных данных, формулирование выводов и практических рекомендаций по теме исследования;

-эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), педагогическая диагностика: комплексная методика выявления уровня сформированности коммуникативных действий учащихся; -

--интерпретационные: количественный и качественный анализ результатов опытно-экспериментального исследования.

Методологическая основа исследования: концептуальные положения Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова о развития универсальных учебных действий на основе системно - деятельностного подхода; теоретические положения М.М. Бахтина, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева о коммуникативной компетентности личности; идеи ученых А.Б. Воронцова, В.М. Заславского, С.В Егоркиной о возможности использования проектных задач в начальной школе.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и актуализации материала по проблеме использования метода проектных задач в начальных классах на уроках русского языка с целью развития коммуникативных универсальных учебных действий.

Практическая ценность заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы учителями школ, работниками образовательных учреждений, а так студентами педагогических специальностей, при прохождении практики и для подготовки к семинарам.

ГЛАВА I. Теоретические основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников

1.1. Сущность понятия и функции универсальных учебных действий

В каждом обществе всегда присутствуют представления об *идеальном типе личности*, которые отражают набор ценностных нормативных характеристик, прилагаемых к человеку обществом в определенную историческую эпоху. Эти характеристики идеального типа личности находят свое выражение в ценностных ориентациях *образования как ведущего института социализации личности*, направленного на формирование соответствующего этим ориентациям репертуара социальных установок, обеспечивающих *формирование личности как идеального представителя гражданского общества*.

В основе разработки **современных стандартов школьного образования** лежит представление об образовании как институте социализации личности, вытекающее из основных положений культурно-исторической концепции психического развития школы Л.С.Выготского. В контексте культурно-исторического системно - деятельностного подхода выделяются, во-первых, основные задачи образования как института социализации, во-вторых, набор ценностных нормативных характеристик личности как идеального представителя гражданского общества. [10, с. 10].

Концепция развития УУД разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов) группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова. К числу основных задач образования как института социализации относятся следующие:

- приобщение нового поколения детей, подростков и молодежи к ведущим ценностям отечественной и мировой культуры;
- овладение универсальными способами принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях на разных этапах возрастного развития личности;
- уменьшение вероятности рисков социальной дезадаптации и нарушений здоровья подрастающего поколения.

Обращение к разработке программы развития универсальных учебных действий в системе образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному

обществу, основанному на знаниях. Процессы глобализации, информатизации, ускорение внедрения новых научных открытий, быстрое обновление знаний и появление новых профессий выдвигают требования повышенной профессиональной мобильности и непрерывного образования. Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. Эти цели должны обеспечивать такую ключевую сверхзадачу образования, как *научить учиться* [32, с. 11].

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация *развивающего* потенциала образования. *Актуальной и новой* задачей образования становится обеспечение развития универсальных учебных действий (УУД) как психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением *предметного* содержания конкретных дисциплин.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности УУД, обеспечивающих *умение учиться*, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность действий учащегося, обеспечивающих социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса, культурную идентичность и толерантность.

Функции УУД состоят:

во-первых, в обеспечении возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности,

во-вторых, в создании условий для развития личности и ее самореализации в системе непрерывного образования, формирования «компетентности к обновлению компетентностей» (Я.А.Кузьминов), толерантных установок личности, обеспечивающих ее жизнь в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности,

в- третьих, в обеспечении успешного усвоения знаний, умений и навыков, формировании картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Авторы федерального государственного образовательного стандарта второго поколения выделяют следующие виды УУД:

1. **Личностные УУД** обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

2. **Регулятивные УУД** обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся следующие:

-целеполагание — как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

-планирование — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

-прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения; его временных характеристик;

-контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него;

-коррекция — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта;

-оценка — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, оценивание качества и уровня усвоения;

-саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию — выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

3. **Познавательные УУД** включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем.

4. **Коммуникативные УУД** обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество [28, с. 25].

1.2. Место коммуникативных универсальных учебных действий в системе УУД младших школьников

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками
- определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов
- инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов
 - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера
- контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [4, с. 32].

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

Коммуникативные действия можно разделить (с неизбежной долей условности, поскольку они исключительно тесно связаны между собой) на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности:

- коммуникацией как *взаимодействием*,

- коммуникацией как *сотрудничеством*
- коммуникацией как *условием интериоризации*.

Рассмотрим каждую группу коммуникативных универсальных учебных действий.

Коммуникация как взаимодействие — коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности. Важной вехой в развитии детей является преодоление эгоцентрической позиции в отношениях. В общении эгоцентрическая позиция ребенка проявляется в сосредоточении на своем видении или понимании вещей, что существенно ограничивает способность ребенка понимать окружающий мир и других людей, препятствует взаимопониманию в реальном сотрудничестве и, кроме того, затрудняет самопознание, основанное на сравнении с другими [7, с. 19].

К концу начальной школы коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника, приобретают более глубокий характер: дети становятся способными понимать возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они приближаются к пониманию относительности оценок или выборов, совершаемых людьми. Вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир в целом.

Коммуникация как кооперация - коммуникативные действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности. В условиях специально организуемого учебного сотрудничества формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно, с более высокими показателями и в более широком спектре.

Коммуникация как условие интериоризации. Третью большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Как известно, общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка (особенно развития речи и мышления) практически на всех этапах онтогенеза. Его роль в психическом развитии ребенка определяется тем, что благодаря своей знаковой (вербальной) природе оно изначально генетически связано с обобщением (мышлением). Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и

становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984) [10,с. 86]

Кроме этого, нередко требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми.

Для групповой работы можно использовать время на уроках. Однако можно привлекать другие формы, например *проектные задания*, специальные *тренинговые занятия* по развитию коммуникативных навыков под руководством школьного психолога и т. п. Возрастными и социальными психологами разработано немало программ, направленных на развитие у младших школьников и подростков умения общаться (М.Р. Битянова, 2002).

Однако приведенные выше формы занятий и другие рекомендации могут оказаться полезными только в случае создания *благоприятной общей атмосферы* в отдельном классе и в школе в целом — *атмосферы поддержки и заинтересованности*.

Необходимо поощрять детей высказывать свою точку зрения, а также воспитывать у них умение слушать других людей и терпимо относиться к их мнению.

Решающая роль в этом принадлежит учителю, который сам должен быть образцом не авторитарного стиля ведения дискуссии и обладать достаточной общей коммуникативной культурой. Учитель должен давать учащимся речевые образцы и оказывать им помощь в ведении дискуссии, споров, приведении аргументов и т. д. [15,с.41].

1.3. Возрастные особенности формирования коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте

Начало развития общения и речи ребенка относится к самым ранним этапам онтогенеза, поэтому к моменту поступления в школу ребенок обычно уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций. В психологии и педагогике развитию речи и общения в дошкольном возрасте, а также *коммуникативно-речевой стороне готовности детей к школе* традиционно уделяется большое внимание. Известно, однако, что хотя уровень развития реальной коммуникативной компетентности школьников в настоящее время очень сильно варьируется, в целом он весьма далек от желаемого, что и побуждает разработчиков нового проекта «Стандартов» считать эту сторону развития одной из приоритетных, а не факультативных задач школьного образования.

В соответствии с этими положениями были выделены *три базовых аспекта коммуникативной деятельности*, а также необходимые характеристики общего уровня развития общения у детей, поступающих в

начальную школу. Представим далее кратко возрастные особенности развития выделенных аспектов. При поступлении в школу ребенок имеет определенный *уровень развития общения*. В состав базовых (т. е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие **компоненты**:

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

В контексте предлагаемой концепции универсальных учебных действий *коммуникация* рассматривается не узко прагматически – как обмен информацией, например учебной, - а в своем полноценном значении, т.е. как *смысловой* аспект *общения* и *социального взаимодействия*, начиная с установления контактов вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др. [3, с 49].

Поскольку коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделение основного состава коммуникативных и речевых действий, т.е. тех действий, которые имеют наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования, обозначенных в новом проекте «Стандартов». Решая эту задачу, мы исходили из ключевого значения коммуникации для психического и личностного развития ребенка: со-действие и со-трудничество выступают как та реальная деятельность, внутри которой совершаются процессы психического развития и становления личности. Кроме того, благодаря знаковой (вербальной) природе общения изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984)

Каковы же конкретные возрастные особенности перечисленных компетенций у детей начальной школы? В соответствии с нормативно протекающим развитием к концу дошкольного возраста большинство детей умеют устанавливать контакт со сверстниками и не знакомыми ранее взрослыми, проявляя при этом определенную степень уверенности и инициативности (например, задавая вопросы и обращаясь за поддержкой в случае затруднений) (Дьяченко, Лаврентьева, 1999; Коломинский, Жизневский, 1989). [10, с. 40].

К шести – шести с половиной годам дети умеют слушать и понимать чужую речь (не обязательно обращенную к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной речи. Они должны владеть такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, прощаться, выразить просьбу, благодарность, извинение и др., уметь выразить свои чувства (основные эмоции) и понимать чувства другого, владеть элементарными способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого. В общении дошкольников зарождается осознание собственной ценности и ценности других людей, возникают проявления эмпатии и толерантности (М.В. Корепанова, Е.В. Харламова, «Школа 2100»).

Важной характеристикой коммуникативной готовности 6-7-летних детей к школьному обучению считается появление к концу дошкольного возраста произвольных форм общения со взрослыми: в контекстном общении сотрудничество ребенка и взрослого осуществляется не непосредственно, а опосредствовано задачей, правилом или образцом, и кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. На их основе у ребенка постепенно складывается более объективное, опосредствованное отношение к себе (Кравцова Е.Е., 1991).

Перечисленные выше компетенции характеризуют лишь «базисный уровень развития общения», без достижения которого теряет смысл какой-либо разговор о конкретных коммуникативных действиях. Последние мы разделили (с неизбежной долей условности, поскольку они исключительно тесно друг с другом связаны) на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности – коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации.

Рассмотрим последовательно их возрастные особенности.

1. Коммуникация как взаимодействие: коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации).

Важной вехой в развитии детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту является преодоление господства эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях. Как известно, изначально детям доступна лишь одна точка зрения – та, которая совпадает с их собственной (Пиаже, 1997). При этом детям свойственно бессознательно приписывать свою точку зрения и другим людям – будь то взрослые или сверстники. Детский эгоцентризм коренится в возрастных особенностях мышления и накладывает отпечаток на всю

картину мира дошкольника, придавая ей черты характерных искажений (вместо объективности феноменализм, реализм, анимизм, артифициализм и др.) (там же).

В общении эгоцентрическая позиция ребенка проявляется в сосредоточении на своем видении или понимании вещей, что существенно ограничивает способность ребенка понимать окружающий мир и других людей, препятствует взаимопониманию в реальном сотрудничестве и, кроме того, затрудняет самопознание, основанное на сравнении с другими.

В шести-семилетнем возрасте дети впервые перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Происходит процесс децентрации в контексте общения со сверстниками – прежде всего под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других совместных видах деятельности, в процессе споров и поиска общих договоренностей. В этой связи следует особо подчеркнуть незаменимость общения со сверстниками, поскольку взрослый, будучи для ребенка а priori более авторитетным лицом, не может здесь играть столь же значительной роли. [2, с. 137].

Однако преодоление эгоцентризма не происходит одномоментно: этот процесс имеет долговременный характер и свои сроки применительно к разным предметно-содержательным сферам. От поступающих в школу детей (т.е. на предшкольной ступени) правомерно ожидать, что децентрация затронет, по крайней мере, две сферы – понимание пространственных отношений (например, ребенок ориентируется в отношениях правое-левое не только применительно к себе, но и к другим людям), а также некоторые аспекты межличностных отношений (например, относительность понятий «брат» и др.).

Таким образом, на предшкольной ступени от ребенка требуется хотя бы элементарное понимание (допущение) возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, а также ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, на чем строится воспитание уважения к иной точке зрения.

Вместе с тем, было бы неверно ожидать от первоклассников более полной децентрации и объективности. На пороге школы в их сознании происходит лишь своего рода «прорыв» тотального эгоцентризма, дальнейшее преодоление которого приходится на весь период младшего школьного возраста и, более того, даже значительную часть следующего – подросткового – возраста.

По мере приобретения опыта общения (совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений) дети научаются весьма успешно не только учитывать, но и заранее предвидеть разные возможные

мнения других людей, нередко связанные с различиями в их потребностях и интересах. В контексте сравнения они также учатся обосновывать и доказывать собственное мнение. В итоге к концу ступени начального обучения коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (или партнера по деятельности), приобретают существенно более глубокий характер: дети становятся способны понимать возможность разных оснований (у разных людей) для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они приближаются к пониманию относительности оценок или выборов, совершаемых людьми. Вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир в целом. [2, с. 139].

Названные характеристики служат показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента УУД в начальной школе.

2. Коммуникация как кооперация. Зарождаясь в дошкольном детстве, способность к согласованию усилий интенсивно развивается на протяжении всего периода обучения ребенка в школе. Так, на этапе предшкольной подготовки от детей, уже способных активно участвовать в коллективном создании замысла (в игре, на занятиях конструированием и т.д.), правомерно ожидать лишь простейших форм умения договариваться и находить общее решение. Скорее здесь может идти речь об общей готовности ребенка обсуждать и договариваться по поводу конкретной ситуации, вместо того чтобы просто настаивать на своем, навязывая свое мнение или решение либо покорно, но без внутреннего согласия, подчиняясь авторитету партнера. Такая готовность является необходимым (хотя и недостаточным) условием для способности детей сохранять доброжелательное отношение друг к другу не только в случае общей заинтересованности, но и в нередко возникающих на практике ситуациях конфликта интересов.

Между тем, в настоящее время становление данной способности фактически нередко запаздывает и многие дети, приходя в школу, обнаруживают ярко выраженные индивидуалистические, «анти-кооперативные» тенденции детей, склонность работать, просто не обращая внимания на партнера. Это делает крайне актуальной задачу подготовки детей к началу обучения в школе с точки зрения предпосылок учебного сотрудничества, а также задачу соответствующей «доподготовки» уже в рамках школы (Цукерман, Поливанова, 1999).

На протяжении младшего школьного возраста дети активно включаются в общие занятия. В этом возрасте интерес к сверстнику

становится очень высоким. Хотя учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остается преимущественно индивидуальной, тем не менее, вокруг нее (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях, в домашней обстановке и т.д.) нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети помогают друг другу, осуществляют взаимоконтроль и т.д. В этот период также происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Как известно, от навыков конструктивного общения, приобретенных в младшем школьном возрасте, во многом зависит благополучие личностного развития подростка. Естественно, что в условиях специально организуемого учебного сотрудничества (Рубцов, 1987, 1998; Цукерман, 1993) формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно (т.е. в более ранние сроки), с более высокими показателями и в более широком спектре. Так, например, в число основных составляющих организации совместного действия входят (В.В. Рубцов, 1998):

- распределение начальных действий и операций, заданное предметным условием совместной работы;
- обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных для участников моделей действия в качестве средства для получения продукта совместной работы;
- взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность);
- коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания;
- планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построения соответствующих схем (планов работы);
- рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии устанавливается отношение участника к собственному действию, благодаря чему обеспечивается изменение этого действия в отношении к содержанию и форме совместной работы) [3, с. 52].

Коммуникация как условие интериоризации. Третью большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют

коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии. Как известно, общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка (особенно развития речи и мышления) практически на всех этапах онтогенеза. Его роль в психическом развитии ребенка определяется тем, что благодаря своей знаковой (вербальной) природе оно изначально генетически связано с обобщением (мышлением). Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984).

Ранние этапы развития ярко показывают, что детская речь, будучи средством сообщения, которое всегда адресовано кому-то (собеседнику, партнеру по совместной деятельности, общению и т. д.), одновременно развивается как все более точное средство отображения предметного содержания и самого процесса деятельности ребенка. Так индивидуальное сознание и рефлексивность мышления ребенка зарождаются внутри взаимодействия и сотрудничества его с другими людьми. В соответствии с нормативной картиной развития к моменту поступления в школу дети должны уметь строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; уметь задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности, в достаточной мере владеть планирующей и регулирующей функциями речи. В 6,5—7 лет дети должны уметь выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передавать (сообщать) их партнеру. Характеризуя нормативно-возрастные особенности развития коммуникативных действий, следует признать, что, несмотря на значительное внимание, уделяемое развитию речи, именно в школьные годы оно часто тормозится, что в итоге приводит к малоудовлетворительным результатам. Как это ни парадоксально, но одной из наиболее существенных причин такого положения является вербализм традиционного обучения, при котором происходит:

- 1) отрыв речи от реальной деятельности в ее предметно-преобразующей материальной или материализованной форме;
- 2) преждевременный отрыв речи от ее исходной коммуникативной функции, связанный с обучением в форме индивидуального процесса при минимальном присутствии в начальной школе учебного сотрудничества между детьми.

В частности, очень важны такие формы работы, как организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, учебный конфликт, а также обсуждение участниками способов своего действия. Например, в ходе взаимной проверки группы осуществляют те формы проверки, которые ранее выполнялись учителем. На первых этапах введения

этого действия одна группа может отмечать ошибки и недоделки в работе другой, но в дальнейшем школьники переходят только к содержательному контролю (выявляют причины ошибок, разъясняют их характер). Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия. Поначалу, работая совместно, учащиеся распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют деятельность. Позже каждый сможет выполнить все эти операции самостоятельно. Кроме того, работа в группе позволяет дать ученикам эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу класса, например робкие или слабые ученики. Групповая работа младших школьников предполагает свои правила: нельзя принуждать детей к групповой работе или высказывать свое неудовольствие тому, кто не хочет работать (позднее нужно выяснить причину отказа); совместная работа не должна превышать 10—15 мин, во избежание утомления и снижения эффективности; не стоит требовать от детей абсолютной тишины, но необходимо бороться с выкрикиванием и т. п. [20, с.63].

Однако результаты развития учащихся на основе концепции учебного сотрудничества, когда по времени большая часть обучения (но не всё!) строится как групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых «обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач» (там же), - это вопрос особый, который не ставится на повестку дня новыми «Стандартами» обучения в начальной школе.

3. Коммуникация как условие интериоризации. Третью большую группу коммуникативных УУД образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Как известно, общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка (особенно развития речи и мышления) практически на всех этапах онтогенеза. Его роль в психическом развитии ребенка определяется тем, что благодаря своей знаковой (вербальной) природе оно изначально, генетически связано с обобщением (мышлением). Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984).

Ранние этапы онтогенеза ярко показывают, что детская речь, будучи исходно средством сообщения, которое всегда адресовано кому-то (собеседнику, партнеру по совместной деятельности, общению и т.д.), одновременно развивается и как все более точное средство отображения предметного содержания и самого процесса деятельности ребенка. Так индивидуальное сознание и рефлексивность мышления ребенка зарождаются

внутри взаимодействия и сотрудничества его с другими людьми [34, с. 40].

В соответствии с нормативной картиной развития, к моменту поступления в школу (предшкольная ступень) дети должны уметь строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; уметь задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности, в достаточной мере владеть планирующей и регулирующей функциями речи.

ГЛАВА 2. Организация работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка

2.1. Методы и приемы формирования коммуникативных УУД на уроках русского языка

Предмет «Русский язык», помимо прямого эффекта обучения – приобретения определенных знаний, умений, навыков, вносит свой вклад в формирование коммуникативных умений, в том числе умения ориентироваться в ситуации общения, адекватно понимать речь партнера и строить свое речевое высказывание; контролировать и корректировать речь в зависимости от задач и ситуации общения; извлекать из текста информацию в соответствии с коммуникативной задачей.

Поэтому одна из задач педагога – работать над формированием коммуникативных универсальных учебных действий. А одним из предметов, как было отмечено выше, на котором формирование коммуникативных УУД будет более эффективным, является «Русский язык».

Я стараюсь так организовать учебный процесс, чтобы у учеников на уроке были созданы условия для продуктивной коммуникации как между учениками, так и между учениками и учителем. Из этого следует, что часть действий осуществляется ребятами в условиях коммуникации. То есть в процессе учения они будут контролировать действия партнера, использовать речь для регуляции своего действия, договариваться, приходить к общему решению, учитывать разные мнения, стремиться к координации, формулировать собственное мнение и позицию и т.п.

На уроках русского языка я стараюсь использовать различные методы формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Под методами обучения мы понимаем способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение ими образовательных целей. На уроках в начальных классах наиболее уместно использовать такие методы формирования коммуникативных

универсальных учебных действий, как: метод работы в парах, метод подражания, метод сотрудничества, метод дидактических игр.

Проектно-исследовательский метод формирует следующие коммуникативные умения: публичное выступление в разных аудиториях, ответы на вопросы оппонентов.

Метод подражания – дети как бы заражают друг друга общими движениями, общим настроением и через это чувствуют взаимную общность. Подражая сверстнику, ребенок привлекает к себе его внимание и завоевывает расположение.

Наиболее часто использую метод работы в парах. В учебниках предлагаются задания для выполнения в парах и группах, что позволяет ученикам использовать полученные знания на практике. В рабочих тетрадях много заданий, в которых сформулировано многоуровневое коммуникативное задание: поговорить с членами семьи, с другом, одноклассниками.

При обучении использую метод сотрудничества. Этот метод отвечает всем требованиям стандарта второго поколения.

Используется два вида диалога: побуждающий и подводящий. Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, с помощью которых формируются умения творчески, нестандартно решать учебные задачи, возникает положительная мотивация к познавательной деятельности и активной работе. Учитель создаёт проблемную ситуацию, затем произносит специальные реплики, которые подводят учеников к осознанию противоречия и формулированию проблемы. Во время поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, обеспечивает открытие путём проб и ошибок. В формировании проблемы помогают такие приёмы, как открытые вопросы, рефлексивные задачи, провокации, ситуации риска, ловушки.

Наличие неожиданного препятствия вызывает у детей удивление и способствует появлению вопроса. Появляется вопрос – начинает работать мышление. Нет удивления – нет диалога.

Важную роль в организации побуждающего диалога играет создание различных ситуаций на уроке:

1. Создание «ситуации успеха». В результате достигается эмоциональное удовлетворение детей своими знаниями.
2. Ситуация «интеллектуального разрыва». В результате возникает эмоциональное переживание всеобщего неуспеха (никто не может).

3. Формулирование учебной задачи вместе с учителем. Учащиеся сами формулируют вопрос и ищут на него ответ. Диалог развивается от тех вопросов, которые волнуют ребёнка.

Постановка учебной задачи происходит в форме побуждающего диалога, а её решение – в форме подводящего диалога. Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которые пошагово подводят учащихся к формулированию темы. На этапе поиска решения учитель выстраивает логическую цепочку к новому знанию.

Формы подводящего диалога:

1. Анализирующее коллективное наблюдение. Предлагается двухсторонний материал для сравнения (два столбика или две строки) слов или числовых выражений. Задаётся обобщённый вопрос: «Что заметили? Что хотите сказать?» Выслушивая ответы детей, учитель «цепляется за более интересные реплики и развивает их. В коллективном наблюдении очень важно подобрать дидактический материал, продумать систему вопросов и заданий. Выбрать эффективные приёмы для обнаружения признаков нового понятия продумать систему фиксации (на доске, в тетради) того, что будет совместно обнаружено. Заканчивается анализирующее наблюдение обобщением в виде схемы – опоры, плана, словесной формулировкой и чтением вывода в учебнике.

2. Фронтальная дискуссия заключается в следующем: дети высказываются, выдвигают версии, которые фиксируются на доске. Далее ведётся обсуждение выдвинутых версий, их координация и приход к правильному ответу. Обязательное обоснование выдвинутой версии.

Фронтальной дискуссии способствует работа в группах, где дети спорят, отстаивают своё мнение и приходят к единому мнению, фиксируют его на листе, затем идёт обсуждение выдвинутых группами версий. Последовательно переходя от одной операции к другой, проговаривая содержание и результат выполняемой операции, практически все учащиеся, без дополнительной помощи, успешно справляются с заданием. Главное здесь – речевое проговаривание учеником действия. Такое проговаривание позволяет обеспечить выполнение всех звеньев действия контроля и осознать его содержание. Словесное проговаривание является средством перехода ученика от выполнения действия с опорой на правило, представленное на карточке в виде текста, к самостоятельному выполнению контроля, сначала медленно, а потом быстро, ориентируясь на внутренний алгоритм способов проверки.

Метод сотрудничества – дети заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность партнера для

достижения общего результата. Потребность в сотрудничестве становится главной для общения. Таким образом, складывается сотрудничество. Мы вместе идём по одному пути. В результате дети открывают и осваивают новое знание. Благодаря проблемному диалогу, на уроке нет пассивных, все думают и выражают свои мысли. Диалог способствует интенсивному развитию речи. Решение одной и той же задачи разными группами детей позволяет сопоставлять и критически оценивать работу, рождает взаимный интерес к работе друг друга.

Диалог выступает сегодня не просто педагогическим методом, но и становится приоритетным принципом образовательного процесса. Ведь с помощью проблемного диалога формируются УУД: регулятивные – умение решать проблемы; коммуникативные – вести диалог; познавательные – извлекать информацию, делать логические выводы и т.п.; личностные – в случае если ставилась проблема нравственной оценки ситуации, гражданского выбора.

На уроках часто провожу сюжетные игры. Эти игры направлены на то, чтобы раскрепостить ученика, учащиеся выполняют определенные роли, проигрывают определенный сценарий, диалог. Например, диалог от имени животных и растений. Сюжетная игра не занимает много времени, дети с интересом и вниманием следят и участвуют в ней. Такие игры способствуют углублению, закреплению учебного материала, позволяют установить взаимосвязи в природе. Активизация учащихся достигается интересным сюжетом игры, личным участием детей.

На уроках русского языка использую метод дидактических игр. Примером таких игр являются игры-путешествия. Они, как и сюжетные игры, способствуют углублению, закреплению учебного материала, позволяют устанавливать взаимосвязи в природе. Активизация учащихся так же достигается интересным сюжетом игры, личным участием детей, их устными сообщениями, переживаниями. Деловая игра развивает у детей фантазию, но фантазию реальную, основанную на приобретенных знаниях, учит рассуждать, сравнивать, доказывать, рассказывать.

Младший школьный возраст психологически приспособлен для развития коммуникативных универсальных учебных действий. Поскольку коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделение основного состава коммуникативных и речевых действий, т. е. тех действий, которые имеют наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования, обозначенных в образовательном стандарте. Основой решения этой задачи стало ключевое значение коммуникации для психического и личностного развития ребенка:

содействие и сотрудничество выступают как реальная деятельность, внутри которой совершаются процессы психического развития и становления личности. Кроме того, благодаря своей знаковой (вербальной) природе общение изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания [27].

Таким образом, групповые формы организации учебного общения включают в себя: групповую работу над проблемной ситуацией (в парах, микрогруппах); коммуникативно-направленные задания (учебный диалог); групповую работу с использованием современного дидактического оборудования; взаимопроверку заданий; игровые технологии; коллективные рисунки, аппликации, поделки из различных материалов; соревнования команд и др.

Следует отметить, формируя коммуникативные универсальные учебные действия, я стараюсь подбирать такие приемы, которые нацелены на организацию общения в паре или группе учеников. Например, такие приемы:

Приём «Вертушка». Организация обучения в сотрудничестве в малых группах предусматривает группу учащихся, состоящую из четырех человек разного уровня обученности. Учитель объясняет новый материал, а затем предлагает ученикам в группах его закрепить, постараться разобраться, понять все детали. Группам дается определенное задание, необходимые опоры. Задание делается либо по частям (каждый ученик занят своей частью), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим учеником, начинать может любой ученик). При этом выполнение любого задания объясняется вслух учеником и контролируется всей группой. Затем учитель контролирует выполнение заданий и дает уровневый тест на проверку понимания и усвоения нового материала (проверка уровня обучаемости). Тест учащиеся выполняют индивидуально. Оценки за индивидуальную работу (тест) суммируются в группе, и объявляется общая оценка. Таким образом, соревнуются не друг с другом, а каждый, стараясь выполнить свои задания, как бы соревнуется сам с собой, т.е. со своим ранее достигнутым результатом. Любой ученик, таким образом, может принести группе одинаковые оценки или баллы. Это работа очень эффективна для уроков усвоения нового материала.

Приём «Командно-игровая деятельность». Учитель так же, как и в предыдущем случае, объясняет новый материал, организует групповую работу для формирования ориентировки, но вместо индивидуального тестирования предлагает каждую неделю соревновательные турниры между

командами. Для этого организуются «турнирные столы» по три ученика за каждым столом, равные по уровню обученности. Задания даются дифференцированные по сложности. Победитель каждого стола приносит своей команде одинаковое количество баллов независимо от «планки» стола.

Приём «Индивидуальная работа в команде». Учащиеся получают индивидуальное задание по результатам проведенного ранее тестирования и далее обучаются в собственном темпе, выполняя собственную работу. Члены команды помогают друг другу при выполнении своих индивидуальных заданий, отмечая в листах самооценки успехи и продвижение каждого члена команды. Итоговые тесты проводятся также индивидуально, вне группы, и оцениваются самими учениками (главными в группе). Каждую неделю учитель отмечает количество проработанных каждой командой тем и заданий по программе и плану уроков, успешность их выполнения в классе и дома (домашние задания), особо отмечая наиболее выдающиеся успехи групп.

Прием «Пила». Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (блоки). Каждый член группы находит материал по своей части. Затем ребята, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе учитель может попросить любого ученика команды ответить на любой вопрос по данной теме.

Прием «Учимся вместе». Класс разбивается на разнородные (по уровню обученности) группы в 3-5 человек. Каждая группа получает одно задание, являющееся частью задания какой-либо большой темы, над которой работает весь класс. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение всего материала. Основные принципы – награды всей команде, индивидуальный подход, равные возможности – работают и здесь.

Прием «Зигзаг». Класс разбивается на группы. Каждый ученик в группе получает индивидуальную дидактическую карточку, материал которой отличен от материала карточки другого члена группы, то есть каждый знает то, что не знает другой. Самостоятельно изучает информацию.

Далее ученики с одинаковыми карточками объединяются в кооперативную группу, теперь у всех членов группы одинаковые карточки. Работа в группе состоит из решения, какие сведения представляют особый интерес, подготовка коллективного пересказа, опоры, схемы.

Заканчивается урок фронтальной работой (первичное закрепление) – выступлением членов от каждой кооперативной группы.

При использовании этих приемов обогащается опыт культурного общения с одноклассниками, в семье, с другими людьми; приобретается опыт учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками, осуществляется совместная познавательная, трудовая, творческая деятельность в парах, в группе, осваиваются различные способы взаимной помощи партнёрам по общению, осознаётся необходимость доброго, уважительного отношения между партнёрами.

2.2. Решение проектных задач на уроках русского языка как условие формирования коммуникативных УУД младших школьников

Термин «задача» имеет несколько значений, одно из этих значений трактуется как «сложный вопрос, проблема, требующая исследования и разрешения» (Толковый словарь С.И. Ожегова).

В деятельностной педагогике задачный принцип построения учебного содержания является ключевым. В образовательной практике используются разные типы задач: учебная, конкретно-практическая, исследовательская, творческая и др. Ведущей в деятельностной технологии является **учебная задача**, которая направлена на нахождение общих способов решения большого круга частных задач, требующих детального анализа и теоретического (содержательного) обобщения (В.В. Давыдов). Как правило, учитель (через содержание программы) сам ведет класс к постановке и решению очередной учебной задачи – создать в классе такую ситуацию, в которой дети приняли бы именно эту запланированную задачу. [5].

Учебная задача всегда новая задача. До нее подобных задач дети не решали, и поэтому с ходу она не может быть решена учащимися. Это *поисковая* задача. Именно в результате поиска через определенное время дети смогут решить эту задачу. Результатом решения подобного типа задач является общий способ для решения широкого класса частных конкретно-практических задач, в процессе которого происходят изменения в самих младших школьниках.

Конкретно-практическая задача ориентирована на применение (отработку) уже освоенных способов действий (знаний, умений) в известной школьникам ситуации, как правило, внутри конкретного учебного предмета. Итогом решения такого типа задач является правильное использование знаний, умений и навыков учащихся (получение правильного ответа). В отдельных случаях конкретно-практическая задача может быть использована для выявления границ применения освоенного способа действия и тем самым

становится условием для постановки новой учебной задачи.

Творческая (олимпиадная) задача – это такая задача, которая не имеет готового формального способа решения. Ученик за счет своих способностей, в основном спонтанно пытается сам найти способ решения. Как правило, этот способ решения не поддается алгоритмизации. Поэтому такие задачи обычно решают немногие учащиеся (ученики, обладающие нестандартным мышлением). [32, с. 80].

С принятием Государственной Думой РФ закона о новых государственных образовательных стандартах (ФГОС), которые предъявляют требования к качеству образования и ориентированы на компетентностный подход в обучении, начальная школа стала одним из самых инновационных направлений развития российского образования. Поэтому все более актуальным становится использование в образовательном процессе приемов и методов, которые формируют умения младших школьников самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения.

Посредством каждой предметной области в начальной школе важно решить проблемы, связанные с развитием у младших школьников умений и навыков самостоятельности и саморазвития. Поэтому приоритетом начального общего образования в ФГОС является формирование общеучебных (универсальных учебных действий) умений и навыков, а также способов деятельности, уровень освоения которых предопределяет успешность всего последующего самообразования. Выпускник начальной школы должен уметь пользоваться арсеналом различных учебных средств, в том числе, в новой незнакомой нестандартной ситуации.

Ориентацией на реализацию данных целей начального образования может стать организация проектной деятельности, смысл которой заключается в создании условий для самостоятельного усвоения школьниками учебного материала в процессе выполнения проекта. Однако, по мнению ученых (Воронцова А.Б., Заславский В.М., Егоркина С.В., и др.) полноценная проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников. Поэтому прообразом проектной деятельности в основной школе для младших школьников могут стать проектные задачи. [35].

Под проектной задачей мы понимаем задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой

происходит качественное самоизменение группы детей. Проектная задача принципиально носит групповой характер.

Другими словами, проектная задача устроена таким образом, чтобы через систему или набор заданий, которые являются ее реперными точками, задать возможные «стратегии» ее решения.

Через опыт решения серии подобных задач на протяжении пяти первых лет обучения в школе младшие школьники (без специального акцента) осваивают основы проектной деятельности в учебном сотрудничестве. Система заданий, которая входит в ткань задачи, фактически задает «стратегию решения» этой задачи.

Фактически проектная задача задает общий способ проектирования с целью получения нового (до этого неизвестного) результата.

Почему задачи такого типа получили название «проектные»?

Проект есть целенаправленное управляемое изменение, фиксированное во времени. Важнейшей характеристикой проектирования является различие того, что производится, и того, что в результате получается. Производимый «продукт», по словам К.Н. Поливановой, не является самоцелью, его нужно рассматривать в более широком контексте. Особенность проекта в том, что при его реализации не задается порядок действий, проектировщики сами определяют весь набор необходимых средств, материалов и действий, с помощью которых будет достигнут результат.

Отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что для решения этой задачи школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора (или системы) заданий и требуемых для их выполнения данных.

Какие педагогические эффекты имеет подобный тип задач?

- Задает реальную возможность организации взаимодействия (сотрудничества) детей между собой при решении поставленной ими самими задачи. Определяет место и время для наблюдения и экспертных оценок за деятельностью учащихся в группе.
- Учит (без явного указания на это) способу проектирования через специально разработанные задания.
- Дает возможность посмотреть, как осуществляет группа детей «перенос» известных им предметных способов действий в квазиреальную, модельную ситуацию, где эти способы изначально скрыты, а иногда и требуют переконструирования. [47, с. 28].

Таким образом, в ходе решения системы проектных задач у младших школьников могут быть сформированы следующие способности:

- рефлексировать (видеть проблему; анализировать сделанное – почему получилось, почему не получилось; видеть трудности, ошибки);
- целеполагать (ставить и удерживать цели);
- планировать (составлять план своей деятельности);
- моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели);
- вступать в коммуникацию(взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или аргументировано отклонять точки зрения других).

Итак, проектные задачи в начальной школе есть шаг к проектной деятельности в основной школе.

Проектная задача – это система заданий (действий), направленных на поиск пути достижения результата, которая ориентирована на применение учащимися ряда способов действий, средств и приемов не в стандартной (учебной) форме, а в специально создаваемых учителем образовательных пространствах. Отличие проектной задачи от полноценного проекта заключается в том, что для её решения младшим школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора заданий и требуемых для их выполнения данных. Кроме того, проектная учебная задача – менее объемная дидактическая единица по сравнению с проектом.

Учителя начальных классов в современной начальной школе согласно требованиям ФГОС должны строить обучение младших школьников на основе формирования общих учебных действий, имеющих приоритетное значение над узко предметными знаниями и навыками. Некоторыми учителями-практиками уже сейчас применяются методы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой учебной деятельности младшего школьника, направленных на решение реальных жизненных задач. Признанными подходами здесь выступают как деятельностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, так и проектные формы организации обучения – решение проектных задач на уроках в начальной школе.

Основные этапы решения проектной задачи и соответствующие действия учащихся и учителя рассмотрим на примере разработанного нами урока русского языка в режиме решения проектной задачи по теме «Неопределенная форма глагола». Предметная, обучающая, одновозрастная проектная задача, которая решалась на этом уроке, имела целью осуществления переноса известных учащимся предметных способов деятельности в модельную ситуацию. Замысел задачи состоял в сравнении языка жителей незнакомого острова с русским языком. Знания, умения и способы действия детей, на которые опиралась данная проектная задача

(начальные условия), это умение младших школьников работать с деформированным текстом, владение навыками исследовательской работы, коммуникативные умения. Планируемый педагогический результат – усвоение учащимися предметного лингвистического материала и формирование умений применять его в нестандартных условиях.

На первом организационном этапе урока после создания учителем совместно с учащимися позитивного настроения, ситуации успешности в учебной деятельности, следовало стимулировать интерес учащихся на уроке посредством описания учителем квазиреальной ситуации. На втором этапе – анализ учащимися проблемной ситуации привел к формулированию проблемы и поиску возможных путей ее разрешения. Под решением проектной задачи на следующем этапе понималось реальное продуктивное действие учащихся, применительно к данному уроку – написание текста ответного письма жителям неизвестного острова, особенностью языка которого, как выявили учащиеся в ходе решения задачи, являлось употребление глаголов только в неопределенной форме.

На этапе развернутого оценивания результатом решения задачи стал созданный учащимися реальный индивидуальный «продукт», который учащиеся предъявили публично и оценили. Завершающий этап урока решения проектной задачи – анализ эмоционального состояния и работоспособности учащихся на уроке, рефлексия учащимися своих действий. Функция учителя при такой организации учебно-воспитательного процесса состоит не в передаче конкретных знаний, а в роли координатора и помощника. Педагогическая задача учителя – привлекать учащихся не к повторению и запоминанию готового знания, а в совместное с учащимися размышление о том, что неизвестно.

Решение проектных задач требует коллективно-распределенной деятельности учащихся. Поэтому, особую роль проектные задачи играют в становлении учебного сотрудничества в малых группах. Взаимодействуя в группе, дети приходят к пониманию того, что для достижения общей цели всем участникам группы необходимо договариваться между собой, вырабатывать общий путь решения задачи, распределять обязанности, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль в процессе решения задачи [50, с. 42].

Решение проектных задач на уроках русского языка способствует воспитанию чувства ответственности, формированию умений общаться, договариваться со сверстниками. Педагогическая эффективность решения проектных задач на уроках проявляется и в формировании путем их решения у младших школьников такой способности, как целеполагание. Ведь для

успешного решения поставленной задачи требуется самостоятельная постановка учениками цели и следование ей, т.е. её «удерживание». Между тем в традиционном образовательном процессе начальной школы функции целеполагания, контроля и оценки остаются исключительно прерогативой учителя.

Таким образом, в ходе решения системы проектных задач у младших школьников могут быть сформированы следующие способности:

- рефлексировать (видеть проблему; анализировать сделанное – почему получилось, почему не получилось; видеть трудности, ошибки);
- целеполагать (ставить и удерживать цели);
- планировать (составлять план своей деятельности);
- моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели);
- вступать в коммуникацию(взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или аргументировано отклонять точки зрения других).

Итак, проектные задачи в начальной школе есть шаг к проектной деятельности в основной школе.

Не секрет, что после изучения темы учителю недостаточно провести одну проверочную работу, чтобы составить ясное и полное представление об уровне усвоения школьниками учебного материала, формирования коммуникативных навыков. Создав на уроке нестандартную ситуацию, учитель сможет более объективно оценить знания детей и определить их проблемы. Для педагога важно найти, придумать такую ситуацию, которая была бы интересна детям. Окунувшись с головой в проблему, дети не подозревают, что именно диагностирует учитель, они увлечены решением задачи, работают не «на учителя», а на свою общую цель и тем самым, не задумываясь об этом, демонстрируют свои истинные предметные знания, коммуникативные навыки в гораздо более полном объеме. Зачастую именно в такой обстановке раскрываются учащиеся, на обычных уроках находящиеся в тени. По нашему мнению, проектные задачи являются эффективным средством создания таких нестандартных ситуаций. Общая структура проектной задачи связана напрямую с общим способом решения проблемных ситуаций и, как правило, включает в качестве основных этапов анализ, моделирование и синтез.

Проектная задача ориентирована на применение целого ряда способов действий, средств и приемов не в стандартной форме, а в ситуациях, по форме и содержанию приближенных к реальным. На такой задаче нет «этикетки» с указанием к какой теме, к какому учебному предмету она относится. Итог решения такой задачи должен рассматриваться в двух

аспектах. Во-первых, это реальный «продукт» (текст, схема, анализ ситуации, представленный в виде таблиц, диаграмм), созданный детьми. Во-вторых, это нематериальный «продукт» - качественное изменение самого ребенка.

Решение проектной задачи принципиально требует коллективно-распределительной деятельности учащихся – работы в малых группах (в отдельных случаях в парах). При этом проявляются умения (или неумения) планировать ход решения задачи, адекватно распределять работу между членами группы, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль и т.п.

Решение проектных задач в процессе обучения в начальной школе на уроках русского языка будет способствовать получению качественно новых результатов в усвоении учащимися содержания программного материала и заложит основу для эффективного внедрения проектной деятельности как ведущей формы построения учебного процесса в подростковом возрасте.

Для проектных задач должно быть предусмотрено специальное время в календарно-тематическом планировании (образовательной программе) учителей начальных школы. Как правило, на решение межпредметных разновозрастных задач – по два урока ежедневно в течение недели (кроме решения проектной задачи, других учебных занятий не предусматривается). Такие «недели проектных задач» в начальной школе становятся кульминационными точками учебного года. В это время учащиеся и педагоги начальной школы имеют возможность остановиться, подвести промежуточные итоги, публично предъявить свои результаты, уйти от конкретных уроков и учебных дисциплин. В общей сложности на решение проектных задач по одному предмету в течение учебного года потребуется 20-26 учебных часов, что составляет 20-30% учебного времени. Однако эти «потери» учебных часов (когда не изучается материал в рамках обычного урока) оправданы тем, что задачи современной начальной школы связаны не только с приобретением знаний, умений и навыков, но и с проявлением этих знаний, умений и навыков в новом качестве.

Таким образом, введение в начальную школу проектных задач как прообраза проектной деятельности потребует и от учителя, и от администрации школы изменений всей образовательной среды школы, поиска эффективных технологий, которые позволят высвободить учебное время для решения системы проектных задач с целью достижения новых образовательных результатов.

2.3. Изучение уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников

Для подтверждения теоретических положений было проведено исследование с целью выявить уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста.

Опытно – экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «.....СОШ» во 2 «А» классе (14 человек, учитель) –

Целью исследования являлось выявление уровней развития коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся 2 класса.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий были использованы различные методики:

1. Методика Р. Овчаровой «Ковёр».
2. Методика дополнения (И.А.Гальперин, Я.А.Микк и др.)
3. Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)
4. Методика «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман)

1. Методика Р. Овчаровой «Ковёр».

Цель: изучение уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные и регулятивные - учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;

- формулировать собственное мнение и позицию;
- договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;
- допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной;
- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации;
- осуществлять пошаговый и итоговый контроль.

Проводится коллективно на уроке. Учитель делит детей на произвольные команды, которые работают за отдельными столами. На каждом столе имеются совершенно одинаковые наборы всевозможных фигур (квадратов, треугольников, прямоугольников, овалов, окружностей и др.), выполненных из цветной бумаги. Далее каждой команде предлагается изготовить один, общий ковёр. При этом педагог демонстрирует образцы нескольких готовых ковров. На основе анализа этих образцов коллективно с детьми устанавливаются общие признаки любого ковра, которые одновременно для учеников являются правилами выполнения работы и средствами контроля:

- а) наличие центрального рисунка;

б) одинаковое оформление углов;

в) симметричное расположение деталей относительно центра.

Инструкция: «Для того, чтобы сделать такие же красивые ковры надо работать дружно и слаженно».

Успех совместной деятельности зависит от того, насколько умело дети смогут организовать, распределить обязанности и договориться между собой. Время выполнения для всех одинаково.

По окончании работы организуется выставка ковров, в ходе которой дети анализируют свою деятельность. Проводится групповое обсуждение, цель которого организация рефлексивно-содержательного анализа совместного действия. Команды обсуждают, что удалось, а что не удалось и степень соответствия продукта их деятельности поставленной задаче.

Уровни коммуникативных универсальных учебных действий учащихся:

Высокий – симметричное расположение деталей относительно центра, наличие центрального рисунка;

Средний – симметричное расположение деталей относительно центра, нет центрального рисунка;

Низкий – детали расположены не симметрично, нет центрального рисунка.

Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1– Уровни сформированности универсальных учебных действий

	2 «А» класс (14 детей)	
	Количество учащихся	%
Высокий	5	35,7
Средний	5	35,7
Низкий	4	28,5

Полученные результаты показывают, что у 35,7 % детей 2 «А» класса высокий уровень коммуникативных универсальных учебных действий. Эти дети успешно справились с заданием и продемонстрировали прекрасное владение коммуникативными умениями, что свидетельствует о том, что у этих учащихся хорошо развито умение работать в группе, но испытали затруднения при нахождении общего решения задачи. 28,5% детей класса в ходе выполнения работы не смогли договориться, найти общее решение задачи, что говорит о низком уровне коммуникативных универсальных учебных действий

Таким образом, проанализировав работы учащихся, можно сделать следующий вывод: у большинства учащихся (71,4%) навыки группового

взаимодействия находятся на высоком и среднем уровне коммуникативных УУД.

2. Методика дополнения (И.А.Гальперин, Я.А.Микк и др.)

Цель: заполнить пропуски в тексте, в котором некоторые слова заменены точками. Задача учащегося – встать в позицию автора и восстановить пропущенные слова, стремясь сохранить общий художественно-эстетический смысл произведения.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные - адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач, строить монологическое высказывание;

- формулировать собственное мнение и позицию; - допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной.

Метод оценивания: индивидуальная или групповая работа с детьми.

В результате правильного понимания текста учащиеся могут заполнить пропуск не только тем словом, которое употребил автор, но и его контекстуальным синонимом.

Критерии оценивания: каждое правильно вставленное слово оценивается в 2 балла; слово-синоним (в том числе контекстуальный), не разрушающий авторский образ – 1 балл. Дополнительно даются 2 балла в том случае, если нет нарушения ритма стихотворения, и 2 балла, если соблюдается рифма.

71-100% баллов от общего числа возможных – высокий уровень.

36-70% - средний уровень.

0-35% - низкий уровень.

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Уровни использования речевых средств для решения коммуникативных задач на констатирующем этапе исследования (методика дополнения И.А.Гальперина)

	2 «А» класс (14 детей)	
	Количество учащихся	%
Высокий	3	21,4
Средний	5	35,7
Низкий	6	42,8

Представленные данные свидетельствуют о том, что у 21,4% детей 2 «А» класса высокий уровень использования речевых средств для решения коммуникативных задач. Эти дети успешно справились с заданием и продемонстрировали прекрасное владение речевыми средствами. 35,7%

детей класса показали средний уровень использования речевых средств при решении коммуникативной задачи, что свидетельствует о том, что эти учащиеся адекватно используют речевые средства для решения коммуникативных задач, но в некоторых случаях дети испытали затруднения. 42,8% детей в ходе выполнения задания допустили большое количество речевых ошибок, что говорит о низком уровне использования речевых средств при решении коммуникативной задачи. Ученики из этой группы с трудом сохранили общий художественно-эстетический смысл произведения. Таким образом, проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод: учащиеся 2 «А» класса адекватно используют речевые средства для решения коммуникативных задач.

3. Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 7—8 лет.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результата.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. 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.

Критерии оценивания: —

продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;

— умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;

— взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;

— взаимопомощь по ходу рисования;

— эмоциональное отношение к совместной деятельности;

Работы детей и результаты представлены в приложении 5.

Уровни оценивания:

1. *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.

2. *Средний уровень*: сходство частичное — отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

3. *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 замысла.

Таблица 3 - уровни сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (методика «Рукавички» Г.А. Цукерман)

	2 «А» класс (14 детей), экспериментальный		2 «Б» класс (15 человек), контрольный	
	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%
Высокий	4	28,6	6	40,0
Средний	6	42,8	5	33,3
Низкий	4	28,6	4	28,6

Сравнивая полученные результаты, можно говорить о том, что у 28,6% детей 2 «А» класса соответственно высокий уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. 42,8% учащихся показали средний уровень сформированности действий по согласованию усилий. У этих учащихся хорошо развито умение по осуществлению сотрудничества и организация действий, но имеются различия в выборе узора. 28,6% детей не справились с заданием, что говорит о низком уровне сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществлении сотрудничества. Ученики этой группы не смогли договориться и прийти к общему решению.

4. Методика «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман)

Цель методики: выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру. планирующая и регулирующая функция речи.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 8—10 лет.

Описание задания: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороденный экраном (ширмой), одному дается образец узора на карточке, другому — фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый

ребенок диктует, как выкладывать узор, второй — действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности. Для тренировки вначале детям разрешается ознакомиться с материалами и сложить один-два узора по образцу.

Материал: набор из трех белых и трех цветных квадратных фишек (одинаковых по размеру), четыре карточки с образцами узоров.

Инструкция: «Сейчас мы будем складывать картинки по образцу. Но делать это мы будем не как обычно, а вдвоем, под диктовку друг друга. Для этого один из Вас получит карточку с образцом узора, а другой — квадраты и заготовки для его составления. Один диктует, как надо составлять узор, другой узор выкладывает, приклеивая квадраты. Можно задавать любые вопросы, но смотреть на узор нельзя. Сначала диктует один, потом другой, - Вы поменяетесь ролями.

Критерии оценки «Узор под диктовку»

- продуктивность совместной деятельности оценивается по сходству выложенных узоров с образцами;
- способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры действия по построению узора;
- умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Показатели уровня выполнения задания:

- 1) низкий уровень – узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера;
- 2) средний уровень – имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание;
- 3) высокий уровень – узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и

достаточной информацией для построения узоров; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.

Полученные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Уровни умения выразить и отобразить в речи существенные ориентиры (Методика «Узор под диктовку Г.А.Цукерман)

	2 «А» класс (14 детей)	
	Количество учащихся	%
Высокий	2	28,6
Средний	8	42,8
Низкий	4	28,6

Полученные результаты говорят о том, что у 28,6% детей 2 «А» класса имеют высокий уровень умения выразить и отобразить в речи существенные ориентиры. Эти дети успешно справились с заданием и продемонстрировали прекрасную способность строить понятные для партнера высказывания. 42,8% детей показали средний уровень умения выразить и отобразить в речи существенные ориентиры, что свидетельствует о том, что у этих учащихся хорошо развито умение строить понятные для партнера высказывания, но в некоторых случаях испытали затруднения в формулировке вопросов. 28,6% детей в ходе выполнения задания допустили грубые ошибки, что свидетельствует о низком уровне умения выражать и отображать в речи существенные ориентиры.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что преобладает низкий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. Дети не учитывают позиции собеседников, не могут прийти к общему мнению, не было доказательности в рассуждении. Вторым по распространенности стал средний уровень. Дети частично справились с заданиями. Понимают наличие разных точек зрения, но не могут аргументировано доказать свою. Верно выполненные задания указывают на высокий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. Лишь незначительное количество учащихся достигло высокого уровня. Результаты методик представлены в сводной таблице 7.

Таблица 7 – Характеристика результатов методик в 2«А» классе (в %)

	«Ковер»	Методика дополнения	Рукавичка	Узор под диктовку
Высокий уровень	35,7	21,4	28,6	28,6
Средний уровень	35,7	35,7	42,8	42,8
Низкий уровень	28,5	42,8	28,6	28,6

Изучив и проанализировав данные использованных методик, их показатели были усреднены, и на первоначальном этапе эксперимента выявлено следующее:

1. Уровень сформированности коммуникативных универсальных действий в двух классах различен, варьируется от высокого уровня до низкого, причем процентное соотношение показателей позволяет выстроить определенную иерархию: в обоих классах преобладает низкий уровень, затем – средний, на последней позиции – высокий уровень. Основную трудность у учащихся вызвали задания, в которых нужно учитывать позицию собеседника.

2. Диагностика сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация свидетельствует о наличии распределения их по уровням – от низкого до высокого, с преобладанием низкого уровня в обоих классах.

Изложенные факты говорят о необходимости организации учителем целенаправленной, систематической работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие коммуникативных универсальных учебных действий признается одним из важнейших компонентов федерального государственного образовательного стандарта. В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы. В последние годы эту проблему в начальной школе пытаются решить через организацию проектной деятельности. Прообразом проектной деятельности основной школы для младших школьников могут стать проектные задачи.

Основная цель учителя – развить коммуникативные умения для построения системы проектных задач

Становлению коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников способствуют специальные проектные задачи разных типов: конкретно-практическая и учебная.

В работе рассматриваются конкретные примеры разработок и решения проектных задач на этапе начального образования.

Решение проектных задач строится на основе результатов диагностических исследований. Положительная динамика уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников доказывает правильность целеполагания и правомерность исследовательской гипотезы.

При помощи подобных проектных задач не только закреплялись, но и уточнялись знания детей, формировались навыки коммуникативных универсальных учебных действий, укреплялись навыки работы в группе.

Применение описанных приемов в начальной школе способствовало не только активизации познавательной деятельности младших школьников, развитию их мышления, но и вносило разнообразие в урок, дети учились принимать решения, давать убедительную аргументацию. Все это закладывало основу формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Нами были подобраны и использованы разнообразные проектные задачи, способствующие формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших классов в процессе решения проектных задач на уроках русского языка.

Главными показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента УУД в начальной школе, можно считать умение договариваться, находить общее решение практической задачи (приходить к компромиссному решению) даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов); умение не просто высказывать, но и аргументировать свое предложение, умение и убеждать, и уступать; способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощью вопросов выяснять недостающую информацию; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь по ходу выполнения задания.

Список использованной литературы

1. Акимова, М.К. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения / М.К. Акимова, В.Г. Козлова // Вопросы психологии. - 1997. – №6. – С.49-56.
2. Баранов, М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1993. – №3. – С. 14-21.
3. Боброва, С.В. Формирование языковой культуры на уроках русского языка / С.В. Боброва // Русский язык в школе. – 2010. – №4. – С. 9-16.
4. Быстрова, Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках русского языка / Е.А. Быстрова // Русская словесность. –2003. –№1. – С. 35-40
5. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников / Под ред. А.И.Гришанова. – Ижевск.: 2010. – 136 с.
6. Девяткина Г.В. Коммуникативно-мыслительные игры как средство диагностики, систематизации и контроля теоретических знаний обучаемых. - 1999.- 5.- с.174-178.
7. Егоров О. Коммуникативная функция учебных занятий: она должна "работать" на образовательный процесс / О. Егоров. - М.: Учитель. - 20011.-с.27-30
8. Жаркова Е.Н. Развитие коммуникативной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации // Автореф. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук. Барнаул, 1998.
9. Зак, А.З. Развитие умственных способностей младших школьников / А.З.Зак. – М.: Просвещение, 1994 г. – 192 с.
10. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. : под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152
11. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. М.: Academia, 2002.
12. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Стандарты второго поколения. М. «Просвещение». 2009.
13. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: Учеб. пособие для ун- тов и ин- тов / Е.В.Ключев. - М.: Просвещение, 1998.- 224 с.
14. Корепанова М.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе "Школа 2100" - М.: 2005. - 128 с.

15. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя / С.Ю. Курганов. - М.: Просвещение, 1996. - 126 с.
16. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т.А. Ладыженская. - М.: Просвещение, 1991. - 240 с.
17. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С. 3-12.
18. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл, 2000. - 511 с.
19. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - М.: Просвещение, 1997. 213 с.
20. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1990.
21. Матяш Н. В. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов / Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко. - М.: Вентанта-Граф, 2002. - 112 с.
22. Махонина, Н.Н. Формирование навыка правописания слов с непроверяемыми безударными гласными / Н.Н. Махонина, Г.А. Евсюкова // Начальная школа. - 2006. - №6. - С. 74-77.
23. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Уч. пос. для студентов высш. пед. уч. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.Б. Сосновская. - М.: Академия, 2002. - 464 с.
24. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общ. ред. Т.Г. Рамзаевой. - СПб: Специальная литература, 1998. - 267 с.
25. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Под ред. Е.С. Полат. - М.: ИЦ "Академия", 1999. - 128 с.
26. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. - М.: Дрофа, 2004. - 240 с.
27. Орлова, Г.А. Формирование языковой компетенции младших школьников / Г.А. Орлова // Начальная школа. - 2004. - №3. - С. 91.
28. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: Учеб. пособие для студ. пед. колледжей / И.П. Подласый. - М.: Владос, 2008. - 400 с.
29. Полат Е. С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Е. С. Полат. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 347 с.
30. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников / К.Н. Поливанова. - М.: Просвещение, 2006. - 192 с.

31. Примерная программа начального общего образования. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2768>;
32. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1 – 4). В двух частях. Часть 1 / Сост. Т.В. Игнатьева, Л.А. Вохмянина. – М.: Просвещение, 2009. – С. 3-121.
33. Рашина, Л. Проектная деятельность в начальной школе / Л. Рашина // Начальная школа: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». – 2002. – № 38.
34. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. - М.: 2000, 237 с.
35. Савенко А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенко. – Самара.: Фёдоров, 2010. – 192 с.
36. Сасова И. А. Метод проектов в технологическом образовании школьников / И. А. Сасова. – М.: Вентана-Граф, 2003. – 38 с.
37. Сейфулина, С.А. Развитие у детей умения ставить орфографические задачи // Начальная школа плюс До и после. – 2004. – №3. – С. 40
38. Сатарова Е.Г. "Метод проектов в трудовой школе"- /Е.Г. Сатарова// Метод проектов в школе" / Спец. прилож. к журналу "Лицейское и гимназическое образование", 2003.-№4. – с.13-18.
39. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
40. Шаповалова, Н.С. Лингвометодические основы орфографической работы в начальной школе // Начальная школа.–2005 №11.– С.12-15.

Приложение 1.

Описание предметной проектной задачи по русскому языку во 2 классе по теме «Иллюстрированное пособие «Способы проверки орфограмм»

Тип задачи	С точки зрения предмета рефлексивная, в педагогическом плане обучающая
Цели и педагогические задачи (педагогический замысел)	<ol style="list-style-type: none">1. Обучение младших школьников совместному решению задач.2. Более глубокое освоение детьми способов проверки орфограмм.3. Подготовка к предъявлению результатов и оценке усвоения темы.4. Очередной шаг на пути к формированию коммуникативных компетентностей
Знания, умения и способы действий, на которые опирается задача	Второклассники в течение года осваивали способы, с помощью которых можно проверять орфограммы: 1) с помощью орфографического словаря; 2) с помощью изменения слова; 3) по правилу
Планируемый педагогический результат	<ul style="list-style-type: none">• Каждый ученик сможет оценить свои знания и умения в рамках предметного материала, изученного за год.• Часть учащихся смогут восстановить пробелы в знаниях.• Учащиеся опробуют один из способов распределения обязанностей при выполнении общего задания.
Способ и формат оценивания результатов работы	<ul style="list-style-type: none">• Педагогическое наблюдение за работой учеников в группе (экспертный лист).• Публичное выступление групп

Замысел проектной задачи

Второклассникам предлагается изготовить в подарок для младших школьников – первоклассников пособие, которое поможет малышам в проверке орфограмм. Для выполнения этой работы учащиеся делятся на три группы (по способам проверки). Каждая группа получает техническое задание:

- 1) распределить задания внутри группы согласно инструкции;

- 2) рассмотреть материалы и определить способ проверки орфограмм, который предстоит изложить в своей части пособия;
- 3) составить рассказ о способе проверки орфограмм;
- 4) проиллюстрировать конкретными примерами описанный способ проверки орфограмм: придумать задание, с помощью которого можно проверить, как ученик освоил данный способ, а также перечислить критерии оценки усвоения способа.

Результат, который должны получить дети:

Иллюстрированное пособие (на листе бумаги формата А2), в котором будут четко, наглядно, доступно описаны известные второклассникам способы проверки орфограмм.

Описание проектной задачи

Учитель обращается к учащимся: «Сегодня вам предстоит выполнить непростую, но очень интересную задачу. Мы будем делать подарок для учеников 1 класса. Скоро малыши узнают о слабых позициях, а мы с вами уже умеем некоторые из них проверять. Поэтому я хочу предложить сделать иллюстрированное наглядное пособие на тему «Способы проверки орфограмм». Для того чтобы это получилось красиво и грамотно, предлагаю вам выполнить ряд заданий.

Задание 1.

Распределите работу в группе и подпишите около стрелок имена исполнителей.



Комментарий к заданию 1.

Первое задание – это распределение работы внутри группы. Интересно, каким образом ребята будут распределять работу между собой: предварительно ознакомившись со всеми заданиями и оценив возможности каждого участника или стихийно, без существенных оснований.

Задание 2. Вы получили материалы по одному из способов проверки орфограмм. Просмотрите эти материалы и определите этот способ.

Для группы № 1 Рассказ об одной ошибке

Дима написал своему другу Пете записку: «Приходи с мечом вечером, сыграем». Старшая сестра Димы Оля ходила в магазин, который расположен рядом с домом, где живет Петя, и передала записку.

- Ну как? – спросил Дима вернувшуюся сестру.

- Отнесла. Сказал, что к шести часам вечера придет.

В шестом часу Дима собрал ребят во дворе.

- Мяч будет! Петька принесет, я ему написал записку. Он обещал.

Ровно в шесть часов пришел Петя. Но вместо мяча в руках его было оружие для фехтования – длинный деревянный меч.

Почему так получилось? Какой закон письма не знает Дима?

Для группы № 2 Где искать секрет?

Петя записал предложение У письма свои с__клеты. Перечитал написанное и вздохнул:

- В самом деле, у письма так много секретов. А я их не знаю. А так хочется писать без дырок. Но как правильно: сикрет или секрет? Я этого не знаю.

- Можно в книге посмотреть, - подсказала Маша.

- Разве в книге найдешь нужное слово? Их там так много!

- Ты прав, Петя, - вмешался в разговор Петин папа. – Но для проверки орфограмм есть специальная книга. Она называется «Орфографический словарь».

Петя раскрыл словарь и стал читать:

- Абажур, абрикос, авария...Но это совсем другие слова. А где мне найти секрет?

- Для этого нужно знать другой секрет. Секрет словаря!

- А вы знаете этот секрет?

Как проверить орфограммы по словарю

1. Запишите слово, пропуская орфограмму.
2. Найдите слово в словаре, следуя алфавитному порядку, обратите внимание на орфограммы.
3. Прочтите слово по слогам орфографически.
4. Не глядя в словарь, повторите слово орфографически.
5. Диктуйте и записывайте слово по слогам, проговаривая каждый слог орфографически точно.
6. Подчеркните орфограммы в написанном слове (в тетради).
7. Сверьте орфограммы в тетради и в словаре.

Для группы № 3. Чяща и чюдовище

Маркеша. Мне сегодня приснился страшный сон. Я очень хочу рассказать его Кузе, но он что-то не идет. Запишу-ка я свой сон, чтобы не забыть его...

Сон Маркеша

Гулял я в лесной чяще, заслушался, как поют птицы, и заблудился. Цэлый день бродил по лесу. Стал пробираться через кусты шыповника. Укололся о шып и упал. Смотрю в кустах – чюдовище! Сощюрил я глаз и попросил пощяды. И вдруг – чюдо! Проснулся.

Но Кузя в это время тоже не терял времени даром. Он сочинил сказку для Маркеша...

Как поссорились шипящие с некоторыми гласными буквами (сказка)

Жили-были на свете шипящие Ж, Ш, Ч, Щ, а неподалеку жили гласные У, Ю, Ы, И, А, Я, Э, Е. Жили они очень дружно. И вот однажды решили буквы поиграть в прятки. Выпало водить шипящим, остальные побежали прятаться. Сидят буквы в потайных местах, ждут, когда их искать начнут. Шипящие во все щели заглянули, хорошо ищут, шуршат кругом – нашли уже многих. Вот только никак не могут найти четыре гласные – Ы, Ю, Я и Э. искали-искали, с ног сбились, до вечера проискали.

И вот, спотыкаясь, обиженные, усталые, голодные, решили пойти домой спать. Дело было уже вечером. Проходят мимо соседнего домика и видят, что Ы, Ю, Я, и Э как ни в чем не бывало сидят, смеются, телевизор смотрят, чай пьют с пряниками.

Обиделись шипящие – с тех пор у них и дружба врозь. Никогда не стоят они рядышком.

Хотел было Маркеша обидеться на Кузю, что тот так долго не шел, а когда прочитал сказку, все понял и поблагодарил друга.

Комментарий к заданию 2.

В этом задании ученики знакомятся с текстами, которые «подсказывают» им, о каком способе идет речь.

Задание 3. Составьте рассказ о своем способе проверки орфограмм.

Комментарий к заданию 3.

Здесь ученики на доступном языке описывают свой способ проверки и принцип его работы. Это не что иное, как рефлексия полученных знаний по теме.

Задание 4. Проиллюстрируйте конкретными примерами описанный вами способ проверки.

Комментарий к заданию 4.

В этой части задания ребята приводят примеры к способу. Учитывая серьезную работу по теме, которую выполняли они в классе и дома, это задание не вызовет затруднений, и с ним вполне может справиться один ученик.

Задание 5. Придумайте задание, при выполнении которого можно проверить у других детей, как они освоили данный способ.

Комментарии к заданию 5

Это задание также рефлексивное, но имеет творческий характер. Интересно, какие задания, и какого уровня придумают ребята (к этому периоду обучения у детей уже есть небольшой опыт выполнения заданий на трех уровнях: репродуктивном, рефлексивном, ресурсном). Скорее всего, ученику, ответственному за эту часть задания, потребуется помощь.

Задание 6. Укажите критерии, по которым можно определить, что ученик овладел этим способом.

Комментарии к заданию 6

Вновь глубокая рефлексия способа. Для выполнения этого задания необходимо доскональное понимание действия способа проверки. Ученику, выполнявшему это задание изначально, вероятно, потребуется помощь группы. Это предмет наблюдения эксперта.

Задание 7. Используя полученные материалы, составьте на отдельном листе ватмана общий иллюстрированный текст на тему «Способы проверки орфограмм».

Комментарий к заданию 7

Все группы объединяются для создания общего «продукта», в который вложен труд каждого из второклассников. Это действие является кульминацией процесса создания справочника и, на наш взгляд, должно приносить моральное удовлетворение всем участникам.

Практика показывает, что при поддержке взрослых, при правильном распределении обязанностей и относительно слаженном взаимодействии учеников получается красивое и содержательное пособие по теме «Способы проверки орфограмм слабых позиций», которое можно использовать в учебном процессе как схему-помощник.

**Описание предметной проектной задачи по русскому языку в 4 классе
по теме «Новости программы «Вокруг света»**

Тип задачи	Предметная диагностическая по теме «Окончание-значимая часть слова»
Цели и педагогические задачи (педагогический замысел)	<ol style="list-style-type: none"> 1. более глубокое усвоение детьми падежных окончаний и их роли в языке. 2. Подготовка к предъявлению результатов и оценке усвоения темы. 3. Постепенное формирование коммуникативных компетентностей.
Знания, умения и способы действий, на которые опирается задача	<p>Учащиеся на этом этапе знакомятся с работой окончания, его функцией в языке, названиями падежей русского языка и их вопросами. Они умеют определять падеж любого слова – название предмета или признака. Для этого они используют лишь два вспомогательных слова <i>стена</i> и <i>стол</i>. По окончаниям этих слов, вставленных в контекст, дети определяют падеж нужного слова. Также они могут поставить слово в нужную форму с помощью падежных вопросов.</p>
Планируемый педагогический результат	<ol style="list-style-type: none"> 1. Еще один шаг на пути к формированию у учащихся навыков работы во взаимодействии (распределять обязанности и время, уметь договариваться, аргументировать свою точку зрения, выслушивать мнения других членов группы и уважительно к ним относиться). 2. При решении этой задачи провоцируем каждого ученика реально оценить свои знания и умения по теме и вовремя усовершенствовать их: обратиться с вопросами к однокласснику, явиться на консультацию к учителю, воспользоваться помощником, выполнить дополнительные задания самостоятельной работы, уже имеющейся в арсенале ученика.
Способ и формат оценивания результатов работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наблюдение за взаимодействием групп непосредственно во время выполнения работы (экспертный лист)

	<p>2. Публичная презентация результатов (выступление и оформление стенда)</p> <p>3. Анкетирование после презентации.</p>
--	--

Замысел проектной задачи

Задача построена на сравнении языка жителей независимого острова, открытого научной экспедицией, с русским языком.

Язык аборигенов чем-то напоминает русский, однако имеет ряд отличий. Каждое из пяти племен, живущих на острове, имеет определенный диалект. Это понятно из текстов их писем. Задача учащихся – установить контакт с местными жителями, так как среди ученых экспедиции не нашлось специалиста по языкам. Для этого детям предложено выполнить несколько последовательных заданий.

Цель, которую должны достичь дети: во время выполнения задачи дети, с одной стороны, выясняют, каким нескладным мог быть язык без разнообразия падежных форм, как искажается он при нарушении грамматических форм, с другой стороны, оценивают и усовершенствуют знания и умения по этой теме.

Описание проектной задачи

Здравствуйте! Мы ведем свой репортаж с борта исследовательского корабля, который бросил якорь вблизи неизвестного острова в океане Великий. На борту корабля собрались ученые. Остров оказался необитаемым! Мы видим множество людей, собравшихся на берегу. Похоже, что это представители каких-то полудиких племен. Но почему же ученые не высаживаются на берег?

Дело в том, что туземцы ведут себя несколько недружелюбно. Они кричат, топают ногами и размахивают копьями. Никто из членов экспедиции пока не решается познакомиться с ними поближе. Как же объяснить этим людям, что ученые пришли с миром?

Но что это? Туземцы вооружились луками и стрелами. Они натягивают тетиву луков, стрелы летят в сторону нашего корабля и... и втыкаются прямо в борт! Одна стрела упала в воду. Боцман замечает, что к стрелам прикреплены какие-то свертки. Юнга доставляет стрелы со свертками на палубу. Это письма! Что ж, посмотрим...

Приветом из племенем Тумпа-юмба!

В нашем племенем живут самыми ловкими и смелыми островитянами. Мы самыми удачливыми охотниками и умелыми земледельцами. У нас самыми уютными домами. У наших людям очень веселыми праздниками и вкусной едой. Нашим вождем приглашает вас к нам на обедом.

Привета из племени Харамбамба!

В нашего племени живут самых ловких и смелых островитян. Мы самых удачливых охотников и умелых земледельцев. У нас самых уютных домов. В нашего племени очень веселых праздников и вкусной еды. Нашего вождя приглашает вас к нам на обеда.

Привет из племя Мокко-локко!

В наш племя жить самый ловкий и смелый островитянин. Мы самый удачливый охотник и умелый земледелец. У мы самый уютный дом. В наш племя очень веселый праздник и вкусный еда. Принимать приглашение на обед от наш вождь.

Привет из плем Прум-там!

В наш плем жив сам ловк и смел островитян. Мы сам удачлив охотник и умел земледелец. У мы сам уютн дом. В наш плем очень весел праздник и вкусн ед. Принима приглашений на обед от наш вождь.

Привета из племя Прума-тама!

В нашей племе жила самая ловкая и смелая островитяна. Мы самая удачливая охотника и умелая земледелица. Мы строила самая уютная дома. В нашей племе очень веселая праздника и вкусная еда. Принимала приглашению на обеду от наша вождя.

Вот это да! Письма требуют срочного тщательного анализа профессионалов. Однако все члены экспедиции заняты. Они решились сойти на берег, и теперь географы осматривают окрестности, картографы зарисовывают план местности, зоологи фотографируют прибрежных птиц, этнографы пытаются определить по внешним признакам национальную принадлежность островитян. К сожалению, из присутствующих ученых нет ни одного переводчика или лингвиста. (Лингвист — специалист, изучающий особенности языков.). Однако благодаря спутниковой связи письма островитян в эфире. Экипаж корабля обращается к вам с просьбой дать комментарии к этим записям...

Что ж, дорогие друзья, как видите, от вас зависит судьба научной экспедиции. Кроме того, это очень интересно — изучать другие языки и знакомиться с новыми людьми! Итак, ваша задача — установить контакт с жителями острова.

Задания с комментариями

Задание 1. Внимательно прочитайте все сообщения островитян и укажите особенности одного (соответственно номеру вашей группы) из туземских языков.

Комментарий к заданию 1

Исследуя диалекты туземцев, на которых написаны тексты писем,

третьеклассники устанавливают, что лексическая сторона языка соответствует русскому, а формы слов особые. Для исследования особенностей одного из языков группа устанавливает закономерность связи слов в высказываниях. Выясняется, что грамматические особенности языков туземцев, хотя и различаются внутри одного диалекта, однообразны:

- 1) в первом языке все предметы и признаки стоят только в форме творительного падежа;
- 2) во втором — в форме родительного падежа;
- 3) в третьем — все слова стоят в начальной форме;
- 4) в четвертом — нет окончаний, а значит, и грамматических значений;
- 5) в пятом — все слова стоят в женском роде.

Задание 2. Переведите на наш язык данное сообщение.

Комментарий к заданию 2

При переводе окажется, что все сообщения об одном и том же. Однако в некоторых группах возникнет спор о том, кто кого приглашает на обед: вождь членов экспедиции или, наоборот, он сам намеревается прийти в гости? При обсуждении фиксируется, что эта путаница возникла по причине несовершенных грамматических связей в языках островитян.

Задание 3. Составьте и запишите ответ для иноземцев **на их языке**.

Комментарий к заданию 3

Для того чтобы составить текст на языке островитян, детям придется держать жесткие рамки (один падеж или род, полное отсутствие словоформ). Это достаточно сложно выполнить русскому человеку, который, не задумываясь, согласовывает слова в высказывании. Однако в команде, подстраховывая и поддерживая друг друга, дети в состоянии выполнить задание.

Задание 4. В репортаже с места событий прозвучало сообщение о том, что одно письмо упало в воду и утонуло. Можно предположить, что это письмо написано еще на одном из тарабарских языков. Если вы внимательно прочитали остальные письма, то сможете предположить, как может быть устроен язык, на котором было написано затонувшее сообщение.

Комментарий к заданию 4

Это творческая часть задачи. Ребята могут пофантазировать вволю, однако предполагается, что предложенные ими варианты туземских диалектов также будут опираться на особенности грамматических значений слов — названий предметов и признаков.

Ученики испытывали много положительных эмоций при ее выполнении. Они старательно украшали свои работы экзотическими пейзажами. Самым трудным оказалось третье задание. Пытаясь соблюдать

рамки задачи, дети все-таки забывались и впадали в безосновательное фантазирование. Но при разборе эти ошибки сыграли все же положительную роль, и был сделан вывод: нам, русским людям, чрезвычайно трудно нарушать грамматические формы.

Анкета (после презентации)

1. Поставь отметки на оценочных шкалах:

1) Оцени, насколько интересной показалась тебе эта задача.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2) Оцени, насколько сложными для тебя оказались Предложенные задания.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3) Оцени свой вклад в решение задачи (насколько ты оказался полезен своей группе при решении задачи).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4) Оцени, насколько дружно и слаженно работала твоя группа.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5) Хотел бы ты работать еще раз в той же группе? (Обведи.)

Да

Нет

Почему? _____

Описание предметной проектной задачи по русскому языку во 3 классе по теме «Милая мама моя»

Тип задачи	Предметная по теме «Сочинение типа повествования с элементами описания»
Цели и педагогические задачи	<ul style="list-style-type: none"> • формировать умение создавать связное письменное высказывание на нравственно-этическую тему; • использовать в письменной речи богатство языка; • способствовать нравственному становлению личности • воспитывать любовь, заботу, внимание и уважение к близким и родным людям, эмоционально - ценностное отношение к деятельности;
Знания, умения и способы действий, на которые опирается задача	<ul style="list-style-type: none"> • строить связный текст, сохраняя его стилевые и структурные особенности; • соблюдать абзачное членение текста; • способы выражения оценки (слова со значением оценки, существительные и прилагательные с суффиксами оценки, восклицательные предложения)
Планируемый педагогический результат	<ul style="list-style-type: none"> • усвоение предметного материала; • создать конечный «продукт» - поздравительную открытку к 8 марта
Способ и формат оценивания результатов работы	<ul style="list-style-type: none"> • соблюдение в практике речевого общения лексических, грамматических норм современного русского литературного языка: • соблюдение в практике письма правил орфографии и пунктуации
Оборудование и материалы	Бумага для скрапбукинга, ножницы, клей, цветной гофрированный картон, бархатная бумага для ручного труда, кружева, блески, бисер и бусины, атласная лента

Замысел проектной задачи

Сочинение учит школьников мыслить и рассуждать. Но для того, чтобы этот вид работы как форма самовыражения и самопознания способствовала развитию личности ученика, нужно заинтересовать детей темой, нужно продумать её так, чтобы ученик, работая над ней, мог выразить своё мнение, личное отношение к проблеме, тема должна затрагивать не только ум ребенка, но и его чувства. Для учащихся данного возраста мама – главный авторитет, и этот аспект очень важен для мотивации речевого творчества.

Учащимся предлагается принять участие в разработке открытки к Международному Дню Матери. Создавая открытку, дети самостоятельно продумывают ее дизайн, поздравительный текст.

Каждый ученик создает свой «продукт». Такой подход расширяет возможности учащихся, дает простор для их воображения и фантазии, делает этап презентации более интересным для учащихся, а действия оценивания не формальным.

Результат, который должны получить дети: поздравительную открытку, посвященную Международному Дню Матери, с включением в содержательную часть открытки написанного сочинения — поздравления.

Описание проектной задачи

Задание 1.

- ▲ Написать сочинение
- ▲ Подготовка к написанию сочинения
- ▲ Работа с текстом. Найти границы предложений.

Закрой глаза, прислушайся и ты услышишь мамин голос он живёт в самом тебе, такой знакомый, родной. Его не спутаешь ни с одним другим голосом даже когда станешь взрослым, всегда будешь помнить мамин голос, мамы глаза, мамы руки. (Ю. Яковлев)

- Это текст? Докажите. Определите тему текста.
- Мы читали с вами произведения и других авторов о маме. А хотели бы вы рассказать о своей маме? Сегодня ваша задача – создать связный текст на тему «Моя милая мама».
- Определение типа текста, его структуры, а также своеобразие и жанровые черты. Лексическая подготовка.
- Какой это будет текст? (повествование с элементами описания)
 - О чем будем рассказывать, что описывать? (Дети коллективно подбирают опорные слова. Орфографическая подготовка ведётся по ходу этой работы.)

глаза	улыбка	руки	глаголы
весёлые	нежная	заботливые	переживает
строгие	добрая	добрые	помогает
лучистые	светлая	любящие	ухаживает
печальные	счастливая	золотые	всё понимает
понимающие	милая		поддерживает

- Ребята, вы говорите, что мама вас любит.
- Как же вы понимаете, что она вас любит?
- Создаем обобщенную модель сочинения и алгоритм действия.

План:

I. Вступление (как зовут маму)

II. Основная часть (как выглядит, что любит, как мне помогает и заботится и т.д.)

III. Заключение (как я отношусь к маме)

Написание сочинения

Прослушивание сочинений и их анализ (дети обращают внимание на структуру текста, логичность и последовательность высказывания, на правильность употребления слов, а также отсутствие или наличие речевых ошибок, определяют, раскрыта ли тема).

Описание предметной проектной задачи по русскому языку во 3 классе по теме «Иллюстрированное пособие «Схемы – помощницы для определения членов предложения»

Тип задачи	С точки зрения предмета рефлексивная, в педагогическом плане обучающая
Цели и педагогические задачи (педагогический замысел)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обучение младших школьников совместному решению задач. 2. Более глубокое освоение учащимися способов нахождения главных и второстепенных членов предложения 3. Подготовка к предъявлению результатов и оценке усвоения тем 4. Очередной шаг на пути к формированию коммуникативных компетентностей
Знания, умения и способы действий, на которые опирается задача	<p>Общеучебные умения</p> <ul style="list-style-type: none"> • работа в группе (коммуникативная компетентность): организация работы, распределение заданий

	<p>между участниками группы в соответствии с общей структурой задачи и возможностями участников, взаимодействие и взаимопомощь в ходе решения задачи, взаимоконтроль;</p> <ul style="list-style-type: none"> • работа согласно инструкции (умение действовать по плану, по образцу);
<p>Планируемый педагогический результат</p>	<p>Демонстрация учащимися:</p> <ul style="list-style-type: none"> • усвоения предметного материала и возможностей применять его в нестандартных условиях; • часть учащихся смогут восстановить пробелы в знаниях; • умение, работая в группе, создать конечный «продукт» — схему для учащихся младших классов
<p>Способ и формат оценивания результатов работы</p>	<p>При подведении итогов работы оценивается:</p> <ul style="list-style-type: none"> • владение необходимым предметным материалом, правильность выполнения отдельных заданий и умение выстроить с их помощью решение задачи в целом; • Оценивание взаимодействия учащихся при работе в группе проводится путем экспертного наблюдения и оформляется в виде экспертного листа, в котором фиксируются действия учащихся в процессе решения задачи и делается общий вывод об уровне работы в группе

Замысел проектной задачи.

Учащимся предлагается изготовить для младших школьников –

второклассников, пособия – схемы, которые помогут малышам запоминать и находить главные и второстепенные члены предложения. Для выполнения этой работы учащиеся делятся на 5 групп (по 1 из членов предложения). Каждая из групп получает техническое задание:

1. распределить задания внутри группы;
2. рассмотреть материалы и определить, какие из них подойдут для данного члена предложения;
3. составить рассказ по схеме о главных и второстепенных членах предложения;
4. проиллюстрировать конкретными примерами; придумать задание, с помощью которого можно проверить, как ученик усвоил именно этот член предложения.

Результат, который должны получить дети: иллюстрированное пособие – схему (на листе А 4), в котором будут чётко, наглядно, доступно изложены все, что им известно про члены предложения.

Описание проектной задачи.

I. Мотивирование учащихся на проектную деятельность.

Дорогие ребята, сегодня нам предстоит выполнить непростую, но очень интересную задачу. Мы будем делать подарок для учеников 2 класса. Они, так же как и мы с вами, в 4 классе будут изучать главные и второстепенные члены предложения. Вы, наверно, заметили, что в нашем учебнике правила очень громоздкие, неудобные для запоминания, поэтому им очень помогут те схемы, которые мы сегодня изготовим для них. Но сначала, я должна убедиться, что вы сами хорошо разбираетесь в синтаксическом разборе предложения.

II. Повторение изученного материала.

Повторение идёт с помощью следующего алгоритма:

1. Что обозначает данный член предложения;
2. На какие вопросы отвечает;
3. Как подчёркивается;
4. Какой частью речи выражается;
5. Привести наглядные примеры.

Учащиеся делают синтаксический разбор (не полный) самостоятельно, а затем сравнивают выполненное задание с образцом на доске. Знайка помогает увидеть правильный ответ. Затем дети делают вывод, что существительное в предложении может быть: подлежащим, дополнением и обстоятельством. Затем по описанному ранее алгоритму дают характеристику этим членам предложения, приводят свои примеры.

III. Самостоятельная проектная деятельность учащихся.

На данном этапе урока учащиеся делятся на группы (заранее оговорен их состав) и внутри групп распределяют всю предстоящую работу по 4 направлениям.

Аналитики. Намечают систему построения вспомогательной схемы.
Экспериментаторы. Работают с полученным материалом, выдвигают интересные идеи, как можно ярко и образно представить главные и второстепенные члены предложения.

Иллюстраторы. Отбирают из предложенного материалы наиболее понравившиеся идеи и предлагают различные эскизы схем.

Исследователи. Берут на себя иллюстрирование схемы примерами. Подгруппы могут быть мобильными, помогать друг другу.

После распределения ролей в группе, дети работают самостоятельно. Учитель может помочь советом, если к нему обратятся, как к эксперту, но ограничивает детей во времени: не более 30 минут.

Учащиеся выполняют работу и представляют результаты. Каждая группа защищает свой проект, поясняя всем остальным, почему они пошли именно по этому пути, отвечают на вопросы, выслушивают критические замечания. Все схемы дополняются, исправляются (если надо) и уже на уроке ИЗО вся группа художественно рисует получившиеся схемы.